



HAL
open science

L'égalité des sexes. Les représentations sociales d'enseignant.es en pédagogie Freinet : discours et pratiques

Sarah Sagueton

► To cite this version:

Sarah Sagueton. L'égalité des sexes. Les représentations sociales d'enseignant.es en pédagogie Freinet : discours et pratiques. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03735421

HAL Id: dumas-03735421

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03735421v1>

Submitted on 21 Jul 2022

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

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

Année 2021/2022

UFR Sciences Humaines et Sociales

Faculté de Sciences de l'éducation



Mémoire de recherche

Discipline : Psychologie de l'éducation

*L'égalité des sexes : les représentations sociales
d'enseignant.es en pédagogie Freinet*

Discours et pratiques

*« Je n'ai pas choisi le métier d'enseignant par hasard.
Comme pour beaucoup d'autres, ce métier me semblait une
possibilité offerte pour œuvrer à l'émancipation de
l'humanité et à une transformation sociale. » Franck Antoine*

Réalisé par Sarah SAGUETON, Master Expertise et
Recherche en éducation

Supervisé par Alexandra LEYRIT, Maîtresse de
Conférences en Sciences de l'Éducation (PhD Psychologie)

Table des matières

Table des matières.....	1
Remerciements	6
Listes des abréviations.....	7
Résumé	8
Note introductive.....	9
Introduction.....	10
Partie 1 : Contexte théorique	13
1. Les représentations sociales	13
1.1 <i>Historicité du concept de représentations sociales.....</i>	<i>13</i>
1.2 <i>Dialectique entre création individuelle et collective.....</i>	<i>16</i>
1.2.1 <u>L'agentivité : une mise en action du sujet dans le processus de création des représentations sociales</u>	<u>16</u>
1.2.2 <u>L'environnement social : composante fondamentale dans l'élaboration des représentations sociales</u>	<u>17</u>
1.3 <i>Les représentations sociales : interprétation du monde environnant et guide pratique.....</i>	<i>18</i>
1.4 <i>Débats et controverses : définitions, structure, dynamisme et évolutions</i>	<i>19</i>
1.5 <i>Synthèse : première partie.....</i>	<i>22</i>
2. Les représentations de genre	23
2.1 <i>Des représentations genrées qui traversent l'histoire de notre société</i>	<i>23</i>
2.1.1 <u>L'argument de la fécondité dans la soumission : le rôle des mères au XIX^e siècle</u>	<u>24</u>
2.1.2 <u>L'histoire des droits des femmes : quelques éléments de compréhension</u>	<u>33</u>
2.1.3 <u>Une bi-catégorisation des sexes : féminin et masculin</u>	<u>36</u>
2.2 <i>Système de (re)production : représentations et inégalités de sexe et de genre..</i>	<i>38</i>

2.2.1	<u>Que sont les inégalités de genre ?</u>	38
2.2.2	<u>Les inégalités de sexe et de genre : orientation scolaire, travail, monde social</u>	39
2.3	<i>Outil de compréhension des rapports sociaux hiérarchisés : la notion de genre..</i>	42
2.3.1	<u>La généalogie du genre à travers la pensée médicale et féministe américaine</u>	43
2.3.2	<u>Comprendre l'oppression des femmes : l'opposition entre sexe et genre</u>	45
2.3.3	<u>Débats et controverses de portée naturalisante</u>	47
2.4	<i>Synthèse : deuxième partie</i>	50
3.	L'éducation : relation de (re)production des représentations et inégalités sexuées et genrées...	51
3.1	<i>...à travers la notion de « passeur de genre »</i>	51
3.2	<i>... au sein de l'association familiale</i>	53
3.3	<i>... au sein de l'institution scolaire publique</i>	56
3.3.1	<u>Des mesures politiques insuffisantes pour la promotion de l'égalité entre les sexes</u>	56
3.3.2	<u>Les représentations de genre des enseignant.es de l'Éducation Nationale</u>	57
3.3.3	<u>Performances scolaires : l'influence des représentations de genre des enseignant.es</u>	60
3.4	<i>Synthèse : troisième partie</i>	62
4.	Les idées Freinet : l'émancipation des peuples par le processus éducatif qu'est la pédagogie	63
4.1	<i>Une galaxie de pédagogies alternatives</i>	63
4.1.1	<u>L'opposition aux pédagogies traditionnelles</u>	64
4.1.2	<u>Des pédagogies individualistes aux pédagogies émancipatrices</u>	66
4.2	<i>L'héritage de la pédagogie Freinet : une pédagogie institutionnalisée</i>	68
4.2.1	<u>Émancipation des peuples : une pédagogie critique</u>	69
4.2.2	<u>Réflexion éthique et conscientisation des oppressions : le rôle de l'enseignant.e</u>	70
4.2.3	<u>L'institutionnalisation d'une pédagogie émancipatrice</u>	72

4.3	<i>Synthèse : quatrième partie</i>	75
Partie 2 : Problématique		76
Partie 3 : Méthodologie		82
1.	Population d'enquête	82
1.1	<i>De multiples choix pour une même étude</i>	82
1.2	<i>Rencontre de la population enquêtée</i>	83
2.	Définition des variables	83
3.	Hypothèses opérationnelles	85
4.	Construction du processus de recherche : recueillir des représentations sociales	88
4.1	<i>Indicateurs</i>	88
4.2	<i>Choix des méthodes d'enquête</i>	90
4.2.1	<u>Les entretiens semi-directifs</u>	91
4.2.2	<u>Les situations</u>	91
4.3	<i>Grilles d'entretiens et d'observations</i>	92
4.3.1	<u>Étape d'enquête n°1 : entretien semi-directif exploratoire centré sur la PF</u>	92
4.3.2	<u>Étape d'enquête n°2 : observations non-participatives</u>	93
4.3.3	<u>Étape d'enquête n°3 : entretien semi-directif centré sur le genre et l'égalité</u>	94
5.	Procédures, réflexions et attitudes éthiques	95
5.1	<i>Présentation de la recherche à la population enquêtée</i>	95
5.2	<i>L'enquête de terrain</i>	96
5.2.1	<u>Les observations</u>	96
5.2.2	<u>Les entretiens</u>	96
6.	Traitement des données : l'analyse de contenu catégorielle thématique	99
6.1	<i>Mise en forme des données</i>	99
6.2	<i>Une analyse manuelle</i>	100

6.2.1	<u>Procédures et techniques</u>	100
6.2.2	<u>Catégorisation des données récoltées</u>	102
Partie 4 : Résultats		103
1.	Une recherche qualitative	103
1.1	<i>Réalisation de l'enquête</i>	<i>103</i>
1.2	<i>Population</i>	<i>104</i>
2.	L'école publique comme idéal démocratique.....	105
2.1	<i>(Re)penser le rapport aux savoirs.....</i>	<i>106</i>
2.1.1	<u>Une forte critique de la scolastique</u>	106
2.1.2	<u>Les situations réelles productrices de motivation pour les apprentissages</u>	107
2.1.3	<u>L'individualisation des apprentissages comme facteur d'émancipation</u>	109
2.1.4	<u>Enseigner : un métier d'éduc'</u>	112
2.2	<i>La coopération : un levier pour agir ensemble.....</i>	<i>114</i>
2.2.1	<u>Culture commune : entre collaboration et coopération des enfants</u>	114
2.2.2	<u>L'éducative collective : la coopération entre adultes</u>	120
2.3	<i>Les espaces classes : une mini-société.....</i>	<i>122</i>
2.3.1	<u>L'expression de soi au centre des apprentissages</u>	123
2.3.2	<u>L'exercice du débat comme construction d'une pensée critique</u>	127
2.3.3	<u>La classe de coopérative : des espaces de prise de décision</u>	129
3.	Les représentations sociales de genre et de l'égalité des sexes des enquêtés	132
3.1	<i>Des niveaux de conscientisation plutôt élevés</i>	<i>132</i>
3.1.1	<u>L'égalité entre les individus</u>	132
3.1.2	<u>Les représentations de l'égalité des sexes et des genres</u>	133
3.1.3	<u>Des pratiques en faveur de l'égalité des sexes et des genres</u>	139
3.2	<i>Entre discours et pratiques : l'état des hypothèses.....</i>	<i>146</i>

Partie 5 : Discussion.....	150
Conclusion	157
Table des illustrations.....	160
Liste des tableaux.....	161
Bibliographie	162
Annexes	173

Remerciements

L'entreprise de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre gratitude.

En premier lieu, nous tenons à exprimer notre reconnaissance à **Madame Alexandra Leyrit, Maîtresse de Conférences en Sciences de l'éducation (PhD Psychologie et Directrice de ce mémoire)**, pour sa disponibilité, ses apports méthodologiques et ses conseils rédactionnels.

Nous adressons nos remerciements pour la recommandation d'une littérature fine et précieuse à **Monsieur Jean-Yves Seguy et Monsieur Yohan Dubigeon, Maîtres de Conférences en Sciences de l'éducation**.

Ensuite, notre recherche n'aurait pu être réalisé sans la participation des quatre enquêtés aux entretiens et leur accord pour nous ouvrir les portes de leur classe. Iels se reconnaîtront et nous les remercions infiniment.

Pour mettre en forme ce mémoire en respectant les différents critères de typographie, nous remercions **Madame Marjolaine Hartong-Morin, Enseignante en Sciences de l'éducation**.

Enfin, nous tenons à remercier le plus sincèrement **Chantal Pélissier** ainsi que **Mathieu Jourda**, pour leur travail de relecture et correction. Nous sommes particulièrement reconnaissante envers ce dernier pour ses encouragements et son soutien inconditionnel, ainsi qu'envers nos amies **Clémence** et **Mélina**.

Listes des abréviations

Tout au long de ce mémoire, des acronymes seront utilisés pour désigner des termes ou expressions récurrentes.

RS : représentations sociales

RG : représentations de genre

PA : pédagogie alternative

PF : pédagogie Freinet

REP : réseau d'éducation prioritaire

QDN : quoi de neuf ?

PDT : plan de travail

PVQC : plus vite que la calculatrice

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de comprendre l'interprétation du système de genre par des enseignant.es en pédagogie Freinet. Militant pour une pédagogie sociale, nous pensons que leurs discours et leurs pratiques en matière d'égalité des sexes sont positivement influencées du fait de cet engagement. Œuvrant pour l'émancipation des classes sociales les plus défavorisées, nous présumons que ces enseignant.es agissent pour permettre aux enfants de se soustraire à toutes dominations sociales, dont la variable sexuée. Une enquête qualitative composée d'entretiens et d'observations auprès de quatre enseignant.es en REP, nous a conduit à apporter des éléments de réponse à nos hypothèses. Ces dernières ne peuvent être validées entièrement en raison des résultats obtenus. Il n'en demeure pas moins que les représentations de genre des enseignant.es en pédagogie Freinet participent à une certaine égalité entre les sexes. Les principes et méthodes pédagogiques concourent quant à eux davantage à l'égalité des sexes, via des outils propres à ladite pédagogie. Dès lors, cette recherche auprès d'enseignant.es Freinet pourrait être reconduite en privilégiant la méthodologie de la recherche-action afin de mettre en œuvre une pédagogie coopérative, démocratique et féministe.

Mots-clés : Représentations sociales, genre, égalité des sexes, pédagogie Freinet

Abstract:

This essay aims to measure the interpretation of the gender system by teachers who practice Freinet pedagogy. As activists for social education, we think that their speeches and practices regarding sex equality are positively impacted because of their engagement. Working for most underprivileged social classes, we presume that these teachers advocate for the children to escape from all social dominations, sex variable included. This research, based on interviews and observations of four teachers in REP, is a start to test verify our hypothesis. However, the latter cannot be fully validated. Indeed, the teacher's representation of gender might produce equal setting between children, but it is actually the principles, methods and tools provided by the Freinet pedagogy that make the "school" an equal space. Therefore, this research could be renewed focusing on the collaboratives research's methodology to implement a cooperative, democratic, and feminist pedagogy.

Keywords: Social Representation, Gender, Sex Equality, Freinet pedagogy

Note introductive

Une précision d'ordre terminologique est à faire :

« La règle grammaticale qui veut que « **le masculin l'emporte sur le féminin** » « à cause de la supériorité du mâle sur la femelle », expliquait le grammairien Beauzée en 1767, a été imposée au cours du XIX^e siècle [...]. » (Rennes, 2016, p. 12).

Notre langage a été masculinisé par... des hommes (Chabrun, 2021, p. 34) ! Aujourd'hui, nous sommes face à une remise en question du principe mis en exergue ci-dessus par les linguistes spécialistes du genre et certaines maisons d'éditions. Seulement, le sujet fait polémique. Si le gouvernement tend à appliquer l'écriture inclusive, le ministre de l'Éducation J.M. Blanquer en a annoncé l'interdiction à l'école le 2 mai 2021 lors d'une interview au Journal du Dimanche, et l'a officialisée le 6 mai par une circulaire publiée au Bulletin officiel. Selon lui, la langue française est « le premier trésor français » et ne doit en aucun cas être « triturée ou abîmée ».

Nous ne cesserons de lutter contre l'expression « le masculin l'emporte sur le féminin ». En tant que femme, nous nous sentons davantage mobilisée et impliquée si l'on s'adresse directement à nous : « Bonjour à tous et à toutes » ! Un des arguments avancés par les contestataires est que l'écriture inclusive alourdirait la rédaction ainsi que la lecture. Cela revient à dire qu'inclure les femmes et les minorités de genre dans le langage serait lourd. Pour nous, son emploi est essentiel. Refuser et s'opposer à l'écriture inclusive c'est mettre de côté une partie de la population, la moitié de la population ! De ce fait, nous emploierons dans ce mémoire un langage démasculinisant avec plusieurs techniques :

- Le point médian : « les professionnel.les de l'éducation »
- L'emploi successif du féminin et du masculin : « elles et ils »
- La contraction des pronoms : « iel » ; « iels » ; « ceux »
- L'accord de proximité : « les hommes et les femmes sont égales »
- La féminisation des titres et des métiers : « une enseignante-chercheuse »
- L'emploi de mots épiciens : « spécialiste de l'éducation » ; « corps enseignant »
- La féminisation des termes : « une enfant » ; « une élève » ; « une individu »

Introduction

Lorsque le pluralisme moral et l'individualisme définissent notre société (Durkheim, 2020), comprendre les interactions sociales qui régissent la pensée commune devient plus nécessaire que jamais. En effet, l'augmentation des violences sexistes, sexuelles et genrées ont été rendues encore plus visibles dans l'espace public au XXI^e siècle à la suite de l'affaire Weinstein (2017) et du mouvement #MeToo qui en découle (SSMSI, 2022) ; (Auffret, 2018). Les différents mouvements féministes nous ont conduit à interroger les rapports sociaux de sexe dans l'éducation. C'est effectivement dans et par cette relation entre deux individus que les rapports de pouvoirs naissent, s'exercent et se transmettent en partie. Il est nécessaire de préciser que notre réflexion s'inscrit dans un contexte particulier, celui des sociétés contemporaines occidentales. Comment et pourquoi les acteurs et actrices de l'éducation, parents, enseignant.es, éducateurs et éducatrices, ont-ils des pratiques différentes selon qu'ils s'adressent à des filles ou à des garçons ?

L'éducation actuelle est genrée, et ce, quel que soit le lieu (Collet, 2016b) ; (Duru-Bellat, 2008). Avoir recours à une approche historique, nous permet de comprendre l'origine et les différents aspects d'une telle différenciation. Dans cette réflexion la notion de représentations sociales est fondamentale. À l'interface entre les domaines psychologique et social, une représentation est : « [...] socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989, p. 36). C'est une forme de connaissance sociale. De fait, les représentations nous conduisent à interpréter le monde qui nous entoure, à penser notre réalité commune (Jodelet, 2003, p. 366). L'ensemble des représentations régit la pensée et l'action sociale puisque les valeurs de réalité et de vérité leur sont attribuées. À travers leurs différentes fonctions et une fois socialement élaborées, les représentations font donc office de normes sociales pour les individus. Elles réglementent leurs pratiques et comportements comme un guide d'action.

Tous les domaines de la vie font l'objet de représentations sociales. Inéluctablement, il en existe sur la nature même des femmes et des hommes, sur leur essence. Le genre, concept aux multiples interprétations, a été établi pour penser les rapports sociaux de domination entre les sexes (Detrez, 2015) ; (Chevalier & Planté, 2014) ; (Butler, 2005). Communément nommé le sexe social, le genre se réfère au domaine du féminin et du masculin. Il ne s'agit pas

seulement de penser la construction de ces deux catégories distinctes mais d'en saisir pleinement la hiérarchisation au sein d'une société patriarcale (Auffret, 2018).

L'association familiale et l'institution scolaire, premières instances de socialisation, sont prises en partie pour responsables de cette éducation genrée (Jarlégan & Tazouti, 2012) ; (Mosconi, 1994). Elles ne sont d'ailleurs pas les seules étant donné qu'il existe de multiples personnes agentes de socialisation et qu'elles sont seulement les représentantes d'une société patriarcale (Collet, 2016b). Alors, comment les différences et/ou inégalités se manifestent-elles en leur sein ? Se sont-elles toujours manifestées et par les mêmes procédés ? Ne serait-ce pas notre héritage culturel qui est à questionner ? Nous devons comprendre comment les représentations de genre passées et actuelles orientent et influencent l'éducation des filles et des garçons aujourd'hui, ou plutôt, comment l'histoire des représentations de genre nous permet d'analyser l'éducation différenciée entre les sexes.

Pour saisir la différenciation genrée qu'opèrent les agent.es de socialisation, il est indispensable d'étudier historiquement les représentations qui concernent les femmes et les hommes. Nous tenons à souligner le fait que même si notre développement est centré sur les périodes contemporaines, il sera imprégné de toute l'histoire de l'humanité et nous y ferons parfois référence. Cela semble pertinent car les différences entre les femmes et les hommes existeraient depuis « [...] la nuit des temps, où les hommes ont profité de leur force physique pour soumettre les femmes, fragilisées par le fait de porter des enfants. » (De Beauvoir, 1949). Mais, il nous faut être clair et concis. En aucun cas nous ne revendiquons l'exhaustivité de ce travail. Notons également que les stéréotypes, les convictions et les jugements passés influencent tout autant les représentations et participent à la construction des rapports sociaux. Il ne s'agit pas ici d'établir les différences d'ordre terminologique entre ces notions. Simplement, nous priorisons l'étude des représentations sociales comme concourant à l'élaboration d'une pensée commune, ici sexuée et genrée.

Dans la mesure où l'offre de formation aux questions de genre est plutôt mince dans la formation initiale et continue du corps enseignant et professoral, les réflexions sur le sujet au sein du système éducatif doivent se poursuivre (Collet, 2016a) ; (Salle, 2014). Pour certain.es pédagogues du début du XX^e siècle, se défaire de toute domination était un enjeu primordial, notamment pour le célèbre couple Freinet. Ce dernier pensait la conscientisation des oppressions sociales comme un moyen d'émancipation des peuples dominés (Tolini, 2020).

Leur méthode pédagogique se situait dans une perspective de justice sociale globale et l'éducation était pour le couple : « le premier des actes politiques pour améliorer le monde » (Le Menn, 2021, p. 37). En ce sens, l'école était perçue comme un espace de lutte sociale et l'ambition était alors de changer l'école pour changer la société et inversement. Cette pédagogie consiste encore aujourd'hui à comprendre les différentes dominations et oppressions que vivent et subissent les individus ; et à leur apporter les outils nécessaires pour s'en soustraire (Connac, Demaugé-Bost, Guienne, Huchard, & Quimbetz, 2019). Puisque l'idéal était de déconstruire les rapports sociaux de domination, nous pensons qu'un des objectifs actuels de la pédagogie Freinet pourrait être la conscientisation des rapports sociaux de sexe et de genre.

Deux aspects signifiants de notre réflexion peuvent être mis en avant : l'attitude des enseignant.es et l'effet produit sur les élèves. D'une part, nous pouvons nous demander comment l'adhésion à cette pédagogie émancipatrice influence l'interprétation du système de genre par les enseignant.es y souscrivant. En outre, peut-elle concourir à favoriser des représentations et une pédagogie plus égalitaire entre les sexes ? D'autre part, à travers la coopération, les espaces d'expression, les techniques de médiation, les classes Freinet permettent-elles aux citoyens et citoyennes en devenir d'acquérir des attitudes et des comportements plus égalitaires et respectueux envers les multiples identités genrées ? Finalement, l'adhésion à la pédagogie Freinet ainsi que les principes et méthodes pédagogiques qui y ont trait permettent-elles de (r)établir au moins en partie une égalité des sexes encore à gagner ?

Dans l'objectif de répondre à ces interrogations, nous apporterons dans un premier temps un éclairage sur la notion de représentations sociales et sur celle de genre. Nous compléterons le contexte théorique en analysant la diffusion et la reproduction d'une vision sociale genrée par le biais de l'éducation familiale et scolaire, avant de centrer notre propos sur la pédagogie Freinet. Dans une partie consacrée à la méthodologie, nous détaillerons les différentes étapes pensées pour mener à bien notre recherche. Enfin, nous mettrons en parallèle théorie et résultats de l'enquête pour apporter des éléments de réponse à notre hypothèse générale.

Partie 1 : Contexte théorique

Afin de concevoir le cadrage théorique de cette recherche, une vision psychosociologique sera adoptée dans un premier temps puisque le concept de représentations sociales y est central. Puis, cette réflexion tentera de comprendre la construction du système de genre, et la manière dont les individus se l'approprient. Ensuite, l'éducation comme relation de (re)production des inégalités de sexe sera analysée et le rôle de l'enseignant.e dans la diffusion et la perpétuation des représentations de genre sera questionné. Étant donné que la conscientisation des oppressions et des privilèges concourt à l'émancipation sociale des peuples, la dernière partie de ce développement sera consacrée à la PF comme support d'une pédagogie égalitaire.

1. Les représentations sociales

De nos jours, les représentations sociales se réclament des Sciences Humaines et Sociales. Entre domaines individuels et sociaux, approches cognitives et sociales, cette notion dite « carrefour », se révèle être pluridisciplinaire. Ce concept qui est ainsi, *inter-* et *intra-disciplinaire* est incontestablement « Un univers en expansion à l'intérieur duquel se structurent des galaxies de savoir » (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 59). En effet, les humanistes tel.les que les historien.nes, sociologues, anthropologues ou encore les psychologues sociaux l'étudient pour comprendre les phénomènes collectifs passés et actuels. Au sein d'une société individualiste (Durkheim, 2020), s'intéresser aux us et coutumes qui régissent la pensée sociale est inéluctable. De fait, étudier le dynamisme des interactions sociales permet de rendre visibles les déterminants des pratiques sociales. Ce concept enrichi d'orientations diverses, souvent mis en confrontation entre les disciplines de la psychologie et de la sociologie, se voit désormais être un instrument de compréhension du monde.

1.1 *Historicité du concept de représentations sociales*

Le sociologue Émile Durkheim est le premier d'une longue série à étudier la notion de représentations sociales. La théorisation de la *conscience collective* [« La manière selon laquelle cet être spécial qui est la société, pense sa propre expérience. » (Durkheim, 1968, p. 621)], fait de lui un véritable fondateur de la sociologie moderne. C'est au sein de ce concept que les représentations sociales font leur première apparition en tant que telles. La société serait

régie par cette conscience qui regrouperait « [...] des croyances (c'est-à-dire des attitudes à la fois mentales et sociales), [...], des sentiments, des souvenirs, des idéaux ou aspirations, et bien sûr des représentations qui sont partagées par tous les membres de la société. » (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 11). Cette théorie imposerait des manières de penser et d'agir aux individus par l'intervalle de règles sociales, morales, juridiques ou politiques.

La conscience collective est donc à l'origine du concept de représentations sociales qui seraient quant à elles selon Durkheim : « Des formes mentales socialisées qui regroupent des éléments (mythologies, vision de l'espace et du temps, traditions ancestrales, savoirs communs, opinions, etc.). » *in* (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 11). Il est essentiel de noter que le sociologue fait la distinction entre :

- D'une part, les *représentations collectives* qui découleraient de la société dans son intégralité, supposeraient une supériorité des éléments sociaux, s'apparenteraient à des groupes sociaux larges, et feraient office de normes sociales qui leur préféreraient une fonction stable de transmission et de reproduction entre les générations ;
- D'autre part, les *représentations individuelles*, bases de la conscience individuelle, seraient de moindre importance puisqu'elles disparaissent à la mort des individus, en nombre plus significatif et de nature plus diverse, puisqu'elles seraient propres à chaque individu. Facilement et rapidement malléables, elles seraient soumises aux influences sociales et seraient ainsi contextualisées.

Les représentations collectives pour Durkheim sont plus signifiantes que celles qui sont individuelles. De ce fait, dans la théorie du sociologue, les domaines individuels et collectifs sont relativement peu considérés comme étant en interaction. Selon Serge Moscovici (1989) : « Faire des formes et du contenu des représentations un domaine à part, la preuve la plus significative de l'autonomie du social. » (Moscovici, p. 78). Des chercheur.ses actuel.les sont convaincu.es que Durkheim mettait en lumière le versant collectif et donc social des représentations pour légitimer l'objet de sa propre discipline : la sociologie.

Le concept de représentations sociales naît donc de la notion de représentations collectives théorisée par Durkheim, phénomène important pour les sciences sociales du début du XX^e siècle. Cependant, l'intérêt suscité par ce concept diminue fortement à la suite de la pensée du sociologue, jusqu'à tomber en désuétude pendant près de cinquante ans. Après cette période de latence, il a été repris par des chercheur.ses d'orientations variées, et il a donné suite à des

publications dans divers pays où il a été étudié. Cette notion suscite des approches théoriques et méthodologiques multiples, mais souvent les représentations sociales voient leur caractère « [...] ramené à leur extensivité au sein d'un groupe ou de la société, ce qui donne lieu à certaines critiques (Harré, 1985) [...]. » *in* (Jodelet, 1994, p. 49). C'est seulement avec les études du psychologue social Serge Moscovici en 1961, que nous pouvons parler d'un regain d'intérêt pour les représentations sociales. En effet, ce dernier procède à une relecture des travaux de Durkheim. Pour lui, et là se trouve une des principales oppositions avec son prédécesseur, les représentations sociales sont « [...] dynamiques et évolutives, à l'image de nos sociétés modernes [...]. » *in* (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 17). En effet, en raison de l'évolution de la société et de la diversification sociale, Moscovici soutient que les représentations collectives sont en faible nombre, cela étant dû aux progrès sociaux rapides et aux régulations sociales. Effectivement, les principes moraux ou religieux disparaîtraient et ne serviraient plus à expliquer les phénomènes sociaux. Alors, les représentations disposent d'un aspect contextuel puisque nous parlons même de *processus* de représentation. Le chercheur définit la notion de la sorte :

« Des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégné[s]. Nous le savons elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance, tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique. » (Moscovici, 1961, p. 39).

Contrairement à la théorie durkheimienne, Moscovici affirme que les différents processus de communications sont à l'origine de l'émergence et de la transmission des représentations sociales. Puisqu'il existerait une infinité de groupes sociaux empreints de rapports sociaux et de processus de communications divers et variés, le psychologue social soutient que les représentations ne sont pas le produit d'une société entière. Cependant, elles seraient créées par les différents groupes sociaux qui constituent ladite société. Le concept connaît une évolution significative, passant du résultat d'une société entière, donc le fruit des membres qui la constituent, à seulement certains membres d'un groupe social donné. Dès lors, en raison de la réduction du nombre d'individus constituant l'entité qui produit et transmet les représentations sociales, l'intérêt est davantage porté au caractère individuel que le concept peut présenter. Cela suppose donc une tension plurielle, dynamique et évolutive entre création sociale et individuelle de l'objet étudié.

1.2 *Dialectique entre création individuelle et collective*

Nous allons tenter de comprendre la dialectique qui s'opère dans la création des représentations sociales. Nous avons admis que la mise en activité cognitive de la part de l'individu était fondamentale et que cette dernière s'effectuait dans son environnement singulier. L'individu agit et interagit en permanence avec son milieu social, et, inéluctablement, cela a des conséquences significatives sur les choix et la sélection des informations qu'il opère.

1.2.1 L'agentivité : une mise en action du sujet dans le processus de création des représentations sociales

En 1976, Moscovici met en lumière deux processus prééminents de formation et de fonctionnement de cette notion complexe. Pour lui, *l'objectivation* et *l'ancrage* rendent compte « [...] de la façon dont le social transforme une connaissance en représentation et de la façon dont cette représentation transforme le social. » *in* (Valence, 2010, p. 35).

L'objectivation désigne le processus par lequel un objet social se verra attribuer des connaissances par le sujet. Il s'agit ici d'une certaine forme de matérialisation de la pensée, et des mots. Durant ce processus, le spécialiste *in* (Valence, 2010, p. 36) distingue trois phases que nous reprenons ci-après :

- « Une phase de *déconstruction sélective* » : sélection, décontextualisation, appropriation.
 - Comme le nom le sous-entend, l'individu procède à un tri d'informations selon divers critères (souvent culturels et normatifs) et sélectionne certains éléments relatifs à l'objet en question. C'est donc au sein de son environnement propre que l'individu s'approprie de l'information sur l'objet.
- « Une phase de *schématisation structurante* » : réajustements.
 - Durant cette étape, le sujet schématise lesdits éléments afin de former « un noyau figuratif, imagé et cohérent. » Par des mécanismes de réajustement, le sujet hiérarchise les informations en leur accordant plus ou moins de significations.
- « Une phase de *naturalisation* » : concrétisation.
 - Une fois concrétisés, les éléments de ce noyau figuratif vont acquérir une valeur de réalité concrète pour l'individu en question.

Le processus d'ancrage quant à lui réside dans « [...] l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans le système de valeurs du sujet et définit ainsi l'instrumentalité du noyau figuratif. » *in* (Valence, 2010, p. 36). Cette phase se déroule avant et après la première, qui, nous le rappelons, est la création d'une représentation. En amont, l'ancrage permet à la représentation et son objet d'être en cohérence, avec d'une part, les informations que l'individu détient déjà et d'autre part, ses valeurs sociales. En aval, cette phase permet d'instrumentaliser cette nouvelle représentation faisant office de savoir, en « [...] lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement. » *in* (Valence, 2010, p. 36). Rappelons que pour les individus, ces entités objectives que sont les représentations ont une valeur de réalité concrète.

À travers ces deux processus, le caractère individuel des représentations sociales est bien mis en lumière étant donné que le sujet est acteur dans l'élaboration de ladite substance. La fabrication de cette dernière nécessite un effort cognitif de la part du sujet : une mise en action que nous qualifions d'acte de pensée ou de représentation. Ainsi, les travaux de Moscovici démontrent que les représentations sont non seulement collectives donc sociales comme le mentionnait Durkheim, mais également individuelles. Seulement, de nombreuses critiques ont été formulées à l'égard de cette double logique.

1.2.2 L'environnement social : composante fondamentale dans l'élaboration des représentations sociales

Le psychologue social Moscovici déclare en 1986 : « Il est erroné de dire que les représentations sociales sont des représentations cognitives. » *in* (Abric, 2016). Cette affirmation doit donner suite à une clarification pour éviter tout raccourci. Il est certain que les représentations sociales sont bel et bien des productions cognitives [comme nous l'avons décrit précédemment], puisqu'elles sont de l'ordre de l'intellectuel, de la pensée, mais pas exclusivement. Elles disposent également d'une composante sociale puisqu'une représentation s'élabore et se transmet dans un environnement social. Pour analyser et comprendre ce phénomène particulier, il s'agit d'adopter une approche appelée sociocognitive qui suppose un double éclairage entre composante cognitive et composante sociale.

- D'une part, la représentation induit une mise en action du sujet et possède selon Moscovici une « texture psychologique » cité par (Abric, 2016, p. 18), qui est régie par des règles propres aux processus cognitifs ;

- D'autre part, « La mise en œuvre de ces processus cognitifs est directement déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore ou se transmet une représentation. Et cette dimension sociale génère des règles qui peuvent être très différentes de la « logique cognitive ». » *in* (Abric, 2016, p. 19).

« La position d'une représentation sociale n'est donc ni entièrement du domaine social, ni totalement du domaine individuel ; « interface » (Jodelet, 1989a, p.40) ou passerelle entre les deux serait une localisation plus exacte » (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 18). Cette double logique est expressément ce qui fait leur caractère spécifique par rapport aux autres processus cognitifs. Entre logique collective donc sociale, et logique cognitive, les représentations sont difficilement analysables. Leur coexistence permettrait de comprendre pourquoi une représentation associe des éléments rationnels et irrationnels, et pourquoi « [...] les raisonnements qu'elle engendre peuvent apparaître « illogiques » ou incohérents. » (Abric, 2016, p. 19).

1.3 Les représentations sociales : interprétation du monde environnant et guide pratique

Nous soutenons la thèse comme de nombreux et nombreuses chercheurs.ses que les représentations sociales régissent les relations sociales en guidant les pratiques mêmes des acteurs et actrices sociaux, puisqu'elles assurent quatre fonctions majeures. Ci-dessous nous citons celles développées par Jean-Claude Abric (2016) :

- « Fonction de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité »
- « Fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes »
- « Fonctions d'orientations : elles guident les comportements et les pratiques »
- « Fonctions justificatrices : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements »

Pour nous, les trois dernières fonctions découleraient de la première. Clarifions cette logique. À l'interface entre le psychologique et le social, les représentations sont, comme nous l'avons formulé précédemment : « Une manière d'interpréter et de penser notre réalité commune, une forme de connaissance sociale. » (Jodelet, 2003, p. 366). Les valeurs de réalité et de vérité leur sont attribuées. En effet, la représentation « [...] est socialement élaborée et

partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989, p. 36). Ce *savoir naïf* se distingue de la connaissance scientifique puisqu'il n'a pas été produit selon les règles logico-déductives qui régissent les productions dites scientifiques. Cela ne diminue pas le caractère légitime d'une représentation, puisqu'elle régit tout de même la pensée et l'action sociale.

À travers ces différentes fonctions, les représentations une fois socialement élaborées, font office de normes sociales pour les individus. Elles réglementent leurs pratiques et comportements comme un guide d'action, de bonne conduite. Effectivement, selon Bonardi et Roussiau (2014) les représentations sont « [...] en rapport avec les pratiques et les comportements quotidiens (individuels et collectifs) en ce sens qu'elles les légitiment. » (Bonardi & Roussiau, p. 11). Il est essentiel de noter que la signification attribuée à la représentation dépend d'une part, de *facteurs hypothétiques* [les circonstances (Flament, 1994)], concernant la nature, le contexte ainsi que la ou les finalités de la situation ; d'autre part, de facteurs qui ne sont pas spécifiquement liés à la situation elle-même (le contexte social, économique, politique et idéologique et les enjeux qu'il sous-tend, l'histoire de l'individu et celle de son groupe d'appartenance, ainsi que leur place respective dans l'organisation sociale) (Abric, 2016). Ainsi, une représentation peut dépendre de facteurs liés au contexte personnel de l'individu comme l'âge, le sexe, le genre et la sexualité, la culture, la religion, les croyances, l'histoire personnelle (cellule familiale, éducation, cursus scolaire et professionnel) ou encore le contexte social dans lequel il évolue : les modes d'éducatons, les mouvances politiques, l'actualité et les médias ainsi que le milieu social d'appartenance (Rateau & Rouquette, 1998).

1.4 *Débats et controverses : définitions, structure, dynamisme et évolutions*

Il existe de multiples définitions des représentations sociales qui sont parfois en contradiction les unes des autres. Si pour certain.es, elles sont des productions mentales qui permettent d'expliquer la réalité et le monde qui nous entoure, pour d'autres, elles sont seulement des opinions qui relèvent du fameux « je pense que » :

« À ce stade, il nous semble plus important de noter qu'en matière de représentations sociales les distinctions entre les notions « d'opinion », « d'information », et de « croyance » sont inutiles. Certes, les opinions relèvent plutôt du domaine de la prise de position, les informations du domaine de la connaissance et les croyances de celui de la conviction. Mais l'expérience montre que, pour les individus, les confusions sont régulières entre ces trois domaines, surtout lorsqu'ils concernent un objet socialement investi. On observe alors des croyances qui accèdent au statut d'informations attestées ou des opinions étrangement

semblables à des croyances. De sorte que la frontière est souvent floue entre le « je pense », le « je sais » et le « je crois ». En conséquence, les contenus d'une représentation peuvent indifféremment être qualifiés d'opinions, d'informations ou de croyances et nous pouvons retenir qu'une représentation sociale se présente concrètement comme un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social. » (Cohen-Scali, Moliner, & Rateau, 2002, p. 12).

Nous souhaitons mettre en lumière deux éléments qui semblent problématiques au vu de cette interprétation. D'un point de vue sémantique, il apparaît ambigu, au niveau de la conceptualisation, de faire abstraction des limites entre les domaines de la prise de position, de la connaissance et de la conviction et donc de qualifier sans grande importance le contenu d'une représentation d'opinions ou de savoirs. En effet, cela reviendrait à nier l'existence des différences d'ores et déjà scientifiquement établies entre stéréotypes et représentations sociales. [Nous ne nous attarderons pas à définir la notion de stéréotype car ce n'est pas l'objet ici. Simplement, une représentation est une connaissance de l'ordre du cognitif, tandis qu'un stéréotype est une croyance de l'ordre de l'affectif, des sentiments.] Les multiples études sur le sujet, comme celles de Collet (2017) et de Duru-Bellat (2017), nous conduisent à contredire cette thèse que certain.es chercheurs et chercheuses soutiennent. Pour nous, les représentations sociales ne sont pas des opinions mais une réelle forme de connaissance, une réelle forme de savoir, comme le souligne la psychologue sociale Denise Jodelet (1994) : « Le point essentiel est qu'il s'agit bien de connaissance, de savoir et non pas d'opinion [...]. » (Jodelet, p. 160).

Par ailleurs, cette interprétation suppose un problème d'ordre pratique. Les représentations sociales peuvent-elles être considérées comme des opinions seulement parce que les personnes ne font pas de différence entre représentations et stéréotypes, entre connaissances et opinions ? Nous pensons que non. Une distinction est à faire. Dès lors que les individus ne se questionnent pas, ne se positionnent pas par rapport à un objet social, ne donnent pas leur avis sur ce dernier, mais affirment des choses à son propos, le processus d'élaboration cognitif est engagé et donne lieu à des connaissances qu'ils détiennent sur ledit objet. Ainsi, il paraît étrange de modifier le sens d'un concept, de qualifier un élément scientifique d'une certaine façon, uniquement en rapport avec la manière dont les individus se l'approprient.

De ce fait, les représentations sociales sont incontestablement durables puisqu'il s'agit bien de connaissances et non pas d'opinions. Ces formes de pensées socialement partagées par les membres d'une société, ou plus précisément par des groupes sociaux, sont transmises de génération en génération. Certes, elles connaissent certaines évolutions car la société est en

perpétuelle transformation et notamment à cause des changements sociaux rapides. Cependant, il reste extrêmement difficile « [...] à défaut de faire changer les mentalités, et les stéréotypes culturels, de les faire évoluer. » (Hewstone, 1996), puisque tout individu doit lutter pour conserver une cohérence entre ses pensées et les contradictions qu'il rencontre, afin de garder une stabilité dans son identité et son histoire.

C'est au professeur de psychologie sociale Jean-Claude Abric que nous devons la théorie du noyau central située dans une approche structurelle. Selon le chercheur, les représentations sociales possèderaient une structure interne, c'est-à-dire un noyau central et un système périphérique. Cette théorie établit que « Toute représentation prend appui sur un cœur de cognitions à caractère fonctionnel et normatif qui structurent son architecture. Autour du noyau central s'agencent les cognitions dites périphériques, bien plus nombreuses que celles contenues dans le noyau [...]. » *in* (Bergamaschi, 2011, p. 7). Ainsi, cette théorie suppose qu'une représentation est composée d'une part, d'un système central avec des cognitions stables pour la préserver de l'évolution de l'environnement social et d'autre part, d'un système périphérique où sont logées des cognitions plus souples, plus malléables (Flament, 1994).

« Le noyau central assure :

- Une fonction génératrice : le noyau central est l'élément permettant la création et la transformation des autres éléments d'une représentation auquel il permet de donner une signification ;
- Une fonction organisatrice : le noyau central définit la nature des liens entre les éléments de la représentation.

Parce que le noyau central est stable, la modification ou la remise en cause d'éléments centraux crée un changement de cette représentation : ce n'est pas le cas pour une modification des éléments périphériques qui assurent des fonctions :

- De concrétisation : interface entre le noyau central et la réalité objective, ils sont la face visible de la représentation
- De défense : préservation de la représentation et de son noyau malgré d'éventuelles contradictions
- De régulation : adaptation de la représentation en dépit de modification dans la situation, la réalité.

Avec ce double système, les représentations sociales sont à la fois stables et malléables, déterminées et évolutives, consensuelles et pouvant présenter des différences interindividuelles. » (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 184).

1.5 Synthèse : première partie

Difficile à comprendre et à expliquer, empreint de différents courants théoriques, le concept de représentations sociales est un réel objet social scientifique dont les chercheurs et chercheuses s'emparent pour confronter leurs idées et analyses. Si nous nous sommes intéressée aux représentations sociales, c'est précisément parce qu'elles font office de filtre interprétatif de la réalité. En ce sens, théorisées comme étant de véritables formes de connaissances (Jodelet, 2003), elles régissent la pensée et l'action sociale.

Les représentations sont individuelles puisque chaque individu sélectionne des éléments sur l'objet social, qui lui sont importants et utiles, qui lui font sens. Nous avons démontré que la sélection des informations est elle-même influencée par le contexte social dans lequel l'individu évolue. En effet, ce dernier « [...] construit en même temps qu'il reconstruit pour lui-même, la représentation d'un objet par le contact même avec son environnement » (Bonardi & Roussiau, 2014, p. 18). C'est en interaction avec ce dernier, au contact des membres de son groupe, de sa communauté, que l'individu procède à un ajustement de sa représentation. Cette dynamique conduit à des représentations sociales partagées et non pas à des représentations individualisées. Ainsi, elles sont produites par les membres de la communauté c'est-à-dire les individus, mais elles sont acquises par la société. En ce sens, elles sont imprégnées d'un héritage culturel historique, ce qui restreint également leur caractère évolutif.

Grâce à l'étude de l'approche structurelle, nous avons perçu comment certaines représentations sociales sont ancrées dans le noyau central des individus et sont ainsi « [...] durables, au-delà même des générations. » (Bonardi & Roussiau, 2014). L'histoire des sociétés permettrait d'en comprendre certaines qui sont actuelles. Il en existe dans tous les domaines de la vie sociale : politique, économique, scientifique, allant de la création du monde jusqu'à des domaines très spécifiques comme le sport. Dans cette recherche, nous centrons notre analyse sur la compréhension des rapports sociaux de domination entre les individus en rapport avec le sexe qui leur est attribué. L'engouement social, médiatique et politique pour cette question est actuel et de taille, car elle s'accroît dans l'espace public, via les réseaux sociaux et est au cœur des débats politiques. Dès lors, nous analyserons les origines plurielles et multiples des représentations genrées, et détaillerons les inégalités de genre qui en découlent. Par la suite, nous proposerons une définition de l'outil de compréhension des interactions sociales qu'est le genre.

2. Les représentations de genre

Qu'est-ce que la notion de sexe ? Quelle différence avec celle de genre ? Pourquoi les deux sont-elles souvent opposées ? Pourquoi la distinction est-elle utile ? Quels sont les liens avec les représentations sociales ? En somme, pourquoi pouvons-nous parler de représentations sociales de genre, ou de représentations de genre ? Comment les représentations sociales se construisent-elles autour de ces deux notions et comment les individus se les approprient-ils ?

Face à l'augmentation des violences conjugales, sexuelles, sexistes mais aussi homophobes et transphobes, il s'avère utile de questionner les rapports sociaux de domination et les différentes oppressions que subissent les individus. Les représentations sociales sont élaborées au sein d'une culture commune. Nous avons amplement développé cette idée dans la partie précédente. Nous ferons appel à l'approche pluridisciplinaire qu'est la socio-histoire pour dresser une liste non exhaustive des représentations qui peuvent être émises sur le genre. Cette approche vise à comprendre des faits sociaux contemporains (les pratiques sociales et sociétales) à travers leur passé et leur trajectoire (l'évolution dans le temps). À l'aide de la sociologie et d'autres disciplines des Sciences Humaines et Sociales, notamment l'histoire et les sciences politiques, nous allons tenter de donner un éclairage au présent. L'utilisation de cette approche aussi caractérisée par l'expression : « démêler les fils invisibles », se prête parfaitement à l'objet de notre étude.

2.1 Des représentations genrées qui traversent l'histoire de notre société

Les différences entre les hommes et les femmes proviendraient « [...] de la nuit des temps, où les hommes ont profité de leur force physique pour soumettre les femmes, fragilisées par le fait de porter des enfants. », (De Beauvoir, 1949). Les différences décrites par la philosophe citée ci-avant sont devenues des inégalités en raison des représentations genrées, très présentes au sein de notre société. Pour saisir le sens et déterminer l'origine de celles-ci, un détour historique est nécessaire pour comprendre la place de la femme dans les sociétés modernes.

2.1.1 L'argument de la fécondité dans la soumission : le rôle des mères au XIX^e siècle

- Contextualisation de la publication de l'ouvrage :

Un objet social se voit continuellement attribuer des connaissances existantes découlant d'un héritage culturel historique particulier. Pour illustrer notre propos, nous allons réaliser une étude de cas de l'ouvrage intitulé : « Le livre des mères, ou L'éducation maternelle ». Il a été rédigé par Thomas Braun (1863) sous l'égide de la comtesse Van Den Steen et la baronne Van de Woeystine, à Bruxelles. Nous sommes tentée de dire que la France et la Belgique sont deux pays distincts, avec une histoire particulière, et donc, avec des représentations sociales genrées différentes. N'oublions pas que le territoire belge a été français de 1795 à 1814. De fait, le catholicisme est la religion qui prédomine au sein de ces deux pays limitrophes durant tout le XIX^e siècle. L'étude de cas de cet ouvrage peut nous aider à comprendre dans les sociétés traditionnelles occidentales, les représentations que construisaient les individus sur la notion de sexe et de genre, en outre, la manière dont ils percevaient les catégories sexuelles.

L'auteur de cet ouvrage prescriptif était d'une part, professeur de pédagogie et de méthodologie à l'École normale de l'État à Nivelles, et d'autre part, rédacteur de la Revue pédagogique mensuelle l'Abeille. Cette dernière était consacrée à l'enseignement primaire et moyen du degré inférieur (classes et niveaux de l'époque). En parallèle, il dispensa durant deux années des conférences à Bruxelles sur l'éducation maternelle et plus précisément, nous citons, sur « la mission des mères de famille dans l'œuvre immense de l'éducation et de l'instruction. » (Braun, 1863, p. introduction). Ces conférences fondées sur la religion et la morale [l'éducation chrétienne] ont nécessité deux années de préparation de la part de Braun afin d'étudier et comparer des ouvrages célèbres sur l'éducation et l'instruction, car son propre questionnement était à la recherche de la *fameuse vérité*. Elles étaient à destination des mères de famille venant de classes supérieures par leur rang ou leur éducation. C'était un choix délibéré. En effet, seules les femmes d'un certain statut étaient « [...] vraiment dignes d'être considérées comme autant de bons génies du foyer domestique. » (*Ibid.*, p. 8). Donc, les conférences n'étaient pas destinées à l'école gratuite « [...] distribuant le pain de l'intelligence aux déshérités de la fortune. » (*Ibid.*, p. 8), mais bien aux familles les plus aisées ayant un certain statut social. Dans les premières lignes de l'ouvrage, nous percevons rapidement l'idéologie du professeur comme étant sexiste, homophobe, raciste et discriminant les plus pauvres. La comtesse mentionnée en amont a amplement participé au succès de ces conférences et a incité l'auteur à rédiger ce livre.

Après neuf années consécutives de réflexion, ce dernier fut publié et regroupe l'idéologie du professeur, illustrée par des exemples concrets et pratiques.

- Propos introductifs :

L'ouvrage rédigé par l'expert de l'éducation qu'est Braun, est intégralement régi par la pensée catholique et la foi en Dieu. Selon l'auteur, les missions que devaient remplir les individus répondaient à des exigences divines. Les actions qui faisaient d'un homme un citoyen de bonne conduite étaient guidées par la morale. Les aspirations de l'éducation étaient envisagées sous un triple rapport physique, moral et intellectuel, divisées en deux obligations principales : morale et religieuse / physique et matérielle. L'éducation conçue de cette manière était « [...] le triomphe de la famille, l'arche de salut de la société. » (Braun, 1863, p. 16). L'éducation et l'instruction étaient des utopies sans la présence de la religion catholique. Selon Braun, les parents non-croyants et non-pratiquants négligeaient leurs enfants et notamment durant la période de l'adolescence. Les familles religieuses quant à elles, pouvaient être félicitées de l'éducation morale dispensée à leurs enfants, car leurs adolescents arrivaient à se dompter eux-mêmes. Donc, c'est uniquement dans un tableau de journées rythmées par la foi que l'enfant pouvait s'épanouir.

L'éducation entendue comme telle est un large sujet de réflexion, et pour l'auteur il s'est « [...] constamment imposé à nos [ses] méditations, en notre [sa] qualité de père de famille et en raison de notre [sa] position dans l'enseignement. » (*Ibid.*, p. 8). Nous comprenons bien le point de vue de l'auteur : l'éducation était une affaire d'homme. Son seul penseur et théoricien était le père de famille, la mère en appliquant seulement les préceptes. Cette dernière devait prendre en charge, seule, de manière pratique l'éducation des enfants. Le père, lui, devait s'occuper des affaires extérieures au foyer et il apportait seulement à la mère « [...] le concours de son autorité et de son expérience [...] » (*Ibid.*, p. 11). Cette pensée rejoint celle du philosophe antique Aristote, à savoir que la femme devait vivre renfermée dans un habitacle clos sans se tourner vers le monde extérieur, car c'est l'homme qui en était chargé. Alors, l'homme théorisait et décidait, la femme appliquait, et n'était perçue que comme *un second* de l'homme dans la tâche éducative. De fait, nous distinguons trois idées principales, les prémices des devoirs et missions assignées à l'homme et à la femme du XIX^e siècle, leur position au sein de la société ainsi que la place accrue de la religion.

Pour appuyer notre propos, nous avons conceptualisé plusieurs tableaux qui regroupent des mots, termes ou expressions décrivant les missions, la place dans la société, les actions et les valeurs positives ou négatives attribuées aux femmes et aux hommes. Se rendre compte du sens et de la force des termes employés à cette époque concernant le rôle au sein de la famille des individus, et à plus large échelle dans la société, nous invite à penser nos représentations comme un héritage culturel genré. Il suffit de les regarder, ils parlent d’eux-mêmes.

- Raisonnements et questionnements que l’utilisation de ces termes supposent :

« [...] ; car la paresse est **la mère de tous les vices**. » (Braun, 1863, p. 124).

Dans la citation ci-dessus, le style d’écriture de l’ouvrage tend à positionner les pères de famille, donc les hommes, supérieurs aux mères, donc aux femmes, et à dénigrer ces dernières. Bien que cette citation soit décontextualisée, tous les mots étaient soigneusement pensés pour dévaloriser les mères. À l’époque, les termes *mères* et *femmes* étaient synonymes car ces dernières n’étaient définies qu’à travers leur titre et leur rôle de mères. Le mot *vice* quant à lui, laisse penser qu’il ne peut être rattaché qu’aux femmes.

Tableau n°1 – Termes employés pour décrire les missions assignées aux deux sexes¹

Femme	Homme
<ul style="list-style-type: none"> - Dévouement² - Sacrifice - Éducation des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Préoccupations plus grandes - Haute mission - Direction supérieure - Chef de famille

L’opposition des termes utilisés selon le sexe est manifeste. La plupart des mots employés sont à visées négatives pour les femmes et positives pour les hommes. Les missions divines qu’institue la foi étaient différentes en fonction des sexes. Si les femmes devaient être entièrement *dévouées* dans leur devoir d’éducation des enfants, les hommes étaient engagés

¹ Nous emploierons cette formulation puisque l’analyse de cette partie est centrée sur la bi-catégorisation des sexes dans notre société, les femmes et les hommes. Il est nécessaire de noter qu’il existe toutefois une infinité de sexe puisque la nature n’est aucunement rigide (Löwy & Rouch, 2003) ; (Pfefferkorn, 2012).

² Pour des raisons de cohérence bibliographique, les mots ou termes de l’ouvrage cités dans les tableaux, seront écrits de la manière dont ils y figurent.

pour une *mission plus importante*, pour la société. Dans ce contexte, les places n'étaient pas interchangeables étant donné que les femmes étaient perçues comme étant moins dotées intellectuellement que les hommes. En effet, l'auteur faisait référence à une citation de l'homme d'Église et pédagogue Fénelon : « Leurs **corps** [les femmes] aussi bien que leur **esprit** est **moins fort** et **moins robuste** que celui des hommes ; [...] » (Braun, 1863, p. 168). De plus, cette mission était assignée aux femmes puisqu'elles « [...] sympathise[aient] mieux avec la **faiblesse** de l'enfant [...] » (*Ibid.*, p. 62). Alors, les devoirs qui leur étaient assignés par la foi religieuse se manifestaient par leur place au sein de la société.

Tableau n°2 – Termes employés pour décrire la place dans la société qu'occupent et que doivent occuper les femmes et les hommes

Femme	Homme
<ul style="list-style-type: none"> - Sédentaire à la maison - Renfermée - Intérieure - Subordonnée - L'âme du foyer 	<ul style="list-style-type: none"> - Servir le pays - Penseur de l'Éducation Nationale - Milicien - Devoir professionnel

« [...] toutes les filles ont besoin de connaître la direction d'une maison, les soins du ménage, les travaux de couture, enfin les divers **détails exclusivement réservés à leur sexe.** » (*Ibid.*, p. 116).

Une mission et une place dans la société étaient assignées à chacun des sexes. Grâce à la citation ci-dessus, nous remarquons qu'une division socio-sexuée des savoirs et des comportements étaient déjà présente à l'époque. Chargées de l'éducation des enfants et des tâches subalternes relatives au foyer, les femmes ne rencontraient que très peu le monde extérieur et étaient *cloisonnées* à l'intérieur de leur maison. À l'inverse, les hommes étaient chargés d'une toute autre mission : *servir leur pays* ! Ils étaient « **forcés** de lutter contre les hommes et les choses [...] » (*Ibid.*, p. 58), et étaient finalement investis de la guerre et du souci de la communauté. Ainsi pourvus de multiples *devoirs professionnels*, ils ne disposaient pas suffisamment de temps pour prendre en charge *les tâches inférieures à leur condition*. Seulement, ils, les pères, étaient « [...] forcé[s] de s'éloigner de sa [leur] demeure [...] » (*Ibid.*, p. 25). Cette citation nécessite une analyse approfondie. Rappelons que l'ouvrage était destiné pleinement aux femmes. L'éducation était primordiale pour la pérennité de la morale, de la foi et de la paix. C'était une mission somme toute importante. Mais nous sommes face à un détournement de signification des termes pour manipuler les femmes et tenter de leur faire croire que leur mission était fondamentale, et que leurs maris, les hommes n'avaient pas le

choix de se soustraire aux tâches éducatives car ils étaient *forcés* d'œuvrer pour le pays. Ils présentaient même leurs *devoirs professionnels* comme un poids, un *fardeau* qu'ils portaient en eux.

« Filles et sœurs, épouses et mères : voilà leurs plus beaux titres [...] pour qu'elles remplissent dignement la mission qui leur est assignée sur terre, par les **ordres de Dieu**, par le **vœu de la nature**, enfin les intérêts mêmes de **l'ordre social**. » (Braun, 1863, p. 165).

Selon cette citation, la plus belle aspiration et vocation des femmes se trouvait dans leur devoir d'éducation. Le but était de leur faire comprendre que leur rôle n'était pas seulement attribué par les hommes, mais de la main de Dieu lui-même. C'était un devoir naturel puisqu'il provenait de la nature elle-même. Il leur était inculqué que c'était dans leur condition de femme, dans leurs gènes, de remplir cette mission et de rester enfermées à l'intérieur [comme leur sexe génital]. En outre, durant cette époque, les hommes rassuraient les femmes sur leur position et l'importance de leur tâche divine en présentant également la vie extérieure et le travail comme peu attrayants et ennuyeux. En les persuadant elles-mêmes que leur devoir était essentiel (*l'Œuvre* de l'éducation) pour la prospérité de la société, donc pour *l'ordre social*, ils contenaient leur corps et leur esprit dans un espace clos, accessible et contrôlable. De plus, la foi en leur tâche divine leur était enseignée depuis l'enfance : « [...] les filles s'entraînaient dès le plus jeune âge pour remplir leur mission assignée, en s'occupant de leur poupée. » (*Ibid.*, p. 121). Pour les hommes, l'objectif premier était de conserver leurs pouvoirs et leurs privilèges sociaux et d'éviter toute révolte de femmes en termes de droits et de libertés sur les différents domaines de leur vie. Alors, c'est à eux qu'incombait le devoir de concevoir un *plan d'éducation réfléchi* pour les membres de leur famille. C'est pour cela que dès le plus jeune âge, il était accordé « [...] aux garçons le droit de faire des constructions avec des cartes, des dominos ou du bois. » (*Ibid.*, p. 121).

Tableau n°3 – Verbes d’actions ou termes employés pour décrire les actions faites par les femmes et les hommes ou leur conséquence

Femme	Homme
- Ignore	- Habilement choisis
- Récréation agréable	- Faire
- Divertir	- Dirige
- Charme	- Impose
- Douce influence	- Combat
- Recherches efféminées	- Lutte
- Tromper la surveillance	- Corrige
- Fait en cachette	- Prévoit
- Irréfléchie/Aveugle	- Secourt
- Amollir	- Protège
- Affaiblir	- Prendre en charge
- Tâches subalternes	- Sauvegarde
- Affection	- Autorité
- Intuition	- Ambition

« [...] il lui **manquera** la fermeté virile [...] » ; « [...] elle **ignorera** le monde et la vie dont le cœur ne **suffit** point à deviner les ressorts et les mystères. » (Ibid., p. 64-65).

Les actions qui découlaient des missions et de la place dans la société des individus se voyaient être très sexuées et genrées. À l’aide du tableau n°3, nous remarquons que les femmes étaient qualifiées *d’ignorantes*, sans capacités intellectuelles, aux actes *irréfléchis*. Ne cherchant pas de but gratifiant, elles se contentaient seulement des *petits plaisirs de la vie* par des recherches *récréatives*, ludiques. Elles ne disposaient pas du même *caractère réflexif* et *aguerri* que les hommes. Ainsi, selon cette pensée il était nécessaire de les *contraindre*, de penser l’éducation à leur place, les rendant seulement actives par des procédés préalablement pensés. Les femmes, les mères « [...] ne sauraient **suffire** au résultat désiré. » (Ibid., p. 25). Leur supposée *incompétence* à effectuer une tâche seule montre à quel point elles étaient perçues comme des individus *inabouties*. Par ailleurs, ce point de vue rejoint la théorie du sexe unique que nous aborderons ultérieurement.

Dans la thèse de Braun transparaît l’idée que les femmes étaient des personnes malignes, fourbes et insidieuses qui *tromperaient* l’agile compétence des hommes qu’est l’autorité, et *troubleraient* leur jugement. Les termes d’influence et de charme ramenés dans leur contexte d’origine, signifient que les femmes aussi douces et pures soient elles, étaient aussi viles, *méprisantes* et *sournoises* car elles posséderaient des compétences innées leur permettant d’obtenir ce qu’elles désirent. Si les pères étaient perçus comme des justiciers qui remettaient

leurs enfants dans le droit chemin par leur présence même, les mères étaient perçues comme manipulatrices, car ces dernières emploieraient leur *douce influence* pour les empêcher d'être polissons et polissonnes. Remarquons que les termes choisis pour décrire les actions des mères et leurs retombées sont dévalorisants et à visées péjoratives. En effet, leur *tendresse irréfléchie* risquerait « [...] **d'amollir** un cœur, **affaiblir** un caractère [...] » (Braun, 1863, p. 61), et de « [...] contribuer à l'état **valétudinaire** de l'enfant. » (*Ibid.*, p. 77). Ainsi, les femmes pourraient concourir à l'« *état de faiblesse et de débilité* » de leurs enfants, et même les rendre directement atteints de diverses maladies.

De plus, la réflexion des pères, et donc des hommes ne devait pas être troublée par les parades et les *jeux de séduction* auxquels les femmes pouvaient se livrer. Précisément, l'intelligence et la prévoyance naturelles des hommes venaient contrer les éventuels excès ou manquements des femmes pour le bien commun. Nous citons « des **générations entières** peuvent en devenir les **victimes**. » (*Ibid.*, p. 33). Si les femmes pouvaient puiser dans leurs vertus pour faire d'un foyer un *sanctuaire*, elles pouvaient également transformer ce dernier en *enfer anticipé* si elles faisaient preuve de *légèreté* et d'*inconduites*. Dans certains ouvrages de l'époque, précisons-le, toujours écrits par des hommes, les femmes peuvent *nuire* à la société. Le terme de *chaos* leur est parfois attribué.

« Il est constant que la mauvaise éducation des femmes fait **plus de mal** que celle des hommes, puisque les **désordres des hommes** viennent souvent de la **mauvaise éducation** qu'ils ont reçue de **leur mère**. » (*Ibid.*, p. 169).

Effectivement, les femmes seraient à l'origine des dérives de l'éducation, des vices des hommes, des guerres, du trouble social ! Elles causeraient tous types de chaos : social (révolutions, renversements des mœurs et des lois) ; politique (révolutions contre le gouvernement mis en place) ; international (guerres) ; religieux (révolutions contre la foi et la morale).

Tableau n°4 – Termes employés pour décrire les valeurs, qualités ou expressions caractérisant les deux sexes

Femme	Homme
<ul style="list-style-type: none"> - Pureté - Candeur/vertu - Amour - Tendresse - Caresses - Irrésistible - Tons harmonieux - Charmante - Sensible 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience - Persévérant - Raison - Exemple - Sévérité - Fermeté virile - Flatteur

« La tendresse maternelle prendrait sa **source dans le cœur**. » (Braun, 1863, p. 60).

Le tableau n°4 nous permet de comprendre qu’au-delà de prescrire des attitudes, l’auteur cherche des justifications qui y ont trait. Afin de prouver la mission d’éducation qui incombe aux femmes, il développe ses idées sur la base de fondements et légitimations d’ordre naturel. En effet, les femmes seraient *tendres*, *affectives* et incarneraient la *pureté* par nature. En tant que mères, elles *devineraient* naturellement les procédés pour aider leurs enfants à développer leurs capacités intellectuelles, mentales et physiques. L’instinct maternel n’est pas mentionné ici, mais c’est précisément ce à quoi l’idée renvoie. Pour Socrate, cité par Braun, il s’agirait d’un savoir naïf dont disposeraient toutes les mères de famille, et donc, toutes les femmes. Par conséquent, les femmes se voient attribuer des termes à connotations positives sur leur capacité à être des bonnes mères de famille (*intuitives*) et aimantes. Elles auraient « [...] l’avantage d’être **nées soigneuses, attentives au détail** [...] ». (*Ibid.*, p. 168). À l’inverse des femmes perçues comme *douces* et *fragiles*, les hommes seraient *ambitieux*, et ce serait grâce à leur ténacité, leur *raison*, et leurs multiples *expériences* qu’ils deviendraient des *exemples* pour la nation, des figures d’autorité.

Tableau n°5 – Termes employés pour décrire les valeurs, qualités ou expressions perçues comme négatives attribuées aux femmes et aux hommes

Femme	Homme
<ul style="list-style-type: none"> - Incapables - Faiblesse - Aveugle - Irréfléchie - Imprudente - Faute - Surexcitée - Dévalorisées - Ridicule - Complaisance - Fantaisies - Exagérée - Vanité 	

« Mais que s’ensuit-il de la **faiblesse naturelle** des femmes ? » (Braun, 1863, p. 168).

N’oublions pas que dans son intégralité, l’ouvrage tend à justifier les missions et les places dans la société des deux sexes, et, à naturaliser leurs comportements. Alors, si les femmes peuvent rendre de bons et loyaux services aux hommes et ainsi faire ce qui serait considéré comme étant le bien pour la société, mettons de nouveau en exergue le fait qu’elles se voient continuellement dévalorisées et qu’elles sont perçues comme des menaces si les hommes ne les contiennent pas. Le constat est frappant. Les représentations attribuées aux femmes regroupées dans le tableau n°5 sont sans nul doute négatives et éminemment dévalorisantes. Délibérément, nous avons conservé la colonne des termes assignés aux hommes même si cette dernière est vide. Pour nous, rien n’est plus parlant. En effet, sur les 399 pages de l’ouvrage aucun terme péjoratif ne leur est attribué. Les seuls que nous avons décelés, le sont indirectement, en raison des *actes irréfléchis* des femmes, leur séduction, leur manque d’autorité, leur *imprudence*, et leur *faiblesse*. Par conséquent, les sentiments et les caractères des femmes et des hommes sont attribués à la nature, c’est-à-dire qu’ils sont perçus comme relevant de critères biologiques. Nous développerons cette pensée naturalisante dans une partie ultérieure consacrée au genre. Afin d’expliquer des rapports de force et des phénomènes sociaux, nous expliquerons comment cette pensée a recours à des sources non-scientifiques mais biologiques.

Pour conclure sur cette étude de cas, nous pouvons dire que durant toute leur existence, les femmes se préparent à leur avenir qui se limite au cercle familial. À l’époque c’était leur grande

et unique mission puisque les hommes ne voulaient pas qu'elles s'emparent d'autres domaines : économique, politique ou social, sous peine de perdre le contrôle absolu qu'ils possédaient. Si elles commençaient à se questionner sur leur place et leur rôle dans la société, le désordre social pouvait apparaître puisqu'elles étaient et sont toujours dotées du même cerveau que les hommes. Ayant les mêmes capacités de réflexions, elles auraient compris qu'une toute autre vie était possible. L'importance était de leur faire croire en leur mission, pour éviter les actes insubordonnés et les révoltes. L'étude de cas nous permet de dresser deux caryotypes d'individus : les faibles et les fort.es, les dominant.es et les dominé.es. La naturalisation des propos dévalorisants à destination des femmes justifie leur oppression et les discriminations qui en découlent. De fait, ce concept légitime les inégalités entre les deux sexes. Pour spécifier notre recherche à l'échelle de la France, il est utile de s'intéresser à l'histoire de la place de la femme dans ce pays aux coutumes religieuses traditionnelles, peu éloignée de celle qu'occupaient les femmes de Belgique.

2.1.2 L'histoire des droits des femmes : quelques éléments de compréhension

Il y a quelques siècles de cela (cf. étude de cas ci-avant), les femmes n'étaient pas indépendantes. Elles étaient la propriété des hommes (leur mari ou leur père) et étaient considérées comme des objets. Au III^e siècle avant J.-C, Aristote déclarait : « Le tout premier écart est la naissance d'une femme au lieu d'un mâle. En effet, la femelle est comme un mâle mutilé [...]. » cité par (Auffret, 2018). À cette époque la théorie du sexe unique préexistait. Cette dernière était fondée sur le fait que l'être humain devait être masculin. La naissance d'une personne de sexe féminin était perçue comme une abomination, et que son sexe génital, n'étant pas assez développé, était ainsi resté bloqué à l'intérieur de son corps. De ce fait, pour le philosophe : « La femme par nature inférieure, doit vivre enfermée dans le gynécée et rester subordonnée à l'homme. » cité par (Collet, 2016b, p. 18). Cette idée est en parfaite adéquation avec celle développée dans l'étude de cas, selon laquelle les femmes doivent vivre à *l'intérieur*, et sont *inabouties* et *inférieures* aux hommes. Platon est l'un des premiers hommes cultivés à réclamer l'instruction des filles. Progressivement, les travaux d'aiguilles et la gestion du foyer leur sont enseignés. Toujours est-il que cela restera une instruction extrêmement rudimentaire jusqu'au XIX^e siècle.

La Déclaration des droits de la femme et de la citoyenneté est publiée deux années après la Révolution française (1791), en conséquence, deux années après la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789). Nous pourrions penser que cette loi aurait amélioré la condition

des femmes, et qu'elles auraient accédé à la citoyenneté, mais ce ne fut pas le cas. En 1803, Napoléon Bonaparte, alors Premier Consul en France, inscrit l'infériorité des femmes dans le code civil et rend les hommes *protecteurs* puisqu'ils avaient pour devoir de protéger leur femme. Il les déclare aussi comme soumises, puisqu'elles devaient obéissance à leur mari, ce qui les ramenait une fois de plus à leur condition d'objet et d'infériorité. Au XIX^e siècle, les domaines politiques et financiers étaient administrés par les hommes. Les femmes quant à elles n'avaient aucun privilège ou pouvoir. Elles ne disposaient pas du droit de vote, ne pouvaient pas travailler sans autorisation de leur tuteur et ne géraient pas les biens familiaux. Elles avaient pour unique mission, l'applicabilité des préceptes d'éducation. L'enseignement était exclusivement réservé aux hommes, jusqu'à ce que l'instruction aux recteurs du 30 octobre 1867 du ministre de l'Instruction public Victor Duruy crée l'enseignement secondaire des filles. Néanmoins, les capacités intellectuelles des femmes étaient perçues comme inférieures à celles des hommes. D'ailleurs, Jules Verne disait : « Il faut enseigner aux femmes la chimie et la physique pour qu'elles fassent de bons bouillons. » cité par (Seguy, 2018). Il faut préciser qu'à cette époque, ces disciplines n'étaient pas valorisées, mais le latin et le grec ancien l'étaient. Ainsi les enseignements de moindres importances étaient réservés aux femmes. Pour les jeunes filles de bonne famille, l'enseignement dispensé était élémentaire. La morale leur était enseignée, ainsi que les cours de maintien et d'usages, ou encore les « arts ménagers », afin qu'elles puissent convenablement entretenir leur foyer et élever leurs enfants. Cette tâche leur était exclusive. Les hommes pensaient qu'en raison de leur grossesse et du lien précoce qui unissait les femmes et leurs bébés, c'était à elles seules d'en prendre la charge, de s'en occuper pleinement (Braun, 1863) & Rochard (1890) ; (1892).

La lutte pour l'émancipation des femmes s'accroît avec la féminisation du travail au début du XX^e siècle, et notamment durant la première guerre mondiale. Toutefois, elle fut lente, et leurs droits ont peu évolué. Le changement le plus important concernait l'enseignement. Grâce à l'uniformisation des programmes scolaires masculins et féminins et la création du baccalauréat unique (1924), les filles de familles aisées accédèrent à une instruction similaire à celles des garçons. C'est une décennie plus tard, que l'autorité maritale fut supprimée et que les femmes ont pu s'inscrire à l'université sans autorisation de leur tuteur (1938).

À partir de la seconde moitié du XX^e siècle, la conquête des droits des femmes a connu une évolution sans précédent. La création de mouvements militants a permis des avancées dans tous les domaines : politique, économique, social. Fondamentalement, nous devons citer

l'écriture de l'ordonnance du 21 avril 1944, par le Gouvernement Provisoire de la République française situé à Alger, qui déclarait le droit de vote et l'éligibilité sans restriction des femmes. Ces dernières votaient pour la première fois en 1945. Dès 1965, les femmes mariées pouvaient exercer une profession sans autorisation et gérer leurs biens. Elles ont acquis plus de reconnaissance sociale en 1970, car la puissance paternelle fut remplacée par l'autorité parentale, et la notion de chef de famille fut supprimée dans la Constitution. La loi Veil (1975) a permis aux femmes d'interrompre volontairement leur grossesse. Cependant, cela en dit long sur toutes les avancées que nous décrivons, cette loi fut adoptée pour une période de cinq ans. Pourquoi lui donner une période d'essai ? Pour voir si cela serait concluant ?... Durant la même année, la loi autorisa le divorce par consentement mutuel, synonyme de soulagement pour les femmes battues qui jusqu'alors, devaient continuer d'être soumises, car elles ne pouvaient rompre leur contrat de mariage qu'avec l'accord de leur mari. La Loi Veil fut définitivement adoptée en 1979. Une année après, une définition précise du viol fut inscrite dans la loi et il fut reconnu comme un crime. Progressivement, une réelle lutte contre les violences faites aux femmes se construisait. En 1989, les premières campagnes nationales contre les violences conjugales étaient lancées. Grâce aux revendications pour la parité politique, un quota de 30% de femmes fut instauré aux élections municipales et régionales en 1982. Durant le XX^e siècle, les avancées des droits des femmes ont ainsi été sans précédent.

Nous pouvons dire qu'au cours du XXI^e siècle, la lutte contre les inégalités femmes/hommes progresse davantage. En effet, au début du XX^e siècle, les femmes étaient dénuées de toute autonomie. Mais des avancées (économiques, politiques et sociales) considérables ont eu lieu grâce à l'acquisition de nombreux droits³. Elles sont donc désormais, en théorie, les égales des hommes. Néanmoins, cette égalité reste tout de même discutée durant le début du XXI^e siècle. Dès le 6 juin 2000, la première loi sur la parité politique fut rédigée. Le rôle attribué aux femmes n'est plus exclusivement l'éducation. Effectivement, cette tâche pouvait être pleinement partagée puisque le congé paternité fut créé en 2002. En 2004, les violences faites aux femmes ont de nouveau été mises sur le devant de la scène puisqu'un plan de lutte fut mis en place. Une série de lois contre ces violences fut rédigée de 2010 à 2012.

³ Lois obtenues sur le site internet Légifrance, sur <http://www.vie-publique.fr/politiques-publicques/droits-femmes/chronologie/> ainsi que dans l'ouvrage (Auffret, 2018).

Aujourd'hui, la lutte contre les inégalités femmes/hommes ne cesse de se poursuivre : les lois se multiplient mais les inégalités demeurent.

De notre histoire découlent des modes de fonctionnement et de pensées, des attributions de rôles. Certainement, la discipline des historiens nous permet de comprendre les représentations sociales que nous avons des femmes et des hommes (statut, valeurs, rôle, aspirations individuelles). Au vu des faits présentés concernant la place de la femme dans l'étude de cas et dans l'histoire de France, nous déduisons que cet héritage de la pensée d'une femme inférieure à l'homme influence les représentations sociales actuelles.

2.1.3 Une bi-catégorisation des sexes : féminin et masculin

L'idée qu'il existe une division socio-sexuée des savoirs au sein de notre société est toujours d'actualité. De fait, certains savoirs et comportements seraient plus légitimes et/ou attendus chez certains individus, et d'autres seraient plus tabous, voire interdits (Mosconi, 1994). Cette subdivision serait issue :

« [...] des rapports sociaux de sexe, c'est-à-dire des rapports que le système social institue entre les sexes comme une structure fondamentale de la société qui organise tous les sous-systèmes sociaux, depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs politiques, juridiques, culturels de la réalité sociale. [...] Ils] produisent des croyances et des mythes qui ont pour fonction de légitimer [...] les divisions, les inclusions et les exclusions par rapport aux savoirs légitimes ou savants selon les origines sociales et selon le sexe. » (Mosconi, 2005, p. 78) cité par (Collet, 2017, p. 64).

Ainsi, durant le XX^e siècle, « [...] on justifiait des éducations différenciées entre les filles et les garçons en raison de rôles sociaux différents. » (*Ibid.*, p. 32).

Les représentations sociales genrées d'une société sont à l'origine de ces rôles sociaux. Certaines d'entre elles déterminent même la nature des hommes et des femmes, durant toute leur vie : « Un homme ne demande pas qu'on l'embrasse... Un homme ne se regarde pas dans les glaces... Un homme ne pleure pas. » (De Beauvoir, 1949, p. 289). Par nature, les hommes sont considérés comme (et doivent être) des êtres forts, courageux, rationnels, ambitieux et dénués de sensibilité. Les femmes quant à elles sont perçues comme bienveillantes, intuitives, sentimentales mais également « vulnérables, dociles, émotionnelles, etc. » (Duru-Bellat, 2017, p. 25). Un chercheur et une chercheuse démontrent dans une expérience, que la perception des comportements d'un enfant, est différenciée selon le genre qui lui est attribué. Selon le

protocole expérimental, une vidéo d'un jeune enfant de neuf mois, occupé à jouer, est présentée à des étudiant.es. Pour le premier groupe, cet enfant est désigné comme une fille, et pour l'autre comme un garçon, bien qu'il s'agisse du même enfant. Les résultats sont significatifs. Pour le premier groupe l'enfant est perçu comme doux et fragile, alors que pour le second comme fort et robuste. De plus, lorsque l'enfant est supposé être un garçon, le groupe perçoit davantage de colère que dans le second. À l'inverse le premier perçoit plus de peur. Cela suppose une certaine passivité, et émotivité craintive de la fille par rapport à la force et l'action du supposé garçon (Condry & Condry, 1976). De fait, les représentations sociales genrées suffisent à modifier la perception de la réalité. Certaines, ancrées dans notre société, conduisent même à naturaliser certains comportements, tels que la violence chez les garçons, ou la sensibilité chez les filles. Cela peut avoir des conséquences notoires pour les individus qui ne sont pas « [...] conformes aux normes sexuées en usage dans leur société. » (Collet, 2016b). Les hommes victimes de violences conjugales par exemple, n'osent pas parler de ce qu'ils subissent car ils craignent d'être jugés. Perçus comme des hommes ne faisant pas preuve de courage comme ils le devraient, ils ne demandent pas l'aide qui à juste titre devrait leur être apportée. Dans une société hétéronormative telle que la nôtre, nous retrouvons cette peur du jugement chez les adolescent.es qui se découvrent une orientation sexuelle différente de celle attendue.

Les représentations sociales déterminent aussi les rôles et attributs sociaux des femmes et des hommes. Certaines compétences jugées « naturelles » chez les filles : communication, protection des autres, éducation, activités ménagères, sont jugées « [...] insolites chez les garçons, voire menaçantes pour leur virilité. » (*Ibid.*, p. 14). Il y a trois ans, une polémique s'est tenue dans l'espace public concernant un célèbre acteur américain. Ce dernier utilisait un porte bébé, et les médias questionnaient : « est-il émasculé ? ». En outre, cela consiste à dire : « perd-il toute virilité ? Masculinité ? ». Une autre question est sous-jacente : « le porte-bébé, et de manière plus générale, tout ce qui concerne l'enfant, serait-il exclusivement réservé aux femmes ? ». Il existe ainsi une catégorisation d'attributs qui relève du domaine masculin ou du domaine féminin. Les représentations sociales genrées se traduisent également par la construction d'attentes sociales genrées. L'étude de cas paraît primordiale dans ce contexte afin de comprendre les représentations actuelles : il est toujours attendu des femmes qu'elles se consacrent à leur famille, alors qu'il est demandé aux hommes de se consacrer au travail.

Les représentations sociales de sexe ancrées « [...] dans l'imaginaire collectif, permettent de catégoriser ce qui est du domaine masculin ou du domaine féminin. » (Collet, 2016b, p. 31).

À partir de cette catégorisation, les adultes possèdent des représentations sur les capacités respectives des filles et des garçons (intellectuelles, sociales, et physiques). C'est pourquoi, les enfants assimilent le fonctionnement du système de genre et intègrent rapidement les comportements qui sont conformes ou non à leur sexe (*Ibid.*). Ainsi, les représentations concernant la nature d'un être féminin ou masculin provoquent des inégalités entre les sexes.

2.2 *Système de (re)production : représentations et inégalités de sexe et de genre*

De toutes ces représentations découlent des actes genrés présents dans l'ensemble de la société car notre manière de penser impacte notre manière d'agir. Puisque les représentations sociales définissent ce qui est conforme ou non (Delouée, 2018), et que tout individu possède ses propres représentations sociales [influencées elles-mêmes par son éducation et ses expériences personnelles et professionnelles], leurs pratiques sociales seront inévitablement impactées par les représentations sociales de genre. Alors, si ces dernières sont en parties déterminantes de nos actes, il est inévitable que celles genrées influencent de manière inégale la vie des femmes et des hommes, créant ainsi des inégalités.

2.2.1 Que sont les inégalités de genre ?

Le terme « inégalité » réfère à son contraire : le principe d'égalité. Ce dernier se définit comme « L'absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits : *égalité politique, civile, sociale.* » (Larousse). L'égalité est donc un principe de justice sociale qui doit être présent dans tous les domaines de vie. Il est nécessaire pour la vie en collectivité et depuis quelques siècles, il est régi par des lois. À sa source, nous retrouvons la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) ainsi que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). En dépit de ces lois, de nombreuses inégalités sont engendrées dans les sociétés.

À l'inverse de l'égalité, l'inégalité désigne ce qui n'est pas égal. Il y a des inégalités socio-culturelles : classe sociale d'appartenance, couleur de peau, ethnie, apparence physique, âge, croyances religieuses... Les inégalités économiques sont celles liées aux revenus des personnes (salaires, chômage, aides sociales...). Globalement, il existe toutes sortes d'inégalités entre les individus : accès à l'information, au soin, à l'éducation et à l'instruction. Notre intérêt va se porter sur celles de sexe et de genre. Ces dernières désignent « Les déséquilibres entre hommes et femmes en termes de réalisations. » (GéoConfluences, 2016). Elles sont mesurables grâce à

l'Indice d'inégalité de genre (IIG) mis au point par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). De nos jours, les inégalités de genre sont présentes dans tous les domaines (scolaire, économique, politique et social) au sein de notre société. Par exemple, elles se traduisent par une sous-représentation des filles dans les filières scientifiques, et des femmes dans les carrières à fort rendement économique, mais également par un taux élevé de femmes victimes de violences conjugales.

2.2.2 Les inégalités de sexe et de genre : orientation scolaire, travail, monde social

Si certaines inégalités sont très visibles entre les femmes et les hommes, d'autres le sont nettement moins. À titre d'exemple, la hiérarchisation des filières scolaires et universitaires est on ne peut plus clair (Chauchat & Labonne, 2006). Les représentations sociales influencent les choix d'orientations des garçons et des filles. Ces dernières sont scolarisées dans les filières où il y a moins de rendement scolaire, et par suite économique. Puisqu'elles sont davantage poussées à faire des études littéraires au lycée, c'est dans la filière (L) qu'elles étaient les plus représentées avant la réforme du lycée (2019). En effet, seulement 4% des garçons choisissaient cette filière⁴. L'héritage des représentations genrées est à l'origine de ce constat. Nous parlons de phénomène inconscient, d'incitation à. Si les femmes entreprennent des études littéraires ou médico-sociales, elles exercent toujours des métiers appartenant au domaine du *care*. Elles sont aussi incitées à réaliser des études plutôt courtes, à occuper un métier le plus rapidement possible. Ne pas se destiner à une carrière trop prenante est considéré comme étant préférable pour elles, afin qu'elles consacrent davantage de temps à leur famille, et pallier potentiellement le manque de temps du conjoint ou mari.

Dans l'enseignement supérieur, cette hiérarchisation genrée se poursuit. Les garçons sont incités à choisir des filières plus rentables : écoles de commerce, écoles d'ingénieurs... tandis que les filles sont davantage incitées à s'orienter vers des filières médico-sociales. Alors : « Les rôles professionnels des femmes restent cantonnés aux métiers de la vente, de l'éducation ou du soin aux personnes. » (Collet, 2017, p. 42). En 2008, elles sont sous-représentées chez les cadres, et elles le sont davantage parmi les dirigeant.es salarié.es d'entreprise puisqu'elles représentent seulement 17,1%. Ce pourcentage varie selon le secteur d'activité : 7,2% dans la construction, 12,8% dans l'industrie, ou encore 19,8% dans les services (DGCS, 2011). À

⁴ Chiffres clés *in* (Collet, 2016b)

travers les responsabilités qu’iels détiennent, les femmes et les hommes occupent des positions asymétriques. Les hommes ont plus de pouvoir social : « Pour avoir la même insertion professionnelle que les hommes, le même salaire, la même carrière, les femmes doivent en faire plus. » (Collet, 2017). Ainsi, le principe de 1971 « à travail égal, salaire égal », n’est toujours pas respecté. Selon le Service des droits des femmes et de l’égalité entre les femmes et les hommes (2019), à poste et compétences égales, l’écart de salaires entre les femmes et les hommes est de 9%. Les inégalités s’observent dans l’éducation, l’instruction et le niveau de vie des personnes. Malheureusement, elles le sont tout autant dans leur vie quotidienne.

Les violences et les viols à caractères sexiste et sexuel ne cessent d’augmenter. Les femmes sont dix fois plus exposées que les hommes aux injures à caractère sexiste. Ce sont elles qui subissent le plus de violences sexuelles. En effet, plus de **14,5%** des femmes en France sont **victimes de violences sexuelles** au cours de leur vie (SDFE, 2019). Durant la même année que le rapport précédemment cité, le nombre de femmes âgées de 18 à 75 ans qui au cours d’une année sont **victimes de viols** et/ou de **tentatives de viol** est estimé à **94 000**. Certaines sont **assassinées** par leur partenaire ou ex-partenaire. En 2019, ce fut le cas pour **146** d’entre elles (Observatoire national des violences). Entre 2017 et 2018, les faits d’agressions sexuelles ont subi une **augmentation** de **20,4%** et les **viols** de **16%** (SDFE, 2019). Il est donc nécessaire d’agir urgemment. D’importants progrès restent encore à faire pour obtenir une « réelle » égalité entre les filles et les garçons et entre les femmes et les hommes.

Le terme de « réelle » ci-dessus est fondamental. Les femmes ont obtenu des droits, nous l’avons vu. Néanmoins, les inégalités non-visibles sont encore très présentes entre les deux sexes. Puisque 72% des tâches domestiques sont réalisées par les femmes, il est évident que la charge mentale qui pèse sur elles est dense (SDFE, 2019). Il s’agit de la charge cognitive que portent les femmes pour penser, organiser et gérer les tâches quotidiennes du foyer. Cela peut être des actions, comme penser à emmener les enfants à l’école, effectuer les tâches ménagères, penser à déclarer les impôts, mais aussi de l’organisation, par exemple réfléchir à la garde des enfants durant les vacances scolaires, organiser les repas de la semaine... En outre, la charge mentale c’est penser à faire plutôt que faire. Toutefois, les femmes sont celles qui passent à l’action le plus souvent. Par ailleurs, ce sont aussi elles qui endossent la charge contraceptive.

Seulement, les représentations et les inégalités sociales fonctionnent comme un cercle vicieux. De fait, les premières conduisent aux deuxièmes puisque notre manière de penser impacte notre manière d’agir. Cependant, nous soutenons la thèse que l’inverse est aussi

possible. Les inégalités sont aujourd'hui normalisées. Il n'est pas étonnant que certaines personnes pensent (par exemple) que le métier de professeur des écoles est réservé aux femmes. Cela va donc influencer les représentations sociales de leurs enfants, qu'ils transmettront elles et eux aussi, hors changement social important, à leurs propres enfants. En outre, les inégalités de genre présentes dans nos sociétés influencent nos représentations sociales de genre, qui à leur tour engendrent des inégalités genrées, et ainsi de suite... À titre d'exemple, les chiffres concernant les victimes de viols ne sont pas surprenants (cela ne va pas sans dire, outrageants), au vu de sa reconnaissance tardive comme constituant un délit et un crime au cours de l'histoire. En raison de l'objectivation des femmes par les hommes et de leur hypersexualisation, ce sont elles qui aujourd'hui sont le plus victimes de violences morales, physiques et sexuelles. Indubitablement, ce constat participe à la naturalisation des comportements sociaux. Ici, il est à considérer que les hommes sont par nature plus violents. Précisément, la violence naturalisée chez les hommes dès le plus jeune âge, devient partie intégrante d'eux-mêmes. En conséquence, les inégalités orientent nos perceptions et influencent nos représentations sociales. Déclarer que les hommes sont par nature plus violents, qu'ils sont nés de la sorte, que c'est dans leurs gênes, revient à excuser leurs excès de colère/violence et leurs actes, donc à légitimer les chiffres actuels. Par cet exemple, nous percevons la manière dont les représentations sociales peuvent engendrer des inégalités. Aussi, il est possible d'en distinguer l'impact sur notre vision des choses et du monde, donc sur les représentations sociales.

Au vu de ces représentations et inégalités genrées, il y a eu nécessité de penser les rapports sociaux de sexe, entendus comme domination et oppression. La notion de genre naît des courants féministes américains et se cristallise autour des revendications politiques qui y sont attenantes. L'essentiel était de conceptualiser une idée qui expliquait l'aspect social de ces dominations : la conformité au féminin ou au masculin. Discriminées par le seul fait d'être femmes, les femmes se voient aussi opprimées par la féminité. Il s'agit de distinguer ces deux notions et d'en saisir les enjeux. Nous ne pourrions pas être exhaustive au vu de l'immensité de la question. Effectivement, les deux concepts eux-mêmes, ajoutés à leur dialectique pourraient se décliner en plusieurs études. Mêlées aux courants pédagogiques, ces notions sont complexes, définies de diverses manières selon les idéologies et points de vue. Nous avons dû faire des choix car leur entière historicité n'est pas l'objet de cette réflexion.

2.3 *Outil de compréhension des rapports sociaux hiérarchisés : la notion de genre*

Selon le rapport annuel publié par la DGCS recensant les chiffres clés sur les inégalités femmes-hommes, 42 serait le pourcentage de femmes à qui on a déjà demandé au cours d'un entretien d'embauche, si elles comptaient avoir des enfants prochainement (SDFE, 2019). La discrimination à l'embauche des femmes, ou l'oppression de ces dernières par rapport à leur sexe sous prétexte qu'elles sont le seul être humain en capacité de procréer, est malheureusement toujours d'actualité. Rappelons la citation de Simone de Beauvoir (1949) déjà utilisée dans notre réflexion (2.1) :

Les différences entre les hommes et les femmes proviendraient « [...] de la nuit des temps, où les hommes ont profité de leur force physique pour soumettre les femmes, fragilisées par le fait de porter des enfants. » (De Beauvoir, 1949).

De la sorte, les femmes se voient continuellement opprimées du fait d'être nées femelles. Ce terme renvoie à leur condition biologique ou au fait de posséder des ovaires, un utérus, un vagin et une vulve. C'est à cause de ces organes génitaux que les femmes sont perçues comme fragiles, *inférieures* au sexe mâle. Il a été nécessaire de penser une notion pour interpréter les discriminations sociales et non pas biologiques qu'elles subissent. Au moment de la montée du racisme et des revendications féministes, les chercheurs et chercheuses réinterrogent les rapports sociaux entre les individus. Ainsi, de nombreuses disciplines [histoire, psychologie, psychanalyse, philosophie, sciences politiques, économie, anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation...] s'intéressent à cette notion de genre. Au vu de la pluridisciplinarité des recherches et de la multiplicité des techniques d'enquêtes et d'analyses utilisées [ethnographie ; entretiens ; analyse d'archives, de corpus de textes, de vidéos, de données quantitatives issues le plus souvent de questionnaires], définir la notion de genre devient complexe. Globalement, elle pourrait s'associer à l'expression *sexe social*. Pour tenter d'en comprendre les enjeux passés et actuels, nous allons recourir une fois de plus à l'approche socio-historique.

2.3.1 La généalogie du genre à travers la pensée médicale et féministe américaine

Le terme de genre en français est polysémique, c'est-à-dire qu'il possède diverses significations. Il peut être :

- Un ensemble : « un genre de musique »
- Une similitude/une ressemblance : « ce chalet est un genre de maison »
- Une manière d'être : « elle a un drôle de genre »
 - Ou un jugement moral : « avoir mauvais genre »
- Un pronom grammatical : « un/une »
- Une construction sociale : « la notion de genre »

Le concept de genre s'est construit sur le temps long. Initialement au croisement de la pensée médicale sur la transsexualité des années 1950-1960, de la réflexion féministe et des revendications des mouvements LGBT, ce sont des psychiatres américain.es qui l'ont conceptualisé. L'objectif était de distinguer le sexe biologique du sexe social. Toutefois, « [...] c'est son appropriation par la pensée féministe [américaine] qui a permis de forger le concept tel qu'on l'entend désormais. » (Chevalier & Planté, 2014, p. 13). En effet, la notion naît avant tout dans un contexte médical. Dans sa conceptualisation initiale, le genre a été théorisé comme un attribut psychologique qui relève des comportements, des ressentis et des sensations. Le genre des individus est ici bien différent de leur sexe biologique, mais ne signifie pas encore le *sexe social* (Cyrino, 2014). Le psychologue et sexologue John Money emploie le terme *Gender* dès les années 1950. Il travaille sur les troubles de l'identité sexuelle chez les enfants. Ce dernier utilise les expressions *rôle de genre* et par la suite *identité de genre*, pour désigner l'éducation et les déterminations culturelles comme étant à l'origine des identités fille/garçon, femme/homme (Money, 1995). Quelques années plus tard, c'est le psychiatre Robert. J. Stoller (1964) & (1968), qui utilise le terme de genre pour ses patients intersexes, le définissant comme l'aspect de l'identité sexuelle socialement déterminé.

La notion est introduite dans les études féministes par la sociologue britannique Ann Oakley (1972). Il s'agit de la première personne qui reprend les travaux de Money et Stoller et publie un ouvrage qui introduit la différence entre sexe et genre dans le champ des Sciences Humaines et Sociales. Les féministes de la *première vague* aux États-Unis centrent leurs revendications sur l'amélioration des conditions des femmes dans la vie sociale et l'espace public. Cependant, elles analysaient peu les privilèges des hommes (Ibos, 2016). C'est dans une

critique matérialiste du marxisme que Christine Delphy mobilise le concept de patriarcat et dénonce un système « [...] qui a pour objectif l'exécution gratuite des tâches domestiques par les femmes, dans le but de préserver une institution familiale dominée par les hommes. » (*Ibid.*, p. 649). Dans cette vision, le domestique serait politique et la lutte des classes à elle seule ne pourrait éteindre l'oppression des femmes. C'est donc toujours aux États-Unis qu'au cours des années 1970, le genre devient une extension sociale du sexe biologique. Il est influencé par la pensée féministe durant les années 1980. Dans cette pensée, l'éducation et la culture déterminent l'identité. Ainsi entendu comme sexe social, le genre soulève des revendications politiques. En effet, puisque la nature ne dicte rien, les femmes doivent être reconnues égales aux hommes, et de ce fait, elles pourraient prétendre aux mêmes fonctions et responsabilités qu'eux. Compte tenu de ce qui précède, la biologie ne serait plus perçue comme source des inégalités, mais c'est la société qui le serait. Le raisonnement des militantes féministes s'appuie sur ce fondement et il est généralisé dans les productions académiques de langue anglaise.

Avant d'employer le concept exact, de multiples chercheuses françaises se questionnaient sur les processus sociaux qui imbriquaient les femmes et les hommes dans des rapports de pouvoirs inégalitaires, naturalisés (Lachenal, 2016). C'est Joan Scott qui popularise le concept car c'est la première féministe à être traduite en français. Si les *gender studies* sont fortement institutionnalisées en Amérique du Nord avec des centres de recherche, des départements universitaires, des cursus d'études, ou encore des séminaires, des résistances au genre opéraient et opèrent actuellement en France. L'historienne Scott (1988) le définissait comme étant l'organisation sociale des relations entre les sexes. Alors, la notion se répand pour désigner l'aspect culturel et social du sexe biologique. Son institutionnalisation dans le contexte français s'est donc faite plus tardivement. À la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, les chercheurs et chercheuses en sciences sociales s'accordent sur l'utilisation du terme pour spécifier « [...] la construction sociale de ce que signifie être un homme ou une femme dans une société. » (Cyrino, 2014, p. 14). Il permet de penser, et la bi-catégorisation, et les rapports de pouvoir entre cette dichotomie (Detrez, 2015). Entendu ici comme le sexe social, le genre renvoie aux idées et croyances construites autour des règles et normes qui découlent des différences entre les sexes. Les définitions se sont donc complétées au cours du temps. Sous cet angle, le concept est « [...] un outil de raisonnement intellectuel, une grille de lecture du monde social [...]. » (Méjias, 2014, p. 12), et permet l'analyse critique des rapports de domination entre les femmes et les hommes. En effet :

« Les études de genre ont pour objectif **d'analyser les processus inégalitaires** qui conduisent à créer différentes formes de **différenciations entre les sexes** (le masculin l'ayant toujours emporté sur le féminin). Il s'agit de dénaturiser les rapports sociaux de sexe et les normes qui disciplinent les identités, les corps et les sexualités : c'est l'une des principales raisons qui leur vaut tant d'oppositions. » (Chevalier & Planté, 2014, p. 9).

Les prises de position face au concept sont divergentes et ont mené à l'apparition du genre sur la scène publique, médiatique et politique seulement en 2011. C'est l'introduction du chapitre « Devenir homme ou femme » dans les manuels de sciences de la vie et de la terre des classes de première générale qui questionne cette notion (Detrez, 2015).

2.3.2 Comprendre l'oppression des femmes : l'opposition entre sexe et genre

Il est essentiel de rappeler qu'au cours des époques, les notions de sexe et désormais celle de genre sont mouvantes. Si nous commençons à intégrer socialement et à rendre visibles les personnes intersexes et hermaphrodites, la bi-catégorisation dichotomique actuelle n'a pas toujours prévalu. Comme nous l'avons précisé dans cette réflexion (2.1.1), la théorie du sexe unique dominait du V^e siècle avant J.-C. au II^e siècle après J.C. Alors que le système de santé reposait sur l'équilibre des humeurs, des grands auteurs comme Hippocrate, Aristote et Galien considéraient les organes génitaux féminins comme n'étant que le produit d'une introversion des organes masculins. Ils parlaient même de mâles mutilés et imparfaits. Peu de modifications ont été apportées à cette conception jusqu'au XVI^e siècle. C'est au XVIII^e que la notion de nature féminine s'impose avec la création de la théorie de l'incommensurabilité des sexes. Inévitablement, la thèse d'un médecin français (Virey, 1824), hiérarchise le « sexe fort » et le « sexe faible ». Selon lui :

« Les différences sexuelles ne sont point bornées aux seuls organes de la génération dans l'homme et dans la femme ; [...] analogue[s] aux fonctions de chaque sexe. L'homme est destiné par la nature [...] à l'usage de sa pensée, à se servir de la raison et du génie pour soutenir la famille dont il doit être le chef ; la femme, à qui le dépôt de la génération devait être confié [...]. » in (Peyre & Wiels, 2014, p. 58).

Assurément, les conceptions du sexe ont évolué. Nous tenons à spécifier que de nos jours, la binarité du sexe est de nouveau remise en question. Puisqu'on réinterroge les catégories socio-sexuées, il est évident que le sexe biologique doit être interrogé. En effet, dans une société qui se veut davantage inclusive, les catégories n'ont plus le monopole. Ainsi, la binarité qui oppose le sexe mâle et le sexe femelle se heurte à une large gamme de situations intermédiaires. Si dans notre société nous ne pouvons être qu'à la fois un homme ou une femme, il est

nécessaire de rappeler que la nature n'aime pas les rigidités. Les individus dit.es « intersexes » mettent en péril la stabilité des catégories « homme » et « femme » (Löwy & Rouch, 2003). Certains enfants naissent avec des organes sexuels qui ne permettent pas de les classer comme « fille » ou « garçon ». Sachant que le plus souvent ce dimorphisme naturel ne présente aucun danger, les études dénoncent la chirurgie correctrice et les traitements hormonaux leur étant administrés, sous seul prétexte qu'ils ne rentrent pas dans des catégories sociales prédéterminées (Cyrino, 2014) ; (Löwy & Rouch, 2003). Alors, le sexe biologique serait seulement un construit social, une entité créée par les hommes. Sans humanité, la notion de sexe n'existerait pas. Cette idée est fondamentale dans la thèse de Judith Butler développée dans son ouvrage *Gender Trouble* (2005). Cette philosophe questionne toutes les catégorisations binaires : femelle/mâle ; femme/homme ; hétérosexualité/homosexualité. Elle propose une redéfinition des catégories de genre afin de s'écarter de ces schèmes dichotomiques et de s'appuyer sur une continuité des sexes, des genres et des sexualités (Pfefferkorn, 2012).

Les débats font rage entre les différentes formes de féminisme : seul le sexe ou le genre existerait, parfois ce sont les deux, telle est la grande confusion actuelle. Notre intention est de comprendre comment les interactions sociales sont régies et de réfléchir sur les pistes à suivre afin d'abolir ce système patriarcal dont les hommes de couleur blanche sont les seuls privilégiés. Une clarification de notre pensée s'impose. Si le genre est un outil de compréhension des interactions sociales, nous devons rappeler que notre thèse ne nie aucunement l'existence du sexe biologique. En revanche, nous nous opposons à la bi-catégorisation des sexes étant donné qu'il n'existe pas seulement deux sexes et deux genres, mais une pluralité (Löwy & Rouch, 2003). Aussi, le sexe attribué à la naissance des individus contribue à la construction de leur identité. Donc, le sexe et le genre peuvent tous deux être à l'origine des oppressions de toutes les catégories sexuelles.

Le sexe biologique est à considérer dans l'étude des violences et des mutilations faites aux femmes. C'est parce qu'elles sont nées femelles qu'elles subissent les mariages et grossesses forcées, l'excision, mais aussi qu'elles sont exploitées/violées/tuées dans certains pays et ce, depuis des millénaires (Biaison & Vlachovà, 2005) ; (Freedman & Valluy, 2007). Elles sont également les victimes des grandes industries qui n'ont que faire de leur corps de femmes (Airbags pas adaptés à leur morphologie, médicaments et contraceptions à risques, protections périodiques néfastes pour leur santé, hypersexualisation et objectivation notamment via le marketing et les publicités). L'oppression des femmes est sexuée avant d'être genrée. En outre,

une femme est une individu avec un corps de femelle et n'importe quelle personnalité et sexualité, et non pas une personne avec une *personnalité de femelle* avec n'importe quel corps. Pour saisir les enjeux du sexisme ambiant dans notre société, il devient nécessaire de comprendre pourquoi et comment les femmes sont opprimées.

D'abord, le sexe biologique répond à la question du pourquoi, c'est la raison pour laquelle les femmes sont discriminées initialement. Il y a cette croyance millénaire dans le fait que leur corps les rend plus faibles que les hommes (règles, grossesse, ménopause...). Le genre, ensuite, répond à la question du comment, ou la façon dont elles sont opprimées (via les normes sociales). Par conséquent, le sexe biologique et le sexe social sont tous deux essentiels dans l'étude des différentes dominations des femmes. Au vu des débats actuels, il nous semblait important de clarifier les deux notions et leurs usages. Néanmoins, si des réflexions sont et doivent être menées sur l'oppression des femmes par rapport à leur sexe (mutilations génitales, génocide...), nous avons décidé depuis maintenant quelques années, de spécifier notre réflexion sur l'oppression sociale qu'elles subissent. Et si certain.es démontrent la nécessité de l'outil de compréhension des interactions sociales qu'est le genre, d'autres parlent de *théorie du genre* et fondent des collectifs pour contrer son utilisation et son développement. Les thèses essentialistes sont malheureusement reprises maintes et maintes fois, s'appuyant sur une idéologie très empreinte de religion.

« Dans le contexte actuel où les **thèses essentialistes resurgissent** pour attaquer les études de genre, il est crucial que les biologistes s'engagent au côté des sciences humaines pour remettre en cause les fausses évidences qui voudraient que l'ordre social soit le reflet d'un ordre biologique. **Expliquer le genre au grand public** est une nécessité à double titre : **socialement** pour comprendre l'humanité dans toute sa diversité, et **politiquement** pour promouvoir les principes d'égalité entre les femmes et les hommes. » (Vidal, 2014, p. 82).

2.3.3 Débats et controverses de portée naturalisante

« [...] les apports récents des études de genre ont permis, depuis plus de quarante ans, de mettre en place des politiques publiques favorisant l'égalité et les luttes contre les discriminations. Aussi, face au déchainement d'hostilité à la **soi-disant « théorie du genre » dans tous les pays de culture catholique**, il est urgent de clarifier la notion de genre et de comprendre pourquoi elle fait tant polémique. » (Chevalier & Planté, 2014, p. 14).

Attribuer des différences et des inégalités d'ordre social entre les femmes et les hommes comme relevant de différences et d'inégalités biologiques est le lot des opposant.es du genre. Selon cette théorie essentialiste, le genre dans son intégralité, serait inventé pour justifier des pratiques inégalitaires, non-fondées et non-scientifiques. Plusieurs ouvrages sont publiés à ce

sujet : « Les excès du genre » (Fraisie, 2014) ; « La théorie du genre ou Le monde rêvé des anges » (Levet, 2014). Notre réflexion va porter sur celui d'Esther Pivet (2019) : « Enquête sur la théorie du genre. Comment les idéologues règnent encore sur l'école de nos enfants... ». En collaboration avec des parents d'élèves, l'autrice a créé le collectif VigiGender, proche de la Manif pour tous, pour tenter d'abolir cette « théorie du genre », et notamment à l'école. Selon elle, la distinction entre le sexe biologique et le sexe social aurait contribué à la normalisation de la transidentité, et même encouragé son développement. Cette analyse soutient l'idée que le genre rendu visible en contexte scolaire, contribuerait à la volonté des enfants de se travestir (Pivet, 2019, p. 9). Les opposant.es pensent que son utilisation pourrait même être dangereuse et mènerait à des situations « contre-nature » : transidentité, homosexualité, bisexualité, pansexualité, (identités des personnes de la communauté LGBTQ+), mariage pour toutes et tous, PMA, GPA...

La thèse du collectif affirme que le corps sexué aurait des influences sur la volonté des hommes et des femmes à assumer des rôles distincts dans la société, à adopter des comportements différents et à avoir une orientation hétérosexuelle. La culture (l'éducation, les arts, les médias, les coutumes...) et la société n'exerceraient aucune influence sur les choix des personnes car il s'agirait d'aspirations innées. En ce sens, la pensée naturalisante consiste à attribuer des fondements biologiques aux interactions et comportements sociaux. Dans ce cadre, l'opposition entre *nature* et *culture* apparaît nettement. Pourtant, nous savons que les catégorisations masculines et féminines dans une société à une certaine époque, peuvent être différentes à un tout autre moment de l'histoire. De fait, l'anthropologue américaine Margaret Mead (2001) montre que « [...] les tempéraments masculins et féminins variaient selon les lieux et ne répondaient pas à des injonctions biologiques mais plutôt à des nécessités sociales ou culturelles. » *in* (Lachenal, 2016, p. 19). Retenons ses recherches sur deux tribus différentes de Nouvelle-Guinée. Celle sur la tribu des Arapesh démontre que les personnalités des individus ne sont pas sexuellement différenciées car tout le monde possède les mêmes responsabilités au sein du groupe. De surcroît, la notion d'autorité n'existe pas dans cette communauté, ce qui engendre une non-présence des rapports de force et/ou de domination. À l'inverse, les différences de sexe et de genre sont très marquées dans la tribu des Chambuli. Si les femmes détiennent le pouvoir économique et commercial, les hommes sont cantonnés au monde des arts et doivent répondre au devoir de séduction. Par ailleurs, nous pouvons aussi citer les exemples que propose la professeure à l'université de Bucarest, Roventa-Frumusani (2009). Au temps de l'ingénieur Graham Bell, les standardistes étaient des hommes, alors qu'actuellement

ce sont surtout des femmes. Il en est de même pour le métier d'enseignant.e. Si au début les professeurs étaient exclusivement des hommes, la profession est maintenant excessivement féminisée. En conclusion, la thèse naturaliste des opposant.es du genre ne tient pas. Les catégories, les savoirs et les comportements sont socio-sexués, et ils sont mouvants selon les époques.

« Ce type d'**utilisation de la biologie pour justifier des pratiques sociales** n'est ni nouveau ni réservé à un bord idéologique ou religieux. La craniologie a servi à prétendre qu'il existait une inégalité biologique entre les races et bien sûr entre les sexes. » (Gouyon, 2016, p. 332).

En plus de nier l'aspect social des sexes, les contestataires mettent en avant le caractère intraduisible du terme *Gender* utilisé aux États-Unis en français, sous prétexte que nous n'avons pas le même contexte socio-historique, et de ce fait, qu'il n'aurait pas la même signification. Dans ce cas, l'échange international sur les recherches en tout genre n'auraient plus aucun sens ! Pourtant, les études de genre emploient une démarche scientifique puisqu'elles reposent sur des apports théoriques dans des champs de connaissances variés. Les opposant.es au genre s'appuient sur des critiques sans fondements. Iels détournent le concept en affirmant qu'il nie l'existence de nos corps : « Notre corps ne dirait rien de notre personne, de notre identité, il n'aurait aucune signification. Il ne serait qu'un simple objet biologique nous permettant de vivre, et surtout source de plaisir. » (Pivet, 2019, p. 13). C'est principalement sur ce point que nous devons insister et clarifier la notion de genre. Ici, il ne convient pas de nier les différences biologiques comme le font entendre les détracteurs et détractrices, mais de distinguer simplement le sexe biologique du sexe social, afin de comprendre les rapports sociaux de sexe et lutter contre les représentations sociales naturalistes et essentialistes.

2.4 Synthèse : deuxième partie

Il nous semblait intéressant dans ce deuxième chapitre, d'adopter une approche historique afin de saisir comment les femmes sont constamment dévalorisées à travers les représentations sociales. Du fait de leur fécondité (imposée voire refusée), elles ont été soumises aux injonctions du système sociétal dominé par les hommes, et le sont encore. Victimes d'inégalités liées à leur sexe biologique, les femmes sont aussi opprimées par leur sexe social.

Pour mener à bien notre étude, conceptualiser les notions de sexe et de genre était inéluctable. Penser les dominations de sexe, nous a menée à analyser les catégories et l'oppression sociale des femmes. La notion de genre suscite bien des débats et, les thèses essentialistes le plus souvent imprégnées de perceptions religieuses, resurgissent. À travers des arguments peu convaincants, les opposant.es du genre nient l'aspect social des corps sexués. Tout ne serait que nature ! Les comportements et aptitudes sociales trouveraient exclusivement leurs sources, dans des fondements biologiques. Assurément, le sexe biologique est fondamental dans la construction identitaire. En revanche, nous affirmons que la culture d'une société et l'éducation au sens large, dans un contexte socio-historique donné, le sont tout autant dans la construction de l'identité sociale et l'identité de genre.

L'éducation, élément déterminant de la vie des individus, contribue à leur assujettissement ou à leur émancipation, avec plus ou moins quelques variantes. La thèse de Meirieu (1997) qui définit l'éducation comme étant « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet », est pour nous insuffisante. De notre point de vue, elle ne viserait pas seulement la subjectivation d'un individu mais également sa socialisation. Si le premier terme renvoie à son émancipation personnelle, à la libération de son action en développant son autonomie et son esprit critique, le second peut avoir diverses significations. Selon la pensée durkheimienne, favoriser la socialisation consiste à éduquer pour la société. Ici, l'objectif est l'intégration future du sujet dans la société en développant son aptitude à respecter les exigences et les normes de la vie sociale. Dans ce mémoire, le terme *socialisation* sera plutôt utilisé comme étant le processus qui permet aux personnes d'être socialisées, à savoir vivre et être intégrées socialement. Si dans certaines sociétés et communautés le sexe est toujours la variable principale d'oppression des femmes, dans nos sociétés modernes, c'est le genre qui en est le plus à l'origine. Et les représentations qui en découlent sont construites et engendrées dans et par le processus d'éducation : familiale, scolaire, sociétale...

3. L'éducation : relation de (re)production des représentations et inégalités sexuées et genrées...

L'éducation est avant tout une question de socialisation. Dans son sens le plus général, il s'agit d'un processus continu qui consiste pour un.e individu à intérioriser les règles et les normes sociales. Ces dernières sont aussi appelées les conventions socioculturelles du milieu social d'appartenance (Karli, 2011). En multipliant les expériences, les personnes intériorisent ces éléments dans leur personnalité afin de s'adapter à l'environnement social dans lequel elles évoluent.

S'il existe plusieurs degrés de socialisation, nous centrons notre analyse sur celle primaire qui concerne l'espace d'apprentissage au sein du milieu familial et scolaire. Ici, nous tenterons de comprendre les différents processus de l'éducation différenciée. Après avoir conceptualisé la notion de « passeur de genre », nous tâcherons de montrer en quoi et comment les acteurs et les actrices de l'éducation familiale et scolaire sont des vecteur.ices d'inégalités sexuées et genrées.

C'est dans la perspective d'Erving Goffman que nous situerons notre approche. Avec la pensée de ce sociologue américain, l'interactionnisme symbolique prend forme dans un courant théorique de sociologie. Composé du terme interaction, il s'agit d'une « [...] mise en relation, qui engage des systèmes d'attente réciproques, et une production de sens. » (Dollo, Lambert, & Parayre, 2020, p. 224). Cette mise en relation peut s'effectuer via des objets matériels ou non et à travers les relations sociales entre individus.

3.1 ...à travers la notion de « passeur de genre »

Nous nous sommes livrée à la conceptualisation d'un terme qui nous semble pertinent dans le cadre de cette réflexion. Aucune expression n'a été pensée pour désigner un objet matériel ou non qui véhicule une idée genrée. Durant la rédaction d'un mémoire de recherche consacré aux représentations de genre, il nous est apparu important de définir un terme précis pour qualifier ces objets matériels et sociaux. Cela permet d'attribuer un sens à plusieurs entités, en les regroupant dans une même catégorie.

La socialisation de genre est un apprentissage qui passe par la communication et l'interaction avec les autres (Jarlégan & Tazouti, 2012). L'objet en tant qu'« artefact », c'est-à-dire fabriqué ou transformé par l'homme, n'est que peu étudié dans les Sciences Humaines et Sociales. Il est vrai que nous n'y portons que peu d'intérêt et il est rarement considéré comme un sujet de recherche en soi. Pourtant, dès qu'on lui accorde de l'importance, on prend conscience qu'il est omniprésent dans nos relations sociales, qu'il est un entre-deux : entre nous et le monde, entre nous et les autres (Blandin, 2002).

Être au contact d'un objet, le regarder, l'utiliser, c'est entamer un processus d'interaction avec ce dernier. Cette relation entre un sujet et un objet a une signification qui existe uniquement parce qu'il s'agit d'un acte social. L'objet ou le « passeur de choses » rend possible la relation entre les producteur.ices et les consommateur.ices des messages.

Selon la pensée interactionniste, l'agentivité de l'individu est naturelle. D'ailleurs, iel ne serait pas « un[e] agent[e] passif[.ve] subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la “force” du système ou de sa culture d'appartenance. I[e]l construit son univers de sens non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens. » (Le Breton, 2004, p. 47). À l'inverse, Émile Durkheim pense que si la société n'est rien sans les individus, « chacun[e] d'eux[elles] est beaucoup plus un produit de la société qu'i[e]l n'en est l'auteur[ice]. » *in* (Dollo, Lambert, & Parayre, Lexique de sociologie, 2020, p. 382).

Nous nous situons dans une approche aux frontières moins cloisonnées que celles présentées ci-dessus. L'individu, au cœur d'interactions dont iel a foncièrement besoin, attribue un sens aux objets sociaux qu'ils soient matériels ou non. Quid du sens ou du message initial établi lors de la conception de cet objet ? Comme précisé, l'interaction sociale peut opérer à travers un objet dont un.e ou plusieurs individus sont à l'origine. Un artefact ou une publicité ne se touche pas mais est créée par l'espèce humaine, par quelqu'un.e qui est socialisé.e et dispose d'opinions, qui se retrouveront d'une manière ou d'une autre matérialisées (forme, couleur, essence, discours). L'objet en lui-même peut être un *passeur de genre* : parfois il ne s'agit que d'un simple artefact mais c'est la présentation au monde de ce dernier par quelqu'un.e qui le rend genré ou qui lui fait transmettre une idée genrée. En outre, si les passeurs (mariniers ou terrestres) sont des personnes qui en transportent d'autres ou qui les aident à aller d'un point A à un point B, nous théorisons les *passeurs de genre* comme des entités en charge de véhiculer une idée genrée, qu'elles soient construites de telle façon ou présentées au monde de la sorte.

Enfin, un passeur de genre est :

- Une entité matérielle ou non... (en dehors des êtres sociaux elleux-mêmes : jouets, livres, manuels scolaires, films, publicités, médias...)
 - ... qui véhicule incontestablement une idée genrée ;
 - ... qui prend sens au contact d'un être humain (qui peut être lu, entendu, touché).

Aussi, la socialisation via les passeurs de genre est à prendre en considération dans notre étude. Comment les enfants s'emparent des images et des idées véhiculées par ces entités ? De quelle manière les passeurs de genre influencent leur interprétation du monde ?

Dans une pensée interactionniste, si les relations qu'entretiennent les individus aux objets sont essentielles pour leur socialisation, les relations avec d'autres personnes le sont tout autant. Force est de constater qu'elles jouent un rôle déterminant dans la construction d'une personnalité féminine ou masculine (Mosconi, 1994). Comme chacun.e possède ses propres représentations sociales, plus ou moins genrées, les pratiques sont nécessairement différenciées selon le sexe des individus, ici des enfants (Duru-Bellat, 2008). Étant donné que l'éducation semble être avant tout une affaire de famille (socialisation primaire), c'est en son sein que les représentations de genre sont transmises. La véhiculation de ces dernières se poursuit dans une autre instance de socialisation, l'école. Ainsi, les milieux familiaux et scolaires sont tous deux perçus comme « [...] de puissants leviers de conservation des stéréotypes sexués. » (Salle, 2014). Outre le fait de les conserver, ils contribuent à leur perpétuation. Une précision doit être apportée : les acteur.ices de l'éducation en tout genre ne sont que les représentant.es d'une société patriarcale.

3.2 ... au sein de l'association familiale...

« **Les hommes savent** lire une carte routière, **les femmes n'ont pas** le sens de l'orientation. Les hommes sont endurants et persévérants, les femmes douces et attentionnées. **Les hommes savent, les femmes ressentent** : voilà ce que les discours courants et les spots publicitaires véhiculent et transmettent comme une vérité ou une évidence. » (Laufer & Rochefort, 2014, p. 7).

Le système des représentations et inégalités de genre repose sur la catégorisation de ce qui doit être féminin ou masculin. Lire, offrir ou conseiller des livres ou des jouets genrés pourrait paraître anodin, mais le fond du problème se trouve en partie ici, puisque les enfants construisent leurs modèles sociaux sur la base des passeurs de genre.

Souvent, dans la littérature enfantine, les filles sont des princesses qui lisent sagement en attendant d'être sauvées par les princes (les garçons) qui eux, font preuve de bravoure. [Nous retrouvons effectivement la passivité du caractère féminin, qui a pour aptitude une « beauté charnelle », face au dynamisme et à l'action du caractère masculin qui a pour aptitude une « force surhumaine »]. Dans la plupart de ces contes enfantins, la fille est perçue comme pieuse, littéraire, sage et docile (parfois même rendue stupide par les auteur.es), alors que le garçon se voit attribuer des qualités telles que le courage et la bravoure (et même l'intelligence pour avoir réussi à combattre les obstacles qui se dressaient sur son chemin pour sauver la princesse). Les parents peuvent également renforcer les représentations sociales de genre présentes dans les livres. En effet, on attribue davantage la beauté aux filles (princesse), en les complimentant sur leur tenue vestimentaire, et la force aux garçons en leur demandant de « faire les gros bras » (prince), et en leur faisant croire puérilement qu'ils sont costauds. Le fait est que les enfants intériorisent ces sous-entendus, (qui n'en sont pas toujours, d'ailleurs), et attribuent ces caractéristiques au féminin et au masculin.

Les jouets genrés contribuent tout autant à cette bi-catégorisation. En effet, « Les enfants reçoivent un renforcement positif de la part de leur entourage quand ils [/elles] utilisent les jouets qui leur sont assignés. » (Collet, 2017, p. 37). En ce sens, lorsque les enfants sont en âge de choisir leurs propres jouets, iels ont déjà intériorisé ce qui est approprié à leur sexe ou non. Leurs choix se portent sur ceux qu'iels sont susceptibles de recevoir, donc ceux qui sont socialement conformes à leur sexe. Les enfants dits « différents » ou « non assujettis à cette bi-catégorisation », seraient tout de même attiré.es par les jouets appropriés à leur sexe.

À l'évidence, les catalogues de jouets participent à cela en catégorisant les jouets sur des pages roses ou bleues. Les premières, destinées aux filles, représentent les jeux de type calme, créatif (maquillage et perles) et bien entendu les poupées et appareils ménagers. Les secondes, destinées aux garçons incarnent les jeux scientifiques, d'aventures et de construction. Lorsqu'un garçon désire une poupée, il peut en être dissuadé et orienté vers des jouets en accord avec son sexe. Il en est de même pour une fille qui souhaiterait un costume de super-héros, un robot, ou encore une mini-tondeuse. À travers la lecture et les jouets, les filles sont incitées à être pieuses, calmes, ménagères, aidantes et aimantes (en outre à se préparer à être mère) attendant l'aide de quelqu'un (plus particulièrement d'un garçon), tandis que les garçons sont encouragés à être courageux, aventuriers et scientifiques pour se préparer au monde du travail.

La transmission d'une vision sociale genrée s'effectue au sein des familles. D'une part, les rôles sociaux occupés par les parents peuvent être imités par les enfants. Si les tâches ménagères sont réalisées exclusivement par les femmes, et les aménagements extérieurs par les hommes, les représentations sociales des enfants seront influencées. Ils auront tendance à penser qu'effectivement le ménage est une tâche réservée à la gent féminine, et que le jardinage et le bricolage sont réservés à la gent masculine. Nous observons aussi une tendance à reproduire cette catégorisation genrée puisque « L'enfant apprend le genre par imitation, par la confrontation quotidienne avec ses parents, qui se comportent eux-mêmes conformément aux rôles de sexe. » (Duru-Bellat, 2017, pp. 28-29). D'autre part, les représentations des parents peuvent se traduire par des propos très genrés voire discriminants, envers des personnes qui ne se conforment pas aux normes attribuées à leur genre assigné. La catégorisation sexuée des domaines sociaux et des métiers conduit les enfants à s'y conformer car elle ancre dans leur esprit et leur imagination.

De surcroît, les comportements des parents envers leurs enfants sont également genrés, en raison de leurs représentations sociales. En effet, les garçons reçoivent plus de stimulations leur permettant de développer des capacités motrices : on les aide plus tôt que les filles à s'asseoir ou à marcher, et les pères plus particulièrement, leur réservent des jeux « physiques », comme la course, ou les roulades. Les filles quant à elles, sont davantage stimulées sur le plan verbal : « Avant même que leurs filles sachent parler, dès trois mois, les mères leur parlent plus, sachant que les bébés filles semblent d'ailleurs “répondre” davantage à ces stimulations (par des babilllements ou des gazouillis). Rien d'étonnant si quelques années plus tard, les tests font apparaître des performances verbales supérieures chez les filles ! » (Duru-Bellat, 2017, p. 31).

Les parents encouragent de manière très inégale l'exploration de l'environnement chez les enfants. Ils s'attachent à davantage protéger les filles (jugées plus fragiles), en les obligeant à être physiquement près d'eux, ou encore en leur apportant plus d'aide, tandis que les garçons sont incités à être autonomes plus tôt. Quand les filles sont régulièrement accompagnées d'un adulte, et que les garçons sont plus souvent autorisés à se rendre seuls à l'école, les « aptitudes spatiales » sont stimulées inégalement chez les filles et les garçons. Ainsi, les représentations sociales de genre des parents provoquent des renforcements sexués, qui « [...] produisent des compétences différentes chez les enfants. » (Collet, 2017, p. 36).

En conclusion, les représentations genrées des parents (qui leur ont été transmises par leur famille, l'école et la société) orientent les futures représentations de leurs enfants et leur manière de vivre. Toutes ces pratiques différenciées influencent effectivement chez les enfants leurs choix d'avenir importants, comme l'orientation scolaire. Toutefois, il ne faut pas oublier que la famille n'est pas le seul lieu de transmission des représentations et de reproduction des inégalités. Le monde scolaire est également un lieu privilégié de conservation des représentations et de transmission de discours et de pratiques sexuées et genrées. Étant donné que les enfants passent le plus clair de leur temps sur les bancs de l'école, il est inévitable que leurs propres représentations soient influencées par celles qui y sont véhiculées.

3.3 ... au sein de l'institution scolaire publique

Nous pensons l'école comme une *mini-société*. Nous n'utiliserons pas le concept du philosophe américain John Dewey (2004) qui théorise l'école comme un lieu devant s'ouvrir sur le monde extérieur afin de privilégier une éducation directe personnelle et vivante et ainsi éviter une instruction scolaire lointaine et morte. Nous reprenons simplement l'expression pour conceptualiser l'école comme un lieu, une petite société, à l'intérieur de laquelle se jouent les mêmes problématiques que celles du monde social dans leur globalité. La nouvelle forte vague de militantisme féministe et antiraciste qui traverse notre pays, ayant pour objet de déconstruire les multiples rapports sociaux de domination, illustre bien notre pensée puisqu'elle donne lieu à des interrogations éducatives et au développement des pédagogies critiques, féministes, antiracistes et intersectionnelles. Alors, il devient nécessaire de comprendre comment l'institution scolaire a son rôle à jouer dans la lutte contre les inégalités de sexe et de genre.

3.3.1 Des mesures politiques insuffisantes pour la promotion de l'égalité entre les sexes

Dans une société moderne comme la nôtre, l'école se voit attribuer de nouveaux enjeux : répondre aux maux de la société, assurer l'égalité des chances entre toutes et tous, former les futur.es citoyen.nes de demain... Depuis quelques décennies, le gouvernement adopte et instaure des mesures politiques pour tenter de réduire (à défaut d'abolir), les inégalités entre les hommes et les femmes dans tous les domaines de vie. Des lois sont édictées sur la parité politique par exemple (1982, 2000) ou encore sur les violences faites aux femmes (1989, 2004, 2010, 2012). Mais, c'est dans le domaine scolaire que les différents gouvernements au pouvoir se sont plus fortement attachés à réduire les inégalités entre les filles et les garçons.

La promotion de l'égalité entre les sexes dans le système scolaire est « Une obligation légale et une mission fondamentale de l'Éducation Nationale. » (Darmon, 2001, p. 530). Ainsi, se sont multipliées les lois : favoriser/promouvoir/respecter l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif (1983, 1989, 2000) ; améliorer la place des femmes et des jeunes filles dans les milieux scientifiques et techniques (2003) ; former les professionnels éducatifs aux problématiques d'égalité entre les sexes (2006, 2013). Le Président Emmanuel Macron, a lui aussi voulu faire de la lutte contre les inégalités femmes/hommes un objet majeur de son mandat. Il avait déclaré lors des élections présidentielles de 2017, l'égalité comme une « grande cause nationale » de son quinquennat avec la mise en place de plusieurs politiques publiques.

En réalité, les mesures prises par les acteurs politiques ne sont pas constamment appliquées. Par exemple : « Aujourd'hui encore, bien peu d'ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) proposent une formation approfondie sur la question. » (Collet, 2016b, p. 24). Aussi, une personne « référente égalité » doit être nommée dans les établissements scolaires du secondaire. Selon la dernière étude réalisée par le collectif féministe #NousToutes, plus de deux lycées sur trois, n'ont pas de référent.e. De plus, le texte de loi qui rend obligatoire trois séances par an d'éducation à la vie affective et sexuelle du primaire au lycée n'est significativement pas appliqué, puisqu'en moyenne les enquêtés.es n'ont bénéficié que de 13% des séances obligatoires (#NousToutes, 2022). Bien que les lois soient énoncées, les inégalités demeurent et, les représentations des professionnel.les de l'éducation évoluent peu, en raison d'un manque d'action et de formation de la part des décideur.ses politiques.

3.3.2 Les représentations de genre des enseignant.es de l'Éducation Nationale

La littérature jeunesse sexuée et genrée ainsi que le matériel pédagogique non neutre contribuent à perpétuer le système genré. Outre les programmes scolaires et les manuels, vecteurs de représentations sociales fortes en termes de catégorisation sexuée et genrée, les enseignant.es et professeur.es restent les principaux acteurs du cercle vicieux que sont les représentations et les inégalités. L'idée que les différences non-physiologiques (statut social, rôle, aspirations individuelles) entre les femmes et les hommes relèvent d'un déterminisme biologique est toujours bien ancrée dans l'opinion publique (Vidal, 2014, p. 69). Rappelons que certains comportements seraient déterminés par le sexe biologique des individus et seraient ainsi perçus comme étant « naturels ». C'est une conviction que portent les enseignant.es au début de leur formation aux problématiques de genre selon une étude de Petrovic (2013). Pour certain.es d'entre elles/eux, les différences observables entre les femmes et les hommes

relèveraient de la biologie, et ces dernières seraient la raison des inégalités (différences de cerveaux et d'hormones). Les pratiques que ces représentations engendrent chez les enseignant.es sont assurément inégalitaires entre les filles et les garçons. Ces pratiques différenciées sont précisément la conséquence de la notion de genre.

Les variables de sexe et de genre des élèves influencent les perceptions des enseignant.es qui, de fait, portent un jugement relatif à leurs compétences scolaires. De la sorte, tous les comportements, attitudes, savoirs, savoir-faire et savoir-être liés au *métier d'élève* (Perrenoud, 2013), sont jugés de manière différenciée. Les résultats des recherches sur le sujet montrent que les filles sont jugées plus favorablement dans leur rôle d'élève (respect des consignes, attention, écoute, engagement dans le travail, motivation...) que les garçons (Jarlégan & Tazouti, 2012). La situation est paradoxale. En effet, la synthèse de l'experte du genre en éducation Duru-Bellat [2004] montre que le temps consacré aux filles est inférieur de 12% à celui donné aux garçons. L'écart pourrait ne pas être significatif, mais il le devient lorsque nous comptabilisons le temps que les élèves passent en classe *in* (Duru-Bellat, 2016). Cela s'explique par les attentes différenciées des enseignant.es envers chaque sexe. Effectivement, les garçons sont systématiquement et significativement plus sollicités que les filles. De plus :

« [...] les interactions seraient plus formatrices sur le plan pédagogique : non seulement les enseignant[.e]s interrogent le plus souvent les garçons, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses, paramètre important en ce qu'il exprime une attente de bonne réponse. » (*Ibid.*).

Se traduisant par des interactions de la part des enseignant.es, en plus grand nombre et de manière plus qualitative avec les garçons, ces différences d'attentes s'accompagnent de temps supplémentaires pour la réflexion, davantage d'encouragements et de remarques de haut niveau cognitif. Cette analyse est d'autant plus significative dès lors que l'on augmente en classe d'âge et selon la matière d'enseignement. Certainement, les compétences des élèves seraient différentes selon leur sexe. Si les garçons sont perçus comme plus doués pour les disciplines scientifiques, les filles le sont plus dans les matières littéraires. Expliquer ce que les individus font (leurs conduites, comportements, réussites) par ce qu'ils sont (leur essence, leurs dons attribués à la nature) répond à la thèse essentialiste que nous avons d'ores et déjà commentée.

Ce phénomène de naturalisation s'étend à d'autres domaines comme l'interprétation des comportements et se poursuit assidûment à propos de la violence masculine. Cette dernière, ajoutée à l'indiscipline, sont considérées comme innées et inévitables chez les garçons. De fait,

les enseignant.es adoptent des comportements différenciés envers chaque sexe, mais iels ne sont pas conscient.es du caractère sexiste de certaines de leurs pratiques (Valabregue, 1987) ; (Mosconi, 1994) & (1989) ; (Duru-Bellat, 2008). Justement, iels réagissent différemment aux comportements d'agressivité « [...] jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles. » (Duru-Bellat, 2017, p. 48). Le fait est que 67% des auteurs de violences brutales dans le primaire sont des garçons⁵. À l'école maternelle, les garçons ont assimilé le fait qu'ils récoltent une punition après quelques comportements violents, alors que les filles, elles, ont bien compris, que la violence ne leur était pas tolérée et qu'elle se verrait punies dès les premiers signes. Malheureusement, le fait de tolérer, voire d'encourager ce comportement chez les garçons durant leur éducation, conduit à sa naturalisation, et ainsi personne ne s'offusque que la majorité des faiseurs de violence soient des hommes. Mais puisqu'ils sont perçus comme plus actifs, plus forts et plus turbulents, la violence est un comportement qui tend à être naturalisé chez eux. En raison des faits énoncés, nous pouvons dire que « [...] s'élabore pour chaque sexe, un guide de bonne conduite. » (Collet, 2016b, p. 31).

Rappelons que les chiffres clés des inégalités entre les filles et les garçons se répercutent dans leurs choix d'orientation. Privilégier le développement de certaines compétences chez l'un ou l'autre des sexes, avoir des attentes et des comportements différenciés envers les élèves, contribue à la situation paradoxale déjà présentée : les filles réussissent mieux scolairement, mais se retrouvent dans des filières de moindre prestige, et ont des perspectives professionnelles incertaines. La société dans son ensemble a plus d'attentes scolaires envers elles qu'envers les garçons, et elles s'y conforment. Selon Mosconi (1989), elles sont plus sérieuses, travailleuses, appliquées, soignées, impliquées dans leurs devoirs, écoutent mieux en classe, se font moins remarquer par les professeur.es (elles sont moins contestataires). Comment expliquer leur position dans le supérieur ? Leurs choix d'orientations exprimeraient :

« [...] des **inégalités** en matière de **sentiment de compétence** et de **confiance en soi** : ce n'est pas leur niveau académique qui écarte les filles des filières scientifiques, mais une moindre confiance en leurs capacités dans ces matières, non sans rapport avec les messages subliminaux qu'elles ont reçus pendant toute leur scolarité et leur enfance » (Duru-Bellat, 2017, p. 53).

⁵ Chiffres clés *in* (Collet, 2016b)

Les représentations sociales de sexe et de genre traduisent des inégalités, et ces dernières confortent les représentations initiales. Celles que nous possédons envers chacun des sexes fonctionnent malheureusement comme des prophéties auto-réalisatrices.

3.3.3 Performances scolaires : l'influence des représentations de genre des enseignant.es

Les chercheurs Steele et Aronson (1995) se sont intéressés à l'effet des stéréotypes ou *menace du stéréotype*, sur la réussite des personnes visées par ces derniers. Ils se définissent comme des croyances/jugements que porte un groupe de personnes sur un autre. Ce terme est intimement lié à celui de représentation sociale. Établir les différences entre les deux n'est pas l'objectif de ce développement. L'essentiel est de comprendre l'impact des stéréotypes et des représentations sociales sur les performances. Au cours de la réalisation d'une tâche, les individus peuvent, s'ils sont en présence de représentations sociales négatives, se conformer aux stéréotypes. Précisément, appartenir à un groupe qui est la cible de stéréotypes peut conduire à un effet moindre de ses propres compétences (Axelson, Epps, & Katz, 1964). Concernant le sexe et le genre, cette menace serait que les filles et les femmes lorsqu'elles sont en présence de stéréotypes négatifs à leur égard auraient de plus faibles performances qu'en temps normal.

Pour illustrer cette notion, nous allons présenter une expérience qui vise à étudier l'effet des stéréotypes négatifs sur les performances du groupe concerné par ces derniers. La menace du stéréotype de genre : « les filles ont des compétences moindres dans la discipline des mathématiques par rapport à celles des garçons », tendrait en partie à expliquer les résultats plus faibles des filles dans cette matière, ainsi que le taux plus faible de celles qui se destinent à des carrières scientifiques en comparaison avec le taux élevé de garçons. Dans leurs recherches, Huguet et Régner (2007) & (2009), font passer des tests à des collégien.nes français.es. Selon le protocole expérimental, les élèves sont placés en groupes mixtes, tous en réussite en géométrie (au moins 14/20 de moyenne). Iels passent le même test, mais ce dernier est présenté de manière différente : soit comme un « test de géométrie », (le stéréotype négatif pour les filles est donc implicitement mobilisé), soit comme un « jeu de mémoire », (aucune capacité n'est liée à un stéréotype de genre). Les résultats confirment les hypothèses des chercheurs : durant l'épreuve, les filles réussissent moins bien que les garçons quand le stéréotype négatif (géométrie) est activé. Pourtant, elles réussissent mieux quand l'épreuve n'y est pas associée (épreuve de mémoire). Ainsi, cette étude démontre qu'un stéréotype de sexe peut avoir des effets négatifs sur les performances des filles, en situation de mixité (*Ibid.*).

En 1999, Spencer, Quinn et Steele, avaient déjà analysé la menace du stéréotype de genre à propos des mathématiques. Ces études sont transposables à d'autres stéréotypes négatifs. En 1995, Aronson et Steele étudient celui qui concerne la supposée plus faible intelligence des minorités noires américaines. Dans toutes les expériences, les chercheur.ses constatent que les stéréotypes provenant des représentations sociales, impactent négativement les performances des personnes visées par lesdits stéréotypes.

Des recherches ont été menées sur la relation entre les représentations des enseignant.es et la docimologie, à savoir la science qui étudie les systèmes de notation (évaluations, contrôles, notes, compétences...). S'il existe des situations où les variables de sexe et de genre n'apparaissent pas (l'effet contextuel des notes ou l'effet Posthumus/la constante macabre), d'autres rendent visibles les représentations des enseignant.es. Ce que les psychologues sociaux appellent l'« effet des attentes » ou l'« effet Pygmalion », développé par Rosenthal et Jacobson (1968), puise sa source dans les travaux du sociologue Becker (2002). [Il s'intéresse aux pratiques éducatives différenciées des enseignant.es en fonction du milieu social d'appartenance des élèves] (Sarrazin & Trouilloud, 2003). Il s'agit de l'impact des représentations des enseignant.es sur les performances des élèves. Si l'enseignant.e, inconsciemment, en possède des négatives à propos d'un.e élève, ses attentes et comportements s'en verront impactés négativement. L'inverse se produit si les représentations sont positives. Cette prophétie auto-réalisatrice est semblable à celle développée par Aronson et Steele (1995).

Malheureusement, la menace du stéréotype et l'auto-réalisation des prophéties ne sont pas sans conséquences puisqu'elles sont en partie à l'origine du cercle vicieux que forment les représentations et les inégalités de sexe et de genre. Les enseignant.es doivent donc porter une attention toute particulière à la conceptualisation de leurs évaluations, et adopter une position neutre pour ne mettre en lumière aucune représentation négative rattachée à l'un ou l'autre des sexes. L'école de la République est supposée être démocratique, favorisant l'égalité des chances et des réussites de toutes et tous, fondée sur la méritocratie (hiérarchie fondée sur le mérite individuel), et non pas sur la stigmatisation et les représentations négatives. Puisque la sensibilisation aux questions de genre est très peu inscrite dans la formation du corps enseignant et professoral, les réflexions sur le genre à l'école doivent se poursuivre.

3.4 Synthèse : troisième partie

L'éducation est la relation par excellence qui contribue à la (re)production des représentations et inégalités sexuées et genrées. Les pratiques éducatives sont inévitablement différenciées entre les filles et les garçons puisque les acteurs et les actrices, tout comme chaque individu, possèdent un système de représentations de genre.

Dans cette troisième partie, nous avons développé l'idée suivante : l'association qu'est la famille participe à la bi-catégorisation des sexes du fait même de sa structure (rôles sociaux), à travers l'utilisation de *passeurs de genre* (jouets, livres...), et via les comportements adoptés envers les enfants. Les parents véhiculent des idées, et inconsciemment permettent le développement d'attitudes et comportements différenciés chez les filles et les garçons. Selon la sociologue Marie Duru-Bellat (2017), ces différenciations qui peuvent être subtiles, stimuleraient plus ou moins l'accomplissement personnel du côté des filles ou au contraire la dépendance pour les garçons.

Le système scolaire public n'est pas un *sanctuaire* éloigné de cette réalité (Pachod, 2019). L'institution de l'école participe tout autant à transmettre une vision genrée aux enfants. Les *passeurs de genre* sont présents au sein des classes publiques. Les enseignant.es possèdent aussi un système de représentations genrées et de fait, leurs pratiques en sont influencées. Non sans conséquences, la transmission de représentations genrées et la présence incontestable d'inégalités de sexe dès le début de la scolarité, orientent les filles et les garçons de manière différente dans leurs choix de vie.

Si les représentations sexuées et genrées des enseignant.es sont toujours ancrées dans leurs discours et leurs pratiques, l'État tente d'améliorer la situation en votant des lois et en créant des dispositifs expérimentaux, qui ne font d'ailleurs pas toujours l'unanimité comme celui de l'ABCD de l'égalité développé par l'ancienne ministre de l'Éducation Nationale Najat Vallaud-Belkacem (Bouysse, 2014). Comme les écoles publiques dépendent des politiques gouvernementales et éducatives, qu'en est-il des écoles hors contrat ou écoles alternatives ? Elles sont le plus souvent considérées comme libertaires, plus ouvertes sur la vie et le monde, plus tolérantes. Alors, quel rôle est attribué à ces dernières dans la transmission des représentations sexuées et genrées et la reproduction des inégalités sous-jacentes ? Étant donné que les enseignant.es en sont les premier.es vecteur.trices, il devient utile de s'intéresser à leurs représentations sur les notions de sexe et de genre.

4. Les idées Freinet : l'émancipation des peuples par le processus éducatif qu'est la pédagogie

À travers les théoricien.nes, les acteurs et actrices de l'éducation et les mouvances politiques, les conceptions éducatives ont largement évolué selon les époques. Les finalités de l'éducation, les besoins de l'enfant, l'organisation éducative, les relations adulte-enfant, les apprentissages, les programmes et les méthodes pédagogiques sont questionnées.

Une précision terminologique est à faire sur la notion de pédagogie. L'école serait le lieu privilégié de la « [...] dialectique de la connaissance et de l'expérience du savoir et de l'action. » (Pastiaux-Thiriart & Pastiaux, 2020, p. 4). En effet, éduquer c'est agir, alors qu'être dans une démarche pédagogique c'est réfléchir en même temps qu'agir. La théorie pratique qu'est la pédagogie, a pour finalités de rendre possibles et de faciliter les apprentissages en articulant les deux substantifs que sont l'agir et la réflexion. De fait, la qualité d'un bon pédagogue pourrait se traduire par un savoir-être ou un savoir-faire et par une multitude de choix réfléchis qui précèdent et/ou qui s'effectuent pendant l'action. Nous opposons les pédagogies dites « alternatives », au « système éducatif traditionnel », car elles s'érigent contre ledit système, les valeurs, la vision du monde et de l'éducation qu'il implique. Dans cette partie, nous préciserons en quoi ces pédagogies dites différentes peuvent être liées aux représentations sociales de genre.

4.1 Une galaxie de pédagogies alternatives

Nous empruntons le terme de *galaxie* à Wagnon (2020), professeur en histoire de l'éducation. *Galaxie*, car il y en a une multitude. D'ailleurs, nous défendons l'idée qu'il en existe une infinité : autant de pédagogies que d'acteurs et d'actrices de l'éducation. S'inscrivant dans un contexte bien particulier, celles dites « alternatives » ont toujours suscité des revendications, des contestations très fortes. Les pédagogies alternatives ou « nouvelles », ne datent pas d'aujourd'hui : « [...] elles sont mal connues alors qu'elles ont une histoire ancienne. » (*Ibid*, p. 3). Peu nombreuses actuellement en France et dans le monde entier, mais au succès médiatique et éditorial intense, nous allons tenter d'en saisir les enjeux, historiques, politiques et sociétaux car, « (...) chaque méthode pédagogique mise en place concrètement dépendant [dépend] entièrement de l'objectif final qu'attribuaient ses défenseurs à l'école mais aussi de leur vision du monde. » (Le Menn, 2021).

4.1.1 L'opposition aux pédagogies traditionnelles

Se définissant par opposition, les pédagogies alternatives se veulent émancipatrices pour les enfants et critiquent la forme scolaire dite traditionnelle. Au-delà d'une simple critique, elles se construisent en opposition partielle ou totale aux pédagogies traditionnelles. Afin de saisir précisément à l'encontre de quoi ces pédagogies alternatives se dressent, il nous faut éclaircir celles qui sont traditionnelles/classiques.

Ces dernières sont instituées au sein de l'École publique, régies par l'Instruction Publique au départ, puis par l'Éducation Nationale. Elles s'appuient sur une relation maître/élève verticale et descendante, avec un fort rapport à la discipline. Aux fondements de cette pédagogie se trouve le principe méritocratique (hiérarchie fondée sur le mérite individuel), rendu possible grâce à l'égalité des chances. Or, nous savons cette égalité peu effective et il s'agit de l'une des critiques adossées à l'école traditionnelle, comme instrument de ce que nous appelons aujourd'hui la reproduction des inégalités sociales et des rapports sociaux hiérarchisés (Bourdieu & Passeron, 1964). Une seconde critique liée à la première concerne l'aliénation des populations éduquées afin qu'elles produisent et participent à la croissance économique du pays (Le Menn, 2021).

Plus concrètement, les écoles mettant en œuvre une pédagogie traditionnelle sont organisées en classes d'âge, avec une répartition en cycles : l'enseignement primaire est divisé entre l'enseignement maternel et primaire ; celui du secondaire l'est entre le collège et le lycée. Ci-après sont recensées les critiques formulées par les adeptes des pédagogies alternatives, à l'égard du système scolaire traditionnel :

- « Peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant ;
 - Matières pas assez en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant ;
 - Trop de leçons et d'exercices qui laissent passifs les enfants ;
 - Division artificielle des disciplines scolaires ;
 - Enseignement encyclopédique ;
 - Hiérarchie entre les matières dites intellectuelles, artistiques, manuelles et sportives ;
 - Activités ne donnant pas assez d'occasions à l'expression personnelle de l'enfant. »
- (Wagnon, 2020, p. 51).

Historiquement, les courants de l'éducation nouvelle sont rendus visibles durant la même période que l'École de la III^e République (lois Ferry de 1881-1882), où les religieux défendaient l'idée que l'éducation devait être administrée par les clercs. Le républicanisme avait pour but initial de former des citoyen.nes opposé.es à la souveraineté et à l'obscurantisme religieux de l'époque. Seulement, les adeptes des courants alternatifs percevaient les « écoles caserne » comme un lieu d'oppression ne conduisant qu'au formatage et à l'assujettissement des individus. L'éducation nouvelle était donc un courant rassemblant des théoricien.nes qui militaient pour une émancipation collective contre la tutelle religieuse et celle de l'École républicaine. La situation industrielle a conduit au bouleversement de la société, qui s'est fait d'abord, dans une absence presque totale de régulation (pas de sécurité sociale, de SMIC, ...). En découlent les premières contestations sociales des prolétaires. La conscience de classe ouvrière a contribué à l'émergence d'une conscience militante. C'est grâce au fort mouvement positiviste et aux revendications des classes laborieuses, que l'idée d'une éducation intégrale pour tous et toutes apparaît. Les premières expériences éducatives qualifiées d'utopiques sont réalisées dans le contexte de l'industrialisation et de revendications des droits politiques du mouvement ouvrier. Nous pouvons citer l'orphelinat de Cempuis en France de Paul Robin, les Écoles modernes de Francisco Ferrer en France, la libre école de Summerhill en France (Neill, 2004)...

Prenons conscience de la distinction entre le lieu de la famille où la valeur de l'individu est octroyée sur le seul fait d'être, alors que dans les sociétés modernes, à l'école, le lieu de la conquête de soi, cette valeur, est indexée sur le faire. Autrement dit, le mérite des personnes est inscrit dans l'agir, dans l'ordre du faire. Trop souvent centrées sur l'évaluation des acquis, les pédagogies traditionnelles se préoccupent peu de l'alignement pédagogique. Pour les militant.es des méthodes alternatives, la pédagogie utilisée serait à l'origine de son inefficacité. Celle qui est prônée est davantage active. C'est une similitude entre tous les courants alternatifs. Dans une démarche pédagogique active, l'enfant, ses envies et ses centres d'intérêts se situent au cœur de l'apprentissage. À l'inverse d'une pédagogie transmissive, l'enfant agit par lui-même dans cette méthode. La citation populaire de Maria Montessori : « aide-moi à faire moi-même », traduit cette pensée (2003) & (2018).

Cela s'accompagne d'une autre critique attribuée à l'enseignement traditionnel. Le cloisonnement et la segmentation du temps, de l'espace, des disciplines, des leçons et des devoirs, ne respecterait pas suffisamment le rythme des enfants. Le développement personnel via une éducation intégrale est davantage mis en avant au sein des courants alternatifs. « C'est un choix important de préférer la transmission de valeurs à celle des seules connaissances. » (Wagnon, 2020, p. 11). Dans cette pensée, il s'agit plutôt de mettre en place un système de valeurs qui va au-delà de l'alphabétisation et des savoirs fondamentaux. En fait, l'éducation intégrale ne prend pas seulement en considération l'intellect mais aussi le corps et le mental, à savoir les émotions des enfants. Enfin, l'accroissement de leur autonomie rend possible leur développement personnel.

L'idée de liberté et/ou de dépendance se dessine à travers la définition de l'éducation du philosophe Meirieu (1997). Le terme de « provisoire » rattaché à la relation éducative est significatif : elle doit avoir une fin pour ne pas instaurer une quelconque dépendance. Le sujet en devenir doit pouvoir se détacher de cette relation. Rendre les individus socialement libres de manière bienveillante, c'est également contribuer au développement de leurs compétences psycho-sociales qui les conduisent à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne et au développement de leur estime de soi. Cette dernière notion se construit dès que le sujet prend conscience de lui-même et des autres. Elle peut être définie comme un jugement favorable ou non, de ce que chacun pense être par rapport à ce que les autres pensent de lui (Bariaud & Bourcet, 1994). Les idéologies sont diverses et variées au sein de cette *galaxie* des pédagogies alternatives et, nous allons en étudier l'influence sur les projets éducatifs.

4.1.2 Des pédagogies individualistes aux pédagogies émancipatrices

Cette partie est consacrée à analyser les projets éducatifs et politiques alternatifs au sein de cette *galaxie*. Au début du XX^e siècle, des militant.es œuvrent pour une école égalitaire et participative – pour ne citer que les plus connu.es : Célestin Freinet (France), Maria Montessori (France), Adolphe Ferrière (Suisse), Ovide Decroly (France). Nombreuses sont les différences entre les pédagogies, mais elles s'articulent toutes autour de l'autonomie de l'enfant et la prise en compte de ses besoins. Aussi, elles concourent à une reformulation et une redéfinition de la relation entre l'enseigné.e et l'enseignant.e.

D'abord, les pédagogies individualistes opposées tout autant aux « écoles caserne », centrent leurs méthodes sur la prise en compte de la singularité des enfants : « [...] l'enfant n'est pas un adulte en miniature, il doit pouvoir vivre sa vie d'enfant. » (Wagnon, 2020, p. 12). À la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle, les pédagogies individualistes de type Montessori et Steiner se déclarent apolitiques et centrent leur projet sur l'accomplissement personnel des enfants. Les expériences éducatives se basent sur le triptyque des familles, des neurosciences et du développement personnel. Elles s'inspirent des pionnier.es de la pédagogie nouvelle mais ne sont pas catégorisées comme telles. Toutefois, elles s'opposent toujours aux traditionnelles.

La volonté actuelle est de transformer le capital humain en capital économique dans une logique économique néo-libérale. Sur un marché concurrentiel, il est désormais nécessaire de conformer les populations aux exigences du marché du travail avec une approche par compétences. En outre, l'intérêt d'être compétitif, employable dans un contexte d'individualisme social et de massification scolaire se traduit par un fort intérêt pour les pédagogies alternatives. Elles sont même appelées « pédagogies du bien-être » car elles s'adaptent et favorisent l'autonomie des enfants, leur esprit d'initiative et de créativité. Les écoles Montessori et Steiner sont les plus prisées du fait de l'engouement médiatique, éditorial et sociétal qu'elles connaissent. L'augmentation en nombre des articles de presse, des magazines de vulgarisation scientifique, leur offre une visibilité considérable et croissante (Allam, 2018).

L'accumulation de savoirs n'est pas une fin en soi pour les adhérent.es aux pédagogies individualistes. Il s'agit plutôt de développer des personnalités épanouies, libres et singulières (Montessori, 2018). Avec *l'éducation positive* [le respect des droits et besoins des enfants est permis grâce à l'évolution de leur statut. La relation éducative suppose le respect de la dignité de l'autre mais c'est avant tout la reconnaissance de l'autre comme un sujet disposant de droits. Il existe depuis 1989 des droits de l'élève, c'est-à-dire le droit d'être éducatif, écouté et respecté, en outre, le droit de bénéficier des avantages d'une relation éducative saine, et leur permettant de devenir des êtres singuliers.] et les *neurosciences* [au sein des sciences cognitives, il s'agit de la connaissance scientifique accrue du fonctionnement du cerveau.], la finalité devient l'épanouissement des êtres singuliers et sociaux que sont les élèves.

Ensuite, les pédagogies collectives adossées à un fort projet politique révolutionnaire, ont pour objectif de former des femmes et des hommes engagé.es dans la cité. Il ne s'agissait

pas de transmettre seulement des compétences scolaires, mais aussi un sens de l'émancipation et de l'engagement politique. Ces courants pédagogiques pensent les finalités de l'éducation pour se soustraire à toute domination, au nom de la liberté. Ainsi, une éducation politique, citoyenne et démocratique est défendue. Les pédagogies Freinet soutenues par des militant.es de mouvances radicales socialistes voire anarchistes et libertaires, aux projets politiques radicaux, inscrivent leur démarche dans une perspective d'éducation globale. Puisque notre étude s'articule précisément autour des pédagogies émancipatrices, nul besoin d'en dire plus maintenant. Il est seulement question de mettre en lumière un paradoxe socio-politique. Au nom de revendications similaires, deux catégories de pédagogies alternatives sont établies : individualistes ou émancipatrices.

4.2 L'héritage de la pédagogie Freinet : une pédagogie institutionnalisée

Célestin Freinet, issu d'une famille paysanne, reconnu mutilé de guerre, engagé au parti communiste et syndicaliste, s'interroge sur la pédagogie traditionnelle à partir des années 1920 lorsqu'il est instituteur. Trop souvent, le fondement de la pédagogie Freinet lui est exclusivement accordé. Élise Freinet, sa femme, elle aussi engagée politiquement et institutrice, est évincée des discours. L'invisibilisation des femmes dans l'espace public ne date pas d'aujourd'hui et était au début du XX^e siècle davantage conséquente (Collectif Georgette Sand, 2019). Pourtant, Élise est tout autant à l'initiative de ce mouvement alternatif que son époux. Aurait-il existé sans sa contribution ? Telle est la question que se posent certain.es auteur.es (Connac, Demaugé-Bost, Guienne, Huchard, & Quimbetz, 2019) ; (Le Bohec, 2006).

Les époux Freinet mettent en œuvre des innovations pédagogiques notamment autour d'une coopérative scolaire et développent un réseau d'instituteur.trices. Pendant des années, iels mènent en collaboration le groupe de travail et de réflexion. Après la Libération en 1945, le mouvement se développe davantage et conduit à la création de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) pour construire une « école du peuple ». Le couple engagé perçoit l'éducation comme un outil au service de l'émancipation humaine (Wagnon, 2020).

4.2.1 Émancipation des peuples : une pédagogie critique

La pédagogie Freinet marque durablement l'histoire des pédagogies émancipatrices dont Paulo Freire est le pionnier. Dans un but de transformation sociale, ce pédagogue brésilien pensait la conscientisation des oppressions sociales comme un moyen d'émancipation des peuples dominés (Pereira, 2018). Éducateur progressiste, il centre sa méthode dans une perspective de justice sociale globale. Sa pédagogie « (...) fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération. » (Freire, 1974, p. 53). Émanciper les classes sociales, les masses populaires, était tout l'objectif de la pédagogie Freinet. Elle était à destination des classes prolétariennes dans un contexte où État républicain et Église catholique s'affrontaient. Faire des individus capables d'agir sur leur environnement est un des premiers objectifs de cette pédagogie car le couple Freinet voyait en l'éducation « (...) le premier des actes politiques pour améliorer le monde. » (Le Menn, 2021, p. 37).

Initialement présentes dans l'hémisphère sud (Freire), les pédagogies critiques sont désormais introduites dans les pays du Nord, économiquement privilégiés. De fait, nous observons une mutation de la pédagogie des opprimé.es à une pédagogie des oppresseur.es. Il s'agit de penser les privilèges sociaux et les éléments qui constituent cette position de domination (Pereira, 2020b). La théorie de privilège social est formulée, à savoir l'avantage dont dispose une personne en raison de sa position sociale (McIntosh, 1988). C'est une pédagogie critique de la norme qui est aujourd'hui préconisée. Qu'on la nomme pédagogie des opprimé.es ou des oppresseur.es, il est question de conscientisation et de déconstruction afin de lutter contre la reproduction des dominations dans la pédagogie éducative et aussi dans la société. En ce sens, l'école est perçue comme un espace de lutte sociale.

Dès lors, les pédagogies critiques ont à voir avec la notion d'intersectionnalité théorisée par Crenshaw (1989). La thèse de cette féministe américaine consiste à étudier les oppressions comme un système. La finalité est de rendre visible le fonctionnement des oppressions comme un ensemble, non pas séparément mais articulées entre elles. Notons qu'il est possible d'être opprimé.e sous certains rapports et à contrario d'être privilégié.e par rapport à d'autres (notamment les variables de sexe, race et classe sociale) (Bonis & Crenshaw, 2005). Les courants pédagogiques féministes dits intersectionnels tentent d'infuser leurs idées dans le monde éducatif et scolaire et œuvrent pour l'émancipation sexuée et genrée des individus.

« Les techniques d'entraide et de coopération sont au service d'une volonté d'émancipation sociale, politique et de transformation de la société par l'éducation de tous [par tous]. » (Wagnon, 2020, p. 102).

Les moyens d'émancipation qui sont prescrits par lesdits courants pédagogiques alternatifs sont la coopération et la technique de libre expression. Cette dernière consiste pour les individus à raconter leur vécu social. C'est un exercice difficile pour les enfants des classes populaires. À savoir qu'en France au XX^e siècle, ces dernier.es étaient issu.es des milieux ouvrier et paysan. Par ailleurs, la pédagogie Freinet recommande au sein de l'école, une participation démocratique qui nécessite d'accorder une place centrale à l'expérience des enfants dans la vie collective (Tolini, 2020). Dans l'idéal, les classes multiniveaux sont privilégiées. Or, au sein des classes publiques organisées par âge, cela est difficilement applicable. La coopération entre élèves d'une même classe d'âge est préférable dans une conception pédagogique s'inspirant des travaux du couple Freinet (Le Menn, 2021). Dans cette conception, les termes de médiation et accompagnement sont des qualificatifs dont s'emparent les enseignant.es. Il est nécessaire pour elleux de guider les apprentissages des enfants, et non de leur imposer une méthode de travail stricte (Wagnon, 2020). C'est une conscience éthique et critique que développent les enseignant.es des classes Freinet.

4.2.2 Réflexion éthique et conscientisation des oppressions : le rôle de l'enseignant.e

Tout comme les enseignant.es peuvent véhiculer des représentations genrées et engendrer des inégalités de sexe entre les personnes, iels peuvent aussi concourir à une prise de conscience, et participer à l'émancipation du groupe des filles et des femmes. Les enseignant.es de l'École publique doivent respecter des programmes, sont soumis.es à des évaluations par l'Inspection Académique, et doivent utiliser certaines techniques et méthodes pédagogiques ou sont sommé.es d'en proscrire d'autres. Il semble utile de s'interroger sur le rapport entre ce qu'il semble le mieux pour éduquer les élèves, et la demande de l'institution (Kerlan, 2003).

L'enseignant.e doit porter une attention particulière aux directives qui lui sont données. En effet, selon la mouvance politique du gouvernement en place, certaines demandes peuvent parfois être en opposition avec les principes fondamentaux de l'école. En 2005, nous avons assisté à un fort mouvement de désobéissance civile de la part de directeur.trices d'établissements scolaires, suite à la parution d'une directive académique sous la présidence de Sarkozy. Celle-ci consistait à dresser les listes des enfants dont les parents étaient en situation irrégulière. L'équipe pédagogique s'est opposée à une directive allant à l'encontre

de plusieurs principes éthiques : neutralité de l'enseignant.e, libertés fondamentales des enfants... Qu'en serait-il aujourd'hui, si le ministère de l'Éducation Nationale demandait aux enseignant.es les listes des noms de toutes les femmes, des personnes qui ne correspondent aux normes attribuées à leur sexe, des personnes qui effectuent une transition de sexe et/ou de genre ?

Les éducateurs et les éducatrices doivent également développer un esprit critique et éthique face aux programmes qui proviennent de l'Institution et qui historicisent à leur manière des pans de l'Histoire, et d'autres non. Nous avons pu voir comment certains manuels de cette discipline accordaient une valeur positive aux colonisations en n'énonçant que trop peu les effets dévastateurs qui en découlent ou encore l'invisibilisation totale des femmes dans les faits historiques (Collectif Georgette Sand, 2019). L'Histoire doit être enseignée en toute impartialité et objectivité. Il semble évident de porter une attention éthique aux contenus sur lesquels les enseignant.es consacrent le plus de temps en raison de leurs préférences et de ce qu'ils pensent être importants. Selon Meirieu (1992), aucun de nos choix n'est neutre mais ils sont entièrement imprégnés de nos propres représentations. « L'enseignant[e] est un « être global » » (Wagon, 2020, p. 16). Cette expression laisserait la singularité et la subjectivité des enseignant.es exister. Iels ont des opinions et sont animé.es par telle ou telle chose. Dans ce contexte, l'adulte n'est pas cantonné.e à un rôle ou à une posture, mais peut faire vivre ses passions, et en faire part aux enfants dans la limite du devoir de neutralité auquel iel est soumis.e.

D'un autre côté, les différentes recherches de Monin sur les initiateurs et les initiatrices des pédagogies Freinet (1992, 1997, 2010, 2013), « (...) ont mis en évidence l'émergence d'une pensée enseignante dans le premier degré qui se voulait progressiste, soucieuse d'égalité (...) ». (Monin, 2015, p. 237). Cette pensée critique centre ses idées dans la mouvance politique de gauche, bien que cet argument ne fasse preuve d'universalité. Pensant une autre forme de pédagogie, iels sont hostiles envers toutes formes de pouvoir et de ce qu'ils appellent l'aliénation. En somme, cette réflexion critique se construit en opposition aux valeurs dominantes de la société et l'école des héritiers comme étant une mini-société reproductrice des inégalités et des rapports sociaux hiérarchisés et de domination (Bourdieu & Passeron, 1964).

L'ambition devient alors « (...) de changer l'école pour changer la société en bousculant, dérangeant l'ordre établi. » (Monin, 2015, p. 244). Les pédagogues s'inscrivant dans une démarche Freinet développent une réflexion éthique se caractérisant par une conscience critique (Reuter, 2007). Iels tendent à analyser les oppressions pas uniquement

comme des relations interpersonnelles, mais plutôt comme un système de rapports sociaux de pouvoir et de domination qui régit la société. En ce sens, l'objectif des pédagogies critiques est de conduire les enseignant.es à entamer une réflexion, une critique sociale de préférence qui ne les mène pas à « rendre plus acceptables les inégalités sociales. » (Pereira, 2020a, p. 10). Les enseignant.es ainsi capables de conscientiser leurs privilèges peuvent devenir des *allié.es* pour les groupes opprimés (Pereira, 2020b, p. 39).

La pédagogie du brésilien Freire et celle des époux Freinet s'accordent sur le rôle de l'enseignant.e, comme devant orienter les élèves vers une « compréhension sociale » des causes de leur souffrance. Cette conscientisation mènerait inévitablement à l'action du groupe opprimé (Tolini, 2020). Augmenter l'*empowerment*, ou l'empouvoirement des individus permet à la capacité de lecture critique du monde de se transformer en pouvoir d'agir, en capacité d'agir. En somme, il ne s'agit pas de mener une simple réflexion critique à l'égard de leurs oppressions mais véritablement d'agir pour lutter contre l'injustice (Pereira, 2020b). D'ailleurs, la recherche la plus complète sur les pédagogies Freinet démontre l'amélioration du climat scolaire ainsi qu'une baisse des divers faits de violences (Reuter, 2007). Dans cette perspective, le groupe Traces (2020) propose des pistes de réflexion afin de travailler sur les représentations de sexe et de genre. En adoptant un langage démasculinisé, en proposant des activités de déconstruction et de prévention contre les violences sexuelles, ce serait une pédagogie critique féministe qui serait employée par les enseignant.es. Pour ce faire, c'est toujours au sein du système d'enseignement public que ces pratiques pédagogiques doivent être mises en place pour profiter à tous et toutes (Le Menn, 2021). Mais de nos jours, un paradoxe concernant cette pédagogie est à soulever. Il s'agit de la méthode dont le projet est non seulement politique mais aussi révolutionnaire, et elle se trouve être la plus institutionnalisée (*Ibid.*).

4.2.3 L'institutionnalisation d'une pédagogie émancipatrice

D'abord, nous dirons quelques mots sur les écoles actuelles qui regroupent les pédagogies alternatives précédemment décrites. Elles font face à des réalités très diverses. En France, elles sont peu développées et se limitent le plus souvent au niveau élémentaire, quand il ne s'agit pas uniquement de la maternelle. La plupart des établissements – en dehors de la pédagogie Freinet – sont des structures privées hors contrat, c'est-à-dire qu'elles sont peu inspectées par l'État et ne reçoivent pas de subventions de la part de ce dernier. De fait, la scolarité dans ces établissements alternatifs a un certain coût (entre 4 000 et 9 000 euros par an) (Le Menn, 2021). Ces écoles indépendantes sont seulement accessibles à une catégorie

sociale et accueillent donc un nombre d'enfants restreint. Certain.es pensent l'école nouvelle comme « une école privée, ayant pris conscience de l'impossibilité pour un éducateur [une éducatrice] d'avant-garde à l'époque de réaliser une école réellement faite pour l'enfant en restant prisonnier des contraintes institutionnelles de l'enseignement officiel. » (Rist & Rist, 1983, p. 13).

« Sur le plan politique, FREINET refuse une rénovation qui viserait à mettre à l'abri une élite d'enfants, mais cherche les voies d'une **école populaire** rénovée préparant une **société nouvelle**. Dans cette perspective, l'école doit constituer une préparation du futur travailleur et doit donc être l'occasion d'inventer un modèle de **travail libérateur**. » (Malandin, 1999, p. 337).

Les adhérent.es de la pédagogie Freinet sont davantage soucieux.ses d'intégrer leurs idéaux éducatifs au sein du système d'enseignement public, afin de toucher un plus large public, de ne pas prétendre changer le monde en touchant uniquement une partie de la population qui se veut élitiste. « Nous sommes les pédagogues des enfants du peuple, nous ne travaillons pas dans des écoles privées. » (Decker, 2016, p. 115). C'était aussi le souhait des époux Freinet. Initialement, leur pédagogie a été conçue pour la classe prolétarienne afin de rendre les individus capables de se soustraire du joug républicain et de celui de la morale religieuse. Ainsi, le couple Freinet prescrit une éducation pour tous et toutes, au sein du système scolaire public – à noter, que ce dernier a considérablement évolué depuis.

L'histoire de ce mouvement retrace aussi cette institutionnalisation. À la suite de la création de l'ICEM, la pédagogie est popularisée grâce à un film réalisé sur Élise Freinet. Le couple développe des revues pédagogiques à destination de tous les acteurs et actrices de l'éducation. La fondation de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM, 1957), participe au rayonnement international de la pédagogie. Grâce à cette reconnaissance professionnelle, le ministère de l'Éducation Nationale accorde des subventions pour permettre la création d'une école Freinet expérimentale en 1964. Les travaux et expérimentations de cette pédagogie se poursuivent après la mort du couple. À noter que le réseau (ICEM) est toujours existant. Il regroupe de nombreux enseignant.es et le ministère de l'Éducation Nationale le « reconnaît ». C'est pourquoi, cela n'est pas surprenant qu'il soit le seul courant pédagogique alternatif structuré au sein du système scolaire public français.

Sur le territoire national, il n'existe qu'une dizaine d'écoles Freinet (d'ailleurs sous-contrat). Mais, des milliers d'enseignant.es du secteur public (3 000 à 4 000) s'inscrivent dans cette pédagogie. La plupart enseignent dans le premier degré. Toutefois, on en retrouve aussi

un peu dans le secondaire (Wagnon, 2020, p. 100). En raison du souhait des adeptes Freinet et de la réalité du terrain en France, nous percevons la pertinence à interroger une pédagogie qui est utilisée avec un public hétérogène et dense, en outre représentatif de la société. Malheureusement, un manque de connaissances scientifiques sur l'applicabilité des pédagogies alternatives est notoire. En effet : « [...] la faible représentativité des élèves des pédagogies nouvelles et alternatives qui, par leur nombre limité, rend tout travail scientifique relativement aléatoire. Tous ces éléments expliquent en partie le manque de recherches scientifiques sur le sujet. » (Wagnon, 2020, pp. 62-63). C'est donc principalement ce que ce mémoire va tenter de réaliser : fournir une recherche scientifique valide.

À ce jour, aucun lien direct n'a été établi entre les pédagogies Freinet et les représentations de genre des enseignant.es s'inscrivant dans cette démarche. En revanche, il en a été fait sur des thématiques similaires. Comme nous l'avons développé, ce sont des pédagogies émancipatrices qui œuvrent pour l'égalité entre tous et toutes. Le groupe des femmes étant un groupe de personnes opprimées, nous pensons la pédagogie Freinet comme permettant la conscientisation de ces oppressions de sexe, rendant capables les femmes de s'émanciper. Dans ce contexte, il est question de donner les clés nécessaires non seulement aux filles et aux femmes, mais aussi aux garçons et aux hommes, afin de déconstruire les rapports sociaux de domination sexuée. Dès le plus jeune âge, les individus ne peuvent se rendre compte de l'importance de la tâche. C'est pourquoi une aide doit leur être apportée dans un milieu ordinaire accessible à tous et toutes, à savoir l'école publique. Non sans être le/la principal.e acteur.ice de cette institution, l'enseignant.e est avant tout la personne au cœur des échanges et pratiques sociales éducatives. Ainsi, au vu des éléments développés dans notre réflexion, nous pouvons nous demander quelles sont les représentations de genre des enseignant.es s'inscrivant dans une pédagogie Freinet et comment iels s'approprient cette notion de genre dans leurs discours et leurs pratiques.

4.3 Synthèse : quatrième partie

Depuis la fin du XX^e siècle, de nombreuses critiques sont formulées à l'encontre de l'École publique conservatrice, notamment à travers le phénomène de reproduction sociale décrit par de multiples sociologues (Bourdieu & Passeron, 1964). Cette critique a été reformulée par les théoricien.nes des pédagogies alternatives. Iels dénoncent tout autant le manque de prise en compte des besoins et envies des enfants. Selon elleux, l'école participe à l'aliénation des populations. L'objectif était de rendre les individus des classes prolétariennes capables de s'émanciper de la tutelle de la bourgeoisie et de l'Église catholique.

Selon les méthodes pédagogiques alternatives, l'épanouissement et le développement personnel des enfants sont atteints de différentes manières : individualisation des apprentissages et des individus ou coopération à des fins collectives.

Aujourd'hui, la scolarité dans une école alternative coûte chère et peu d'élèves y sont scolarisé.es. Dans une visée de transformation sociale et politique, il est nécessaire pour les défenseur.ses de la pédagogie Freinet d'ancrer leur pédagogie à destination du peuple, au cœur du système scolaire public. De fait, il existe peu d'écoles privées dites « 100% Freinet ». En revanche, 3 000 à 4 000 enseignant.es du secteur public s'inspirent des principes pédagogiques coopératif et émancipateur, liés aux grands idéaux (Wagnon, 2020, p. 100). Vraisemblablement, c'est une pédagogie qui se veut populaire et dont les techniques pédagogiques sont similaires à celles du théoricien Freire.

Il est question de lutter contre les rapports sociaux sexistes, classistes, racistes. Cela peut être facilité par l'acquisition d'une conscience critique des enseignant.es et de la population (Pereira, 2020b). Pour ce faire, il devient intéressant d'« encourager les postures d'allié.es des personnes privilégiées. » (*Ibid.*, p.39). Selon les époux Freinet, le fait d'enseigner serait un acte engagé et militant (Wagnon, 2020). L'émancipation des peuples, et dans notre étude, l'émancipation du groupe des filles et des femmes, pourrait être rendue possible par la mise en œuvre de techniques pédagogiques s'inspirant des courants alternatifs Freinet.

Partie 2 : Problématique

Face à l'augmentation des violences en tout genre (SSMSI, 2022), il s'avère utile de questionner les rapports sociaux de domination et les différentes oppressions que subissent les individus par le prisme des représentations sociales. Si pour Durkheim (1968) ces dernières sont collectives, nous les pensons comme une entité cognitive élaborée au sein d'une dialectique sociale et individuelle. Ce concept a fait l'objet d'une multitude de définitions. Nous retiendrons celle développée par Denise Jodelet (1989) : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (p. 36). L'élaboration sociale des représentations est ici mise en évidence. N'oublions pas que la mise en activité cognitive de la part de l'individu est fondamentale. Puisqu'il agit et interagit en permanence avec son milieu social, nécessairement, cela entraînera des conséquences significatives sur les choix et la sélection des informations qu'il opère. Les représentations sont donc construites dans un environnement social et influencées par l'histoire personnelle des individus. Elles conduisent à comprendre l'environnement et à interpréter la réalité. Elles légitiment les comportements et pratiques sociales quotidiennes.

Élaborées et influencées par la société, les représentations orientent les conduites des membres la constituant car elles définissent ce qui est conforme aux normes ou non (Delouée, 2018). Ce qui est accepté et acceptable est différent selon les époques et les lieux. Puisqu'il ne s'agit pas d'opinions, mais véritablement de connaissances, les représentations sont incontestablement durables. Ces formes de pensées partagées par les membres d'une société, ou plus précisément par des groupes sociaux, sont transmises de générations en générations. Selon la théorie du noyau central théorisée par le professeur de psychologie sociale J. C. Abric (2016), elles sont imprégnées d'un héritage culturel historique ce qui restreint leur caractère évolutif. Elles seraient « [...] durables, au-delà même des générations. » (Bonardi & Roussiau, 2014). L'histoire des sociétés conduirait donc à comprendre certaines représentations qui sont actuelles. Il en existe dans tous les domaines de la vie sociale. Cette étude est centrée sur la compréhension des rapports sociaux de domination entre les personnes, en rapport avec le sexe qui leur est attribué. Plus communément, cet outil de compréhension appelé « genre », nous permet d'analyser les relations sexuées hiérarchisées. Considérant la structure même des représentations sociales, celles que nous avons sur le genre sont construites sur la base d'une histoire commune.

L'étude de l'ouvrage de Thomas Braun (1863) et l'histoire de la place des femmes en France, nous permet de réaliser que les femmes occupent désormais une place privilégiée par rapport à celle qu'elles occupaient auparavant même si les inégalités entre les femmes et les hommes persistent. Ici encore, notre recherche n'est effective qu'au sein des sociétés modernes démocratiques. Considérées comme ayant des capacités moindres que celles des hommes, les femmes étaient réduites à l'état d'objet, du fait de leur fécondité. Sur la base des principes moraux et des valeurs humanistes répandues par le courant des Lumières, la lutte pour l'égalité des sexes s'est mise en place durant le XX^e siècle. La multiplication des mouvements féministes a conduit à des avancées sociales et politiques en termes de droits. De nos jours, les rôles et attributs sociaux en fonction des sexes se présentent sous la forme d'une pensée commune à travers les représentations sociales.

Les pratiques sociales des individus sont influencées par leurs représentations. Si ces dernières sont en parties déterminantes de nos actes, il est inévitable que les comportements genrés impactent de manière inégale les femmes et les hommes, créant ainsi des inégalités. Selon Simone de Beauvoir (1949), ces inégalités existeraient depuis « (...) la nuit des temps, où les hommes ont profité de leur force physique pour soumettre les femmes, fragilisées par le fait de porter des enfants. ». De fait, les femmes se voient continuellement opprimées du fait d'être nées femelles. Ce terme renvoie à leur sexe biologique. En raison de leurs organes génitaux internes, elles sont toujours perçues comme étant plus fragiles et moins capables que les hommes. Il a été essentiel de penser une notion pour interpréter les discriminations sociales et non pas biologiques qu'elles subissent. Les chercheurs, chercheuses et militant.es réinterrogent les rapports sociaux entre les sexes, et ont développé le concept de genre.

Si les notions de sexe et de genre sont différentes, elles sont incontestablement toutes les deux à l'origine de l'oppression des femmes. La première fait référence au sexe biologique et la deuxième au sexe social. Ce concept naît du croisement de la pensée médicale et féministe aux États-Unis, et est seulement introduit dans les recherches françaises à la fin du XX^e siècle par l'historienne Joan Scott (1988). Le genre désigne l'aspect culturel et social du sexe biologique. Au-delà de cette désignation, le concept permet de (re)penser les rapports sociaux de sexe et de domination (Anka Idrissi, Gallot, & Pasquier, 2018). Autrement dit, son utilisation conduit à la déconstruction de toute opposition binaire. L'objectif est de se soustraire aux schèmes dichotomiques. Le sexe biologique est la raison pour laquelle les femmes sont

discriminées initialement, et le genre renvoie à la façon dont elles le sont. À une époque où les identités peuvent être mouvantes (transidentité, non-binarité, *genderfluid...*), nous avons tendance à ne prendre en considération que le genre dans l'identité globale des individus, alors que celle-ci est également constituée de leur sexe biologique, et des représentations et oppressions qui en découlent. Toutefois, il est déconseillé de penser les deux oppressions séparément, mais plutôt comme un ensemble (Bonis & Crenshaw, 2005).

Une division socio-sexuée des savoirs et des comportements opère dans nos sociétés. Certains rôles sociaux seraient plus attendus et légitimes chez les femmes que chez les hommes et inversement. Seulement, cela a des conséquences notoires pour les personnes qui ne sont pas « [...] conformes aux normes sexuées en usage dans leur société. » (Collet, 2016b). Il en est de même pour les compétences. Si certaines sont jugées « naturelles » chez les filles, et notamment celles relevant du domaine du *care*, elles sont jugées « [...] insolites chez les garçons, voire menaçantes pour leur virilité. » (*Ibid.*, p. 14). La construction d'attentes sociales genrées est également le fruit des représentations que partagent les membres d'une société. En outre, l'histoire permet de comprendre les représentations sociales de genre qui circulent dans notre société, c'est-à-dire celles qui déterminent la nature des femmes et des hommes, les compétences et capacités qu'ils doivent posséder, et les rôles sociaux qu'ils doivent occuper. Aussi, certains comportements ont tendance à être naturalisés : les femmes seraient biologiquement douces et fragiles et les hommes forts et courageux. Alors ancrées dans l'imaginaire collectif, une catégorisation genrée est établie sur la base du sexe biologique : le domaine du féminin et celui du masculin. Par ailleurs, les enfants s'y conforment inconsciemment car elles et ils assimilent le fonctionnement du genre très tôt (Duru-Bellat, 2017).

Si le système de genre désavantage les femmes, il est important de rappeler que les hommes en sont les privilégiés. Alors, certaines développent « la théorie du genre » pour contrer son utilisation et son développement. Selon cette idéologie très empreinte du courant religieux catholique, seule la nature dicterait nos actes et nos aspirations. L'éducation ne serait pas à l'origine de notre identité, seul notre sexe biologique le serait, donc être « femelle » ou « mâle ». En accord avec les principes développés par les études de genre (De Beauvoir, 1949) ; (Collet, 2016b) ; (Duru-Bellat, 2017) ; (Mosconi, 1994), nous contredisons cette thèse. L'éducation vise l'émergence d'un sujet socialement libre et les représentations sociales qui découlent du genre sont construites et engendrées dans et par le processus d'éducation.

Des recherches ont montré que l'éducation est une relation qui participe à la construction d'une personnalité féminine ou masculine (Anka Idrissi, Gallot, & Pasquier, 2018).

Durant la socialisation primaire, les parents et les enseignant.es participent à la transmission de représentations et à la création d'inégalités de genre. Leurs comportements et leurs attentes sont inévitablement différenciées envers les filles et les garçons qu'ils éduquent et instruisent (Duru-Bellat, 2008) ; (Mosconi, 1994) & (1989) ; (Valabregue, 1987). Nous soulignons l'impact des représentations sur les performances des élèves à travers la menace du stéréotype, soit les individus se conforment aux stéréotypes lorsqu'ils sont dans une situation où la représentation est effective (Aronson & Steele, 1995) ; et à travers l'effet Pygmalion, soit les attentes et de fait les comportements de l'enseignant.e ont des conséquences notoires sur les performances des élèves (Jacobson & Rosenthal, 1968). Il est dommageable, dans la situation actuelle, que les adultes peinent à accompagner les enfants dans leur développement sans pour autant les influencer, consciemment ou inconsciemment. Étant donné que la sensibilisation aux questions de genre est très peu inscrite dans la formation du corps enseignant et professoral (Petrovic, 2013), les réflexions sur le genre à l'école doivent se poursuivre. Précisément, si les enseignant.es participent en partie à la perpétuation des représentations genrées et à la création d'inégalités de sexe, ils peuvent aussi concourir à l'émergence d'un processus de déconstruction et agir pour des relations plus égalitaires entre les sexes. Certaines pédagogies datant du début du XX^e siècle se sont intéressées à l'assujettissement des peuples et portaient un projet émancipateur pour ces derniers.

Les pédagogies œuvrant pour une émancipation collective, qualifiées d'alternatives, s'élaborent à l'encontre de celles dites traditionnelles et instituées par l'Éducation Nationale. Deux grands courants en sont à l'origine : les pédagogies émancipatrices et les pédagogies individualistes. Si les théoricien.nes du premier mouvement fondaient leur critique sur l'assujettissement des individus et souhaitaient leur émancipation, les pédagogues du second déclaraient leurs écoles plus respectueuses des besoins de l'enfant. Leur volonté était de réformer le système éducatif dans le but de promouvoir la créativité et l'adaptabilité des adultes en devenir. En mettant l'accent sur la compétitivité et en centrant la pédagogie sur le développement personnel, l'employabilité est désormais visée. C'est essentiellement sur la dialectique entre socialisation et subjectivation que vont s'opposer les deux courants. Leur principale différence est le projet politique.

La pédagogie Freinet vise à transformer socialement et politiquement la société. À destination des classes prolétariennes, l'objectif était de rendre les individus à même de s'émanciper de la tutelle de la bourgeoisie et de celle de l'Église catholique. S'inspirant des idées du pédagogue Freire, les époux Freinet conseillent l'utilisation de pratiques coopératives. Indéniablement, la nature des revendications a évolué depuis. Mais puisque l'idéal était de déconstruire les rapports sociaux de domination, nous pensons qu'un des objectifs actuels de cette pédagogie est de participer à la conscientisation des rapports sociaux de sexe. Aujourd'hui, il n'existe que peu d'écoles dites « 100% Freinet » en France, car cette pédagogie se retrouve institutionnalisée au sein de l'école du peuple (Le Menn, 2021) & (Wagnon, 2020).

La pédagogie Freinet peut être reliée à celle que l'on nomme féministe. Les enseignant.es adhérent.es à ces idéaux et méthodes peuvent concourir à la conscientisation des expériences d'oppression des personnes par rapport à leur sexe, au développement de leur empowerment face à ces situations, à l'analyse des rapports de sexe au sein de la classe et participer à leur régulation (Pereira, 2020a). Un.e enseignant.e qui s'investit dans une pédagogie Freinet en milieu ordinaire, est une personne qui donne de son temps pour analyser ses propres pratiques. En fonction de son niveau d'adhésion à la pédagogie dans sa globalité et non pas uniquement aux techniques ou outils pédagogiques, son engagement dans l'émancipation des individus sera plus ou moins significatif et conscientisé. Au vu de la réflexion jusqu'alors menée, nous formulons la problématique suivante :

Comment les enseignant.es s'inscrivent dans une pédagogie Freinet s'emparent de la question du genre dans leurs discours et leurs pratiques ?

Pour la suite de cette étude, il est nécessaire de retenir les affirmations suivantes :

- Les représentations de genre concernent la catégorisation de ce qui relève du féminin ou du masculin et sont utilisées pour interpréter le monde environnant.
- L'enseignant.es comme tout autre individu, possède un système de genre.
- Les représentations sociales intégrées dans ce système de genre orientent leurs pratiques et leurs attentes envers les filles et les garçons.
- Les représentations et inégalités de genre ont une incidence réelle sur les performances scolaires des filles et se répercutent par la même occasion sur leur position sociale future.
- Initialement, les adeptes de la pédagogie Freinet œuvraient pour l'émancipation des peuples opprimés.

Dès lors, nous pouvons émettre les hypothèses ci-dessous :

- Les enseignant.es s’inscrivant dans une pédagogie Freinet utilisent des techniques pédagogiques émancipatrices – iels peuvent ne pas en avoir conscience.
- Selon le niveau d’adhésion à la pédagogie Freinet, iels peuvent agir consciemment dans le sens d’une émancipation collective.
- Selon le niveau d’adhésion à la pédagogie Freinet comme se rapprochant d’un idéal émancipateur, iels sont plus soucieux et soucieuses de l’égalité entre les filles et les garçons au sein de leur(s) classe(s).

En réponse à notre problématique, nous formulons l’hypothèse générale suivante :

L’adhésion à la PF peut permettre une sensibilisation accrue envers l’égalité des sexes (discours) et concourir à la mise en œuvre d’une pédagogie égalitaire (pratiques).

Partie 3 : Méthodologie

La troisième partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation d'une méthodologie rigoureuse pour valider ou non l'hypothèse générale. Quelle population d'étude, pour quelles hypothèses opérationnelles ? Les indicateurs, les méthodes de recherche retenues, les réflexions éthiques menées ainsi que la méthode de traitement des données seront détaillées.

1. Population d'enquête

1.1 *De multiples choix pour une même étude*

Au vu du contexte théorique développé et de la problématique formulée, il est pertinent que l'enquête de ce présent travail de recherche soit centrée sur la population enseignante. La réalité du terrain a contribué à axer cette étude sur des enseignant.es s'inscrivant dans une PF en milieu ordinaire, donc au sein des écoles publiques. Rappelons qu'il existe approximativement une dizaine d'écoles dites « 100% Freinet » en France. D'ailleurs, aucun label n'est utilisé pour cette pédagogie, à l'inverse des écoles Montessori ou Steiner. Elle est donc majoritairement institutionnalisée afin d'être accessible à l'ensemble des enfants, et ce, quel que soit leur milieu social et économique d'appartenance. C'est précisément son objectif : concourir à l'émancipation des personnes qui subissent des oppressions (Tolini, 2020). De plus, il semble pertinent de recueillir un échantillon le plus hétérogène possible. En ce sens, quoi de plus intéressant que d'enquêter dans un milieu où l'enjeu d'émancipation est le plus élevé ? Cette recherche a donc été réalisée au sein de deux établissements publics en milieu urbain, insérés dans un réseau d'éducation prioritaire.

Ensuite, effectuer une comparaison avec des enseignant.es en milieu ordinaire qui ne s'inscrivent pas dans cette pédagogie et des enseignant.es qui, au contraire y souscrivent, ne constituait pas une recherche porteuse de nouveauté. Des études ont démontré le caractère genré des représentations des enseignant.es inséré.es dans le réseau d'enseignement public ainsi que la différenciation de leurs pratiques selon le sexe des enfants (Collet, 2016b) ; (Duru-Bellat, 2008) ; (Mosconi, 1994) ; (Salle, 2014) ; (Valabregue, 1987). À noter que certain.es d'entre elles et eux tendent vers une meilleure prise en compte de l'égalité entre les sexes dans leurs pratiques (Jarlégan & Tazouti, 2012) et que les enseignant.es ne sont que les représentant.es de la société au sein des classes. Aussi, les quatre personnes enquêtées s'inscrivent en PF.

En choisissant un milieu de recherche où nous pensons la liberté pédagogique comme étant moindre que dans des écoles privées hors contrat, des biais de sélection peuvent opérer. Il est probable que le rapport hiérarchique existant entre les enseignant.es et l'institution qui les emploie puisse faire obstacle à leur discours concernant leur engagement en faveur de l'émancipation du groupe des filles. L'essentiel était d'avoir conscience de ce possible biais durant l'élaboration des multiples étapes de la méthodologie qui suivent.

1.2 *Rencontre de la population enquêtée*

Comme décrit dans le contexte théorique, un réseau d'enseignant.es en PF a été fondé à l'initiative du couple Freinet. L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) est considéré comme un mouvement regroupant une population enseignante désireuse d'une formation continue conçue coopérativement. À l'échelle de la métropole, des groupes de travail au niveau départemental sont constitués. Lors de réunions ou de stages de formation, les enseignant.es échangent sur leurs pratiques et réfléchissent collectivement sur des thématiques. C'est durant l'une de ces rencontres que nous avons eu l'opportunité d'intégrer un groupe départemental en particulier et de rencontrer les quatre enquêtés.es de la recherche (1.2).

2. **Définition des variables**

Dans une enquête, des variables mesurables doivent être établies. Pour déterminer celles de la présente étude, une *opérationnalisation* des concepts définis lors du contexte théorique a été réalisée. Cette démarche est inévitable pour un travail de recherche pratique (Lavarde, 2008). Les questions que nous nous posons sont immatérielles, à savoir de l'ordre de la pensée. Or, des objets concrets sont analysés. En somme, *opérationnaliser* un concept revient à le définir dans le but de l'observer et le mesurer. Le phénomène rendu réel, devient une propriété observable et mesurable (Fortin & Gagnon, 2016). Des variables principales ont donc été identifiées, ainsi que leurs sous-dimensions. Par la suite, elles ont été mesurées par des indicateurs qui sont détaillés dans une étape suivante de la méthodologie (4.1).

Deux variables dominantes ou principales, selon les appellations, ont pu être distinguées :

- Les représentations sociales de genre
- L'adhésion à la pédagogie Freinet

Afin d'analyser les discours et les pratiques d'une population, ici celles des enseignant.es, il est nécessaire de faire des représentations sociales de genre une variable à part entière. Puisque ces dernières concourent à adhérer à une PF, qui elle-même influe sur les représentations sociales, l'adhésion a été identifiée comme seconde variable de l'étude. Ensuite, des sous-variables ont été déterminées pour préciser celles générales.

Lorsque nous nous intéressons aux représentations sociales, il est inévitable d'analyser à la fois les pratiques (sous-dimension n°1) mais aussi les discours (sous-dimension n°2) de la population enquêtée.

Concernant la seconde variable, l'adhésion à la PF, deux sous-dimensions ont là-aussi été sélectionnées. Nous ne pensons pas l'adhésion en question comme une simple utilisation des techniques pédagogiques Freinet, mais plutôt comme étant :

- Une certaine compréhension ou interprétation des idéaux de la PF (sous-dimension n°1)
- Un niveau d'engagement au sein des pratiques (sous-dimension n°2)

La quasi-totalité des variables de l'étude sont dépendantes. En effet, puisqu'elles exercent toutes une influence sur une autre variable tout en étant elles-mêmes influencées, elles ne peuvent être qualifiées d'indépendantes. Les termes d'intermédiaire et d'interdépendance seraient préférables. Pour rendre cela plus lisible et concret, nous avons réalisé un schéma présenté dans la partie suivante de la méthodologie : « *hypothèses opérationnelles* » (3).

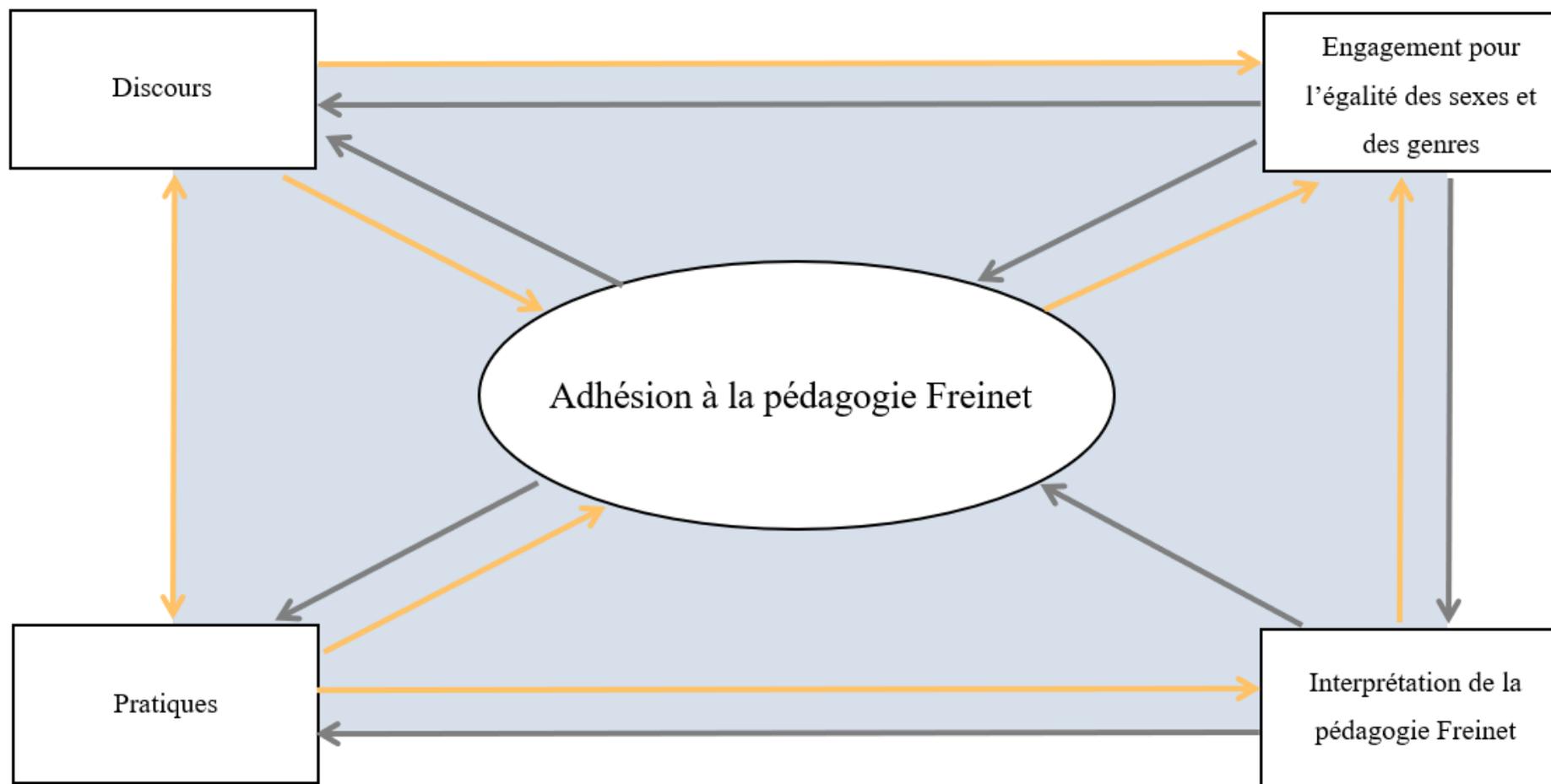
3. Hypothèses opérationnelles

Établir les variables de l'étude conduit à déterminer des hypothèses opérationnelles. Ces dernières permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique en confirmons ou non l'hypothèse générale qui, rappelons-le, est : l'adhésion à la PF peut permettre une sensibilisation accrue envers l'égalité des sexes (discours) et concourir à la mise en œuvre d'une pédagogie égalitaire (pratiques).

Il semble intéressant de proposer de manière les multiples liens entre les variables principales et secondaires identifiées et, les hypothèses opérationnelles qui en découlent. Rédiger toutes les relations entre les variables principales et secondaires serait fastidieux et présenterait peu d'intérêt puisque cela serait sans fin. Chacun des pôles en influençant un autre, les flux et les dynamiques ne s'arrêtent jamais. Les boucles sont pensées précisément de cette manière puisque les représentations sociales se construisent dans le temps et se modifient continuellement. Prendre connaissance de la légende est fondamental. Elles sont symbolisées par les champs vides, de couleur gris clair. Ces larges espaces leur sont consacrés car les représentations naissent et se transforment lorsque les trois entités représentant un des quatre triangles, interagissent. Finalement, les représentations sociales se cristallisent dans et par ces interactions.

Les principales relations entre chacun des pôles ont toutefois été rédigées pour rendre plus compréhensible ce schéma de pensée. Il est primordial de garder à l'esprit que les hypothèses sont bien des boucles qui se répètent dans le temps et qu'elles ne peuvent se réaliser qu'à travers les représentations sociales.

Figure 1 – Discours et pratiques : le rôle des représentations sociales de genre et l’adhésion à la pédagogie Freinet



Légende :



Représentations sociales de genre



Favorise



Influence

Hypothèse n°1⁶ : L'interprétation des idéaux propres à la PF par les enseignant.es concourt à...

- Favoriser leur engagement dans une pédagogie plus égalitaire entre les sexes
- Influencer leurs discours et les pratiques
- Renforcer l'adhésion à la PF

Hypothèse n°2 : Les pratiques et les discours peuvent...

- Favoriser une interprétation des idéaux de la PF proche de celle pensée par le couple Freinet
- Renforcer l'adhésion à la PF
- Favoriser l'engagement des enseignant.es dans une pédagogie plus égalitaire entre les sexes

Hypothèse n°3 : Un engagement certain en faveur de l'égalité des sexes contribue à...

- Favoriser une interprétation des idéaux de la PF proche de celle pensée par le couple Freinet
- Influencer les discours et les pratiques de la population enquêtée
- Renforcer l'adhésion à la PF

Hypothèse n°4 : L'adhésion à la PF au centre des interactions peut...

- Favoriser un engagement pour l'égalité des sexes et des genres
- Influencer les discours et les pratiques de la population enquêtée

Des tensions peuvent opérer entre chacun des pôles visibles sur le schéma. C'est précisément ce que cette étude va analyser à travers un processus de recherche complet : l'infirmité ou la confirmation des hypothèses.

⁶ À noter que les numéros attribués ne sont utiles que pour se repérer dans l'infirmité ou la confirmation des hypothèses (3.2). Puisque nous théorisons notre système comme des boucles se construisant dans le temps, l'ordre des hypothèses et donc les numéros pourraient tout aussi bien être inversés.

4. Construction du processus de recherche : recueillir des représentations sociales

Cette partie sera consacrée à la préparation méthodologique de la réalisation de l'enquête. Les indicateurs de mesure seront définis ainsi que le déroulement des étapes d'enquête et les réflexions éthiques nécessaires en vue d'une méthode scientifique rigoureuse.

4.1 Indicateurs

À la suite de l'opérationnalisation des concepts, les variables établies sont des propriétés observables et mesurables, appelés des indicateurs (Fortin & Gagnon, 2016). Ces derniers rendent possible la mesure de ce que nous souhaitons précisément observer. Certains indicateurs sont propres à une seule variable, mais d'autres permettent d'évaluer plusieurs variables simultanément.

L'interprétation des idéaux de cette méthode pédagogique et l'engagement dans la lutte pour l'égalité des sexes et des genres, deux sous-dimensions des variables, semblent être des indicateurs pour évaluer le niveau d'adhésion des enseignant.es à la pédagogie. La compréhension des idéaux pourrait se traduire par un niveau plus ou moins élevé de connaissances sur la PF et sur le projet politique qu'il suppose. En effet, pour la suite de l'étude et notamment durant l'analyse des résultats, il sera nécessaire de savoir si l'enquêté.e adhère seulement aux méthodes pédagogiques Freinet, ou s'il souscrit fortement au projet pédagogique ambitieux de transformation sociale et politique.

L'engagement pour l'émancipation des filles et des femmes peut être évalué par la mise en place ou non de projets et d'activités favorisant l'égalité entre les filles et les garçons. Aussi, l'engagement des enseignant.es sera mesuré par l'utilisation ou non des techniques pédagogiques d'expression libre, prônées par le couple Freinet.

Afin d'analyser l'appropriation de la notion de genre des enseignant.es au sein de leurs discours et leurs pratiques, nous avons défini les indicateurs référencés dans le tableau suivant.

Tableau n°6 – Mesure des variables : les indicateurs

Indicateurs
Vocabulaire employé à l'oral et à l'écrit
La naturalisation/biologisation des comportements et attitudes des individus en général, et dans ce contexte, plus particulièrement des enfants via un vocabulaire essentialisant
La gestion de l'espace classe et de l'espace cour
La gestion des punitions
La régulation des prises de paroles et des échanges
Les supports proposés
Les projets et les activités proposées

4.2 *Choix des méthodes d'enquête*

Puisque l'objectif est de mesurer les représentations de genre des enseignant.es, il est nécessaire d'utiliser certains outils de recueils de données propres à ces entités. (Bonardi & Roussiau, 2014). Il existe plusieurs techniques scientifiquement valides :

- Les entretiens non-directifs et semi-directifs
- Les questionnaires (questions fermées, ouvertes ou à éventails de réponses)
- L'analyse documentaire (utilisée plus faiblement que les autres)
- L'association libre (Ex : la méthode Abric)
- L'observation de situations quotidiennes dans un milieu social donné

L'association libre de la méthode Abric aurait été une possibilité et a été envisagée au début de l'enquête. Seulement, elle n'a pas été retenue puisque demander aux enquêté.es d'énoncer des mots liés aux catégories « filles » et « garçons », constituerait un biais important puisqu'une catégorisation binaire des sexes leur aurait été proposée. Quelles représentations cette étude aurait-elle recueillies, les leurs ou celles dictées par la société ? Afin de collecter les représentations réelles des enseignant.es, la technique des entretiens semi-directifs a été choisie. Par ailleurs, des situations concrètes leur ont été présentées durant les entretiens. L'objectif était de percevoir comment iels pensent réagir dans des contextes particuliers. Évidemment, il s'agit d'exemples où des représentations sociales très genrées pouvaient apparaître (4.2.2).

Des observations non-participatives de situations quotidiennes ont aussi été effectuées dans le but de recueillir les représentations sociales de genre et d'analyser les pratiques enseignantes. Trois étapes d'enquête constituent donc cette recherche pratique.

Enfin, détenir certaines informations personnelles sur les enquêté.es étaient essentiel afin de donner un éclairage aux résultats obtenus. Une fiche recensant les variables contrôlées a donc été administrée aux enquêté.es à la fin du processus de recherche (annexe n°1). Il leur a été précisé qu'il ne s'agissait pas d'une obligation.

4.2.1 Les entretiens semi-directifs

Selon l'objet d'étude, le contenu des entretiens peut différer considérablement. Il en existe plusieurs types. Dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales, celui appelé semi-directif ou « entretien guidé » est largement utilisé (Sauvayre, 2013). Dans ce type d'entretien, l'enquêteur ou l'enquêtrice prévoit des pistes ou zones d'exploration avec des thèmes précis à approfondir. Deux approches sont conciliées : une attitude non-directive afin d'encourager l'exploration de la pensée et en même temps un projet plus directif pour obtenir des informations précises sur des thèmes prédéfinis (Berthier, 2016). Puisqu'il dispose de plus de liberté que la méthode directive, l'entretien semi-directif a été privilégié.

Deux types de grille d'entretien préalablement pensée et construite sont possibles. Il s'agit de soit poser des questions dans l'ordre dont on pense que l'enquêté.e va les aborder (Quivy & Van Campenhoudt, 2006) ; soit construire un guide par thématique avec les thèmes les plus importants répertoriés, sans vraiment avoir de questions pré-rédigées (Cardon & Desanti, 2007). La présente situation se trouve entre l'entretien non-directif où « la personne enquêtée s'exprime librement à partir d'un thème proposé par l'enquêteur : “pouvez-vous nous parler de votre vie professionnelle ?” » ce qui se prête bien à cette étude, et l'entretien semi-directif car « des questions à partir de différents thèmes précis et déterminés au préalable » ont été formulées (Cardon & Desanti, 2010, p. 61).

4.2.2 Les situations

Durant chacun des entretiens, exploratoires ou non, deux situations ont été présentées aux enquêté.es. La première met en scène dans la cour de récréation, un.e enfant violent.e envers un.e camarade. Ici, c'est la gestion de la brutalité et des punitions qui est analysée. La seconde, quant à elle, présente un.e autre enfant, en pleine crise de pleurs au sein de la classe. Aucun terme qualificatif n'est spécifiquement attribué à la crise (angoisse, colère), afin de ne pas induire une quelconque attitude chez l'enquêté.e. Lors de l'entretien exploratoire, l'enfant en situation de violence était une fille, et l'enfant en crise était un garçon. Pour le second entretien, il s'agissait des deux mêmes situations, seul le sexe de l'enfant était inversé. Ici, pouvaient être analysées les représentations sociales genrées des enquêté.es via leurs différentes réactions quant à la gestion des émotions de manière globale.

4.3 Grilles d'entretiens et d'observations

4.3.1 Étape d'enquête n°1 : entretien semi-directif exploratoire centré sur la PF

Un entretien semi-directif exploratoire a été réalisé au début de l'enquête afin de poser un cadre à cette recherche qualitative. Obtenir des informations essentielles sur la vision de l'enseignement de l'enquêté.e ainsi que son rapport et son adhésion à la PF nous permettait de comprendre comment les enseignant.es d'aujourd'hui s'emparent d'une pédagogie qui date approximativement d'un siècle. Quelle interprétation et définition en ont-t-iels ?

Proposer des questions ouvertes et larges était précisément un choix important pour laisser une multitude d'opportunités à l'enquêté.e d'aborder les éléments qui lui semblaient essentiels. Évidemment, des questions de relance étaient prévues pour recentrer le propos si besoin et conduire l'enquêté.e vers une piste de réflexion qui intéresse cette étude. L'égalité des sexes, enjeu socialement mineur au début du XX^e siècle lorsque la PF a été pensée, se voit aujourd'hui être majeur dans notre société. À travers ce premier entretien, il s'agissait donc d'observer si les thématiques de genre et de l'égalité des sexes ressortaient des discours de la population d'enquête, sans que nous les mentionnions.

Ne pas aborder délibérément l'égalité entre les sexes et les techniques émancipatrices liées à la PF dans cet entretien exploratoire était nécessaire pour contrer tous biais de désirabilité sociale. Ce point sera repris plus tard dans notre développement, puisque le simple fait de s'intéresser à leur profil et de réaliser des observations, suffit à modifier leurs discours et leurs pratiques (5.1). En outre, il était question d'observer si les questions fondamentales de cette recherche apparaissaient dans le discours des enquêté.es.

La grille de cet entretien exploratoire (annexe n°2) est composée de trois parties :

- Les RS de l'enseignement des enquêté.es
- L'adhésion aux principes pédagogiques Freinet
- Les représentations sociales de l'enquêté.e sur ses propres pratiques

4.3.2 Étape d'enquête n°2 : observations non-participatives

À la suite des entretiens exploratoires, les observations non-participatives en immersion dans les quatre classes ont débutées. Analyser les pratiques de l'enseignant.e a été possible en observant ses actions quotidiennes. Finalement, cette étude s'est attachée à comprendre comment les enseignant.es s'inscrivant dans une PF s'emparent de la question du genre dans leurs pédagogies.

L'objectif était d'analyser le caractère genré ou non des pratiques enseignantes. Les indicateurs précédemment décrits constituent notre grille d'observation. Des exemples plus concrets ont été rajoutés afin de rendre visible quels comportements des enseignant.es ont été analysés.

Indicateurs	Précisions/exemples
Vocabulaire employé à l'oral et à l'écrit	Démasculinisant et inclusif : « tout le monde »
La naturalisation/biologisation des comportements et attitudes via un vocabulaire essentialisant	« Les filles font ça... » ; « Les garçons ont tendance à être davantage... » ; « C'est normal c'est une fille »
La gestion de l'espace classe et de l'espace cour	Impulsion d'une mixité dans les espaces éducatifs
Gestion des émotions	La place laissée à l'expression des émotions est-elle équivalente selon le sexe de l'enfant ? (Colère, tristesse, peur...) ?
Régulation des prises de paroles et des échanges	La possibilité de s'exprimer quantitativement et qualitativement durant toutes les activités Permettre le développement de la motivation des enfants de manière similaire
Supports proposés	Les <i>passeurs de genre</i> : livres, jouets, manuels
Les projets et les activités proposées	« Dégenrer » : ateliers sur la répartition des tâches domestiques « Prévenir les violences sexuelles » : ateliers de danse, de lutte pour travailler la notion de consentement

4.3.3 Étape d'enquête n°3 : entretien semi-directif centré sur le genre et l'égalité

Un second entretien davantage centré sur les questions d'égalité et de genre a été mené à la suite des entretiens exploratoires et des observations des pratiques enseignantes.

La même méthodologie que pour l'entretien exploratoire a été employée pour construire cette seconde grille (annexe n°3). Des questions plus générales ont été posées aux enquêtés afin de recueillir leurs représentations sociales sur l'égalité de manière globale. Il était question de voir si l'égalité entre les sexes était une forme d'égalité mise en avant ou non dans les discours de la population enseignante. Là-aussi, des questions de relance étaient prévues pour dynamiser la parole des enquêtés ou préciser un propos.

Une partie de l'entretien consacrée aux différences et similitudes entre les femmes et les hommes permettait de recueillir les représentations de genre des enquêtés, bien que cela fut un travail sur le temps long, à savoir durant tout le processus de recherche.

L'objectif que se donnait cette étape était d'établir un potentiel parallèle entre les discours et les pratiques et de démontrer le caractère conscient ou non des pratiques différenciées selon le sexe des enfants. Pour ce faire, il était primordial de conduire les enquêtés à interroger leurs pratiques quotidiennes. En outre, ce second entretien est composé de trois étapes :

- Les représentations sociales de l'égalité des enquêtées
- Freinet : des méthodes pédagogiques émancipatrices ?
- Les représentations sociales des enquêtés sur leurs propres pratiques en fonction des sexes

5. Procédures, réflexions et attitudes éthiques

Dans une enquête pratique, prendre conscience du contexte qui risque d'influencer les résultats est indispensable. Cette partie résume les réflexions éthiques et pratiques développées pour obtenir des données fiables.

5.1 Présentation de la recherche à la population enquêtée

Tout d'abord, une attention particulière à la manière dont nous allions nous présenter à la population d'enquête a été portée. Afin de n'instaurer aucune distance entre les enquêté.es et nous, nous souhaitions initialement ne pas revendiquer notre expertise en nous présentant comme étant « étudiante en master de Sciences de l'éducation ». Toutefois, les enquêté.es, bien renseigné.es sur cette formation, nous ont demandé lors de la première réunion Freinet à laquelle nous participions, de préciser notre formation et le sujet de nos travaux de recherche. Nous avons donc dû spécifier la mention recherche de notre master. Quant à ce mémoire, il était évident d'omettre la notion de genre et d'égalité entre les sexes dans notre discours.

En Sciences Humaines et Sociales le biais de désirabilité sociale est un concept très commun (Fisher, 1993) & (Hayashi, Hays, & Stewart, 1989). Il s'agit pour une personne de vouloir se rendre désirable auprès de son interlocuteur ou interlocutrice. Il existe d'autres biais et tous ne sont pas inévitables. C'est pourquoi, nous avons décidé d'adopter une posture dite « incognito ». Si les projections de cette recherche étaient explicitement présentées, la population enquêtée aurait pu agir de façon à se rendre désirable en modifiant ses paroles et ses actes. Nous l'avons donc présenté comme étant d'une part une analyse des représentations sociales de la PF chez les enseignant.es ; et d'autre part une étude portant sur l'adaptation aux sociétés nouvelles, d'une pédagogie ancienne de cent ans.

5.2 *L'enquête de terrain*

Tout comme la manière de nous introduire ainsi que l'étude pouvait influencer les données récoltées, la façon de penser et d'effectuer les étapes d'enquête le pouvaient tout autant.

5.2.1 Les observations

Durant la totalité de la recherche, nous avons veillé à adopter autant que faire se peut, une posture bienveillante et de non-jugement. Comme analyser des représentations de genre via des discours et des pratiques nécessite une impartialité de l'enquêteur ou l'enquêtrice, la démarche non-participative a été privilégiée. Dans le but de ne pas induire des modifications de comportements chez les enfants, nous avons décidé conjointement avec les enquêté.es de leur préciser que nous n'étions pas une stagiaire. Durant les temps en classe, nous pouvions circuler librement dans la pièce et interagir avec les enfants en leur posant de simples questions sur ce qu'ils étaient occupé.es à réaliser.

5.2.2 Les entretiens

Comme décrit dans la partie « *choix des méthodes d'enquête* », les entretiens ont été réalisés sur le modèle semi-directif. Certaines attitudes sont propres à cette méthode d'enquête :

Élaborer et mener un entretien s'avère plus complexe qu'il n'y paraît : choisir le type d'entretien et les techniques qu'il suppose, préparer un guide d'entretien clair et malléable, savoir gérer les imprévus (les fameux « blancs », l'incompréhension potentielle des enquêté.es face à une question...).

Tout le monde est amené à prendre la parole en public, rencontrer de nouvelles personnes et à les faire parler à de multiples reprises, que ce soit dans le cadre professionnel ou privé. Naturellement, tout le monde serait disposé à conduire un entretien. Seulement, en tant que technique d'enquête en Sciences sociales, l'entretien n'est pas « (...) une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis ni une simple discussion de palier entre voisins. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverses, ni un interrogatoire policier ou une confession. » (Berthier, 2016, p. 69). Il requiert une attitude professionnelle de la part du chercheur ou de la chercheuse et nécessite de la préparation, des connaissances sur les techniques d'entretien et les divers outils existants, pour augmenter considérablement la densité et la fiabilité des informations recueillies (Sauvayre, 2013).

Les informations recueillies durant l'entretien peuvent être biaisées d'une part, en raison des *situations particulières* (Becker, 2002) et ensuite, par l'attitude de l'enquêteur ou de l'enquêtrice et de l'enquêté.e. La distance sociale entre les deux individus peut entraîner des conséquences sur le déroulement même de l'entretien. Si la situation d'homophilie⁷, ou l'identité d'appartenance à un groupe social, semble être un vecteur de réussite de l'entretien, il est préférable d'éviter les extrêmes. En effet, trop de ressemblances ou de différences entre les deux protagonistes peuvent nuire au bon déroulement de l'entretien (Berthier, 2016). C'est pourquoi nous pensons que l'intérêt porté sur leur parcours et leurs pratiques pédagogiques ont conduit les enquêté.es à se sentir davantage à l'aise.

La relation de proximité entre les acteurs et les actrices de l'entretien est importante. Le lieu où il se déroule peut favoriser ou non la confiance de l'enquêté.e (au sein du bureau de l'école, dans la classe ou dans un lieu extérieur à l'établissement). En ce sens, nous nous sommes adaptée à l'avis et l'envie des enquêté.es tout en essayant de percevoir un lieu au sein duquel iels se sentaient à l'aise. Dans leur milieu ordinaire d'appartenance (la classe), il nous semblait que les enquêté.es pouvaient se sentir suffisamment en confiance pour répondre de manière fluide et sans pression aucune. Mener l'entretien dans un espace différent de leur lieu de travail, ne permettait-il pas aux enquêté.es de disposer d'une plus grande liberté d'expression ? Se rencontrer en visioconférence pouvait les conduire à se sentir plus à l'aise, puisqu'iels auraient été dans un environnement familier et au sein duquel iels se sentent en sécurité. Être face à un écran plutôt qu'en présentiel, peut également diminuer leur stress. Enfin, pour qu'iels soient dans les meilleures conditions matérielles et psychologiques possibles, il semblait important de respecter leur rythme de vie (choix du jour et de la date à leur convenance).

Puisque conduire un entretien suppose une rencontre avec autrui, il est conseillé de le commencer par un échange de banalités sur la facilité ou non à trouver le lieu du rendez-vous, la météo... (Sauvayre, 2013). Il est également recommandé de les remercier pour le temps accordé et de présenter à nouveau l'intérêt de la réalisation de l'entretien. Ici, l'utilité de leur participation leur a été rappelée. Nous avons préparé une courte introduction pour chaque entretien (annexes n°4 et 5). C'est aussi durant ce moment que nous avons obtenu leur accord

⁷ Pour plus de détails sur le concept d'*homophilie* : Berthier, N. (2016). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Paris : Armand Colin.

concernant l'enregistrement des échanges. Les éléments qui ont trait à la déontologie (anonymat, confidentialité, non-jugement) leur ont également été présentés. Pour terminer cette phase introductive, nous expliquions le déroulement de l'entretien. Savoir que l'entretien est préparé à l'avance a pu permettre aux enquêtés de se sentir davantage en confiance. Enfin, nous leur demandions systématiquement s'ils avaient des questions ou remarques avant de débiter l'enregistrement (après accord obtenu) et les échanges.

Une attention particulière a été portée au moment de l'élaboration des deux grilles d'entretien, afin de ne pas induire les réponses dans la formulation de la question. Lorsque l'objet d'un entretien est les représentations sociales, éviter l'adverbe interrogatif « pourquoi » est préférable. Privilégier le « comment » offre une liberté de réponse, et laisse de côté l'impression que la question suppose une bonne ou une mauvaise réponse.

« Une fois que l'entretien ou plutôt le sujet, est bien lancé, vous pourrez intervenir avec quelques questions. Mais attention, l'interrompez pas, attendez qu'il ait fini un développement (l'interruption intempestive est le défaut le plus courant des débutants) » (Bertaux, 1997, p. 61).

En effet, il « (...) ne doit pas risquer de biaiser les résultats en introduisant son propre cadre de référence, ses désirs ou ses préjugés. » (Berthier, 2016, p. 60). Alors, nous avons tenté de ne pas employer les expressions suivantes : « moi aussi », « cela m'est arrivé »... Durant l'entretien nous nous sommes assurée de bien saisir les propos de l'enquêté afin d'affirmer la validité des informations en reformulant : « si j'ai bien compris... », « est-ce bien cela ? ». Aussi, une attention a été portée à notre communication non-verbale : gestuelle, regard, mimiques faciales, marques verbales d'écoute (« hum », « oui », « d'accord »...). Cela permet à l'enquêté de avoir le sentiment d'être entendu et compris (Sauvayre, 2013).

Puisqu'il est conseillé de clôturer l'entretien lorsque les propos n'apportent plus réellement d'intérêts au thème initial (Berthier, 2016), un résumé des échanges était présenté et, une fois l'enregistrement coupé, nous demandions aux enquêtés leur ressenti par rapport à la situation d'entretien (impressions et difficultés). Bien entendu, nous n'oublions jamais de les remercier.

6. Traitement des données : l'analyse de contenu catégorielle thématique

« L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications. Il ne s'agit pas d'un instrument mais d'un éventail d'outils ; ou plus précisément d'un même outil mais marqué par une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application très étendu : les communications. » (Bardin, 2013, p. 35).

Puisque l'entretien est la méthode la plus utilisée dans cette recherche, l'analyse de contenu semble être à privilégier pour traiter les résultats. Aussi, il a été question comme toute démarche ayant trait à cette méthodologie d'analyse, d'explicitier le contenu et l'expression d'un discours. Afin de rendre compte des représentations sociales des enquêtés, nous avons procédé plus particulièrement à une analyse catégorielle thématique, fréquemment utilisée en Sciences Humaines et Sociales (Fortin & Gagnon, 2016). En outre, des catégories ont été identifiées en calculant en nombre et en fréquence l'apparition de certaines thématiques ou items.

6.1 Mise en forme des données

Que cela concerne les deux entretiens ou les observations, les données récoltées devaient être retranscrites. Il faut préciser que l'ensemble des prénoms des personnes de l'enquête a été anonymisé. Pour plus de clarté et de cohérence, nous en avons attribué un nouveau à chacun des enquêtés : Laure, Valérie, Julien et Sébastien. Un enseignant, qui détient un rôle majeur dans le GD et dans la mise en relation des enquêtés, directeur d'une des deux écoles de l'enquête, s'appellera Alain dans cette étude. Les noms de lieux (quartier, ville, département, région) ou de structures sociales et éducatives ont également été anonymisés et remplacés par un « X ».

L'enregistrement des entretiens nous a permis de transcrire textuellement les données discursives de chacun.e des enquêtés (annexes n°20 à 27). Nous n'avons pas procédé à une modification ou à une correction des fautes lexicales. Afin de conserver l'exactitude des propos énoncés, le langage a justement été repris tel quel dans les retranscriptions et l'écriture inclusive n'a pas été employée, sauf si cela était explicite de la part de l'enquêté.e.

6.2 Une analyse manuelle

S'il est vrai que les logiciels d'analyses de données textuelles permettent de ne pas passer à côté de certains éléments significatifs, il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'ils ne peuvent se substituer intégralement à l'interprétation du chercheur ou de la chercheuse. Au vu du faible nombre d'entretiens, deux groupements de quatre entretiens, il ne semblait pas pertinent d'utiliser cette méthode d'analyse. De plus, n'ayant pas reçu de formation sur ce type de logiciels, notre expertise ne nous conduisait pas à exploiter l'ensemble des possibilités qu'ils offrent.

6.2.1 Procédures et techniques

« Le thème est utilisé généralement comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances, etc. Les réponses à des questions ouvertes, les entretiens [...] peuvent et souvent sont analysés sur la base du thème. » (Bardin, 2013, p. 137).

Cette citation justifie notre choix de procéder à une analyse catégorielle thématique dans l'objectif d'interpréter les représentations sociales des enquêtés. Cette méthode contribue à s'éloigner des « dangers de la compréhension spontanée. » » (Bardin, 1998, p. 31). En effet, la procédure qu'elle suppose permet fortement « [...] à la scientificité de la méthode, à dépasser la pseudo transparence des savoirs spontanés et à lutter contre l'évidence des savoirs subjectifs. » (Dany, 2016, p. 8).

Aussi, quelques règles essentielles sont à respecter lors de l'analyse de contenu selon Laurence Bardin (2013). Voici celles retenues :

- L'exhaustivité : aucune sélection des informations (difficulté de traitement ou impression de non-pertinence)
- La représentativité : l'échantillonnage (1.2)
- L'homogénéité : respect des critères précis dans le matériel retenu (thèmes et méthodes similaires)

Établir une interprétation à base de preuves vérifiables conduit à une plus forte objectivation (Bardin, 1998). Quatre importantes étapes sont distinguées dans la littérature consacrée à cette méthode d'analyse⁸ et ont été respectées pour cette recherche :

- (1) La définition de l'objet de recherche et choix du corpus
- (2) La pré-analyse
- (3) Le traitement des données
- (4) L'interprétation des résultats et synthèse

Il ne s'agit aucunement d'un processus linéaire où les étapes seraient successives. Le terme de *va-et-vient* est davantage représentatif de l'analyse de contenu puisque dans cette méthode, des allers et retours sont effectivement nécessaires entre théorie et pratique, hypothèses et interprétations (Bardin, 1998, p. 80).

« La lecture est à la fois « syntagmatique » (suivre le cheminement, unique et réalisé dans un entretien, d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences) et « paradigmatique » (avoir à l'esprit l'univers des possibles : cela n'est pas dit là, mais cela pourrait l'être, ou l'est effectivement dans un autre entretien). » (Bardin, 2013, p. 99).

Une méthode mixte d'analyse sémantique a été utilisée lors du traitement des données discursives. Elle consiste à recueillir des mots tels quels et à les classer dans des catégories prédéfinies, et aussi à regrouper des mots dans des cases non définies, qui se verront attribuer une appellation a posteriori. D'ailleurs, l'analyse réalisée a suivi les conseils de Braun et Clarke (2006) *in* (Dany, 2016), à savoir :

- La familiarisation (multiples lectures des entretiens)
- La généralisation d'un système initial (les indicateurs prédéfinis)
- La recherche nouvelle de catégories/thèmes
- La révision de la grille de lecture
- L'établissement des catégories finales (indicateurs)

⁸ Voir annexe n°6 pour plus d'informations. Schéma : les différentes étapes de l'analyse de contenu *in* (Dany, 2016)

Deux processus composent l'analyse de contenu. Si l'analyse thématique est la première étape essentielle où le registre sémantique est étudié, une analyse lexicale doit suivre. Étudier le registre linguistique, la « manière de dire », est conseillé pour approfondir l'analyse (Bardin, 2013, p. 107). Doit être observée l'utilisation des pronoms, « on » (distanciation), « je » (réappropriation) ; l'achèvement des phrases ; les tics de langage.

6.2.2 Catégorisation des données récoltées

À la suite des entretiens exploratoires, de nouveaux indicateurs ont émergé. C'est notamment grâce à la pré-analyse, phase de l'analyse de contenu, qu'ont pu être identifiées d'autres catégories : le rapport aux savoirs, à soi, aux autres et au monde. Cette étape de pré-analyse, ou « le pendant », « la partie expérimentale », « l'étape intuitive préliminaire » (D. Robert & Bouillaguet, 2002, p. 26), a aussi permis de distinguer des sous-indicateurs : l'expression de soi, la coopération, l'apprentissage de la citoyenneté...

- La relation enseignant.e/enseigné.e
- L'individualisation des apprentissages
- L'organisation de la classe
- La collaboration et la coopération
- L'éducation collective
- L'expression de soi
- Les compétences psychosociales
- L'apprentissage de la citoyenneté
- La construction d'un monde commun

Partie 4 : Résultats

1. Une recherche qualitative

1.1 *Réalisation de l'enquête*

Comme développé précédemment, le choix du lieu des entretiens a été laissé aux enquêté.es. Ils se sont donc déroulés dans leur propre classe, à l'exception de l'entretien exploratoire avec Laure qui s'est tenu en visioconférence.

Les enseignant.es ont accepté la modalité de l'enregistrement. La durée de chacun des entretiens est comprise entre une et deux heures ce qui donnait une matière suffisante à travailler pour analyser leurs représentations sociales.

Le processus de recherche s'est approximativement étendu sur trois semaines, le premier entretien ayant eu lieu le 23 janvier et le dernier, le 10 février.

L'échantillon de cette recherche est composé de quatre enseignant.es, deux femmes et deux hommes. Laure, Valérie et Sébastien enseignent dans une école classée en Réseau d'Éducation Populaire+ ou REP+, appelée Marie-Curie pour cette étude. Nous rappelons que le directeur de cette école était formateur durant les études de Laure, Julien et Valérie. Ainsi, il est une personne clé dans la rencontre des enquêté.es et dans leur parcours en PF. Il est appelé Alain pour cette étude. L'école Marie-Curie a fait le choix de ne demander aucune fourniture en début d'année aux enfants et aux familles. Les classes fonctionnent donc avec du matériel collectif : une boîte avec les fournitures essentielles est disponible et partagée par deux enfants (crayons, stylos, gomme...). Par ailleurs, certaines classes fonctionnent en co-enseignement. Deux classes communiquent et partagent ensemble des temps divers : accueils, conseils, présentations...

La seconde école au sein de laquelle Julien enseigne est également classée en REP et sera nommé l'école George Sand. Puisqu'au sein de cette dernière nous avons effectué moins de temps d'observation, nous ne détenons que peu d'informations sur l'école. En revanche, tous les éléments essentiels sur la classe de Julien ont pu être recueillis.

1.2 Population

Comme expliqué précédemment, notre échantillon de population est composé de deux enquêtés de sexe masculin, Julien et Sébastien, et de deux enquêtées de sexe féminin, Laure et Valérie. Les quatre disposent d'un parcours professionnel semblable, hormis Sébastien qui a été enseignant spécialisé en classe de SEGPA pendant vingt ans. Iels ont obtenu le diplôme du BAFA soit par la formation prévue à cet effet, soit par le biais d'une équivalence grâce à l'obtention d'une licence en Sciences de l'éducation.

Julien et Laure ont sensiblement le même âge, respectivement 32 et 33 ans. Sébastien et Valérie sont âgés de 44 ans. Seule cette dernière n'est pas syndiquée. Elle détient l'une des anciennetés dans l'enseignement les plus élevées (18 ans), accompagné de celle de Sébastien (22 ans). La situation de cet enquêté est particulière car il enseigne en classe Freinet seulement depuis deux années. Alors que Valérie se situe dans cette approche pédagogie depuis 11 ans. Julien et Laure enseignent depuis 8 ans en classes de primaire et iels mettent œuvre depuis presque autant d'années la PF, 7 ans pour le premier et 6 ans concernant la seconde.

Sébastien enseigne à des classes d'âges plus petites que ses trois autres collègues. En effet, sa classe est composée d'enfants de CP et de CE1. Tandis que les niveaux de classes de Julien s'étendent du CM1 au CM2, ceux de Laure et Valérie sont similaires mais s'étendent jusqu'au niveau CE2.

Il est également nécessaire de souligner que les quatre enquêtés n'ont pas reçu de formation initiale à l'égard de l'égalité des sexes. Concernant la formation continue, certains d'entre eux ont eu l'occasion d'assister ou de participer à des ateliers concernant ladite égalité, dans le cadre de réunions en GD.

Pour finir, rappelons que Julien est le seul enquêté à enseigner au sein de l'école George Sand, les trois autres enseignant à l'école Marie-Curie.

À noter que des fiches d'identités reprenant l'ensemble des caractéristiques personnelles et professionnelles des enquêtés se trouvent en annexe (n°7).

2. L'école publique comme idéal démocratique

Les trois grandes phases des entretiens exploratoires, à savoir les RS de l'enseignement des enquêté.es, leur interprétation de la PF et leurs pratiques ne seront pas exploitées dans la présentation des résultats. En revanche, les catégories mises en lumière par l'analyse catégorielle thématique le seront. De fait, la forme scolaire dans sa globalité est interrogée dans la suite de ce propos en mêlant citations, reformulation des propos et analyses. Dans le but d'établir le cadre de cette recherche, les entretiens exploratoires sont particulièrement mobilisés. L'analyse qui suit est complétée à plusieurs reprises par des situations réelles, observées en classe.

Pour les enquêté.es, une société démocratique ne saurait exister sans une école tout autant démocratique qui lutte contre les inégalités et les reproductions sociales. Les propos de Sébastien sont significatifs : « *Pour moi, l'école c'est un des endroits clés pour qu'on puisse vraiment être en démocratie.* ». De plus, cette institution éducative doit être publique, donc nécessairement gratuite, populaire et ouverte. D'ailleurs, les enseignant.es interrogé.es dressent une critique à l'encontre de l'enseignement privé car il est impensable pour elles et eux d'accorder une scolarité aux enfants sur la base de ressources financières. Selon Valérie, nous n'avons « *pas le droit de trier les enfants, que ce soit pour un critère financier ou autre.* ». L'éducation et l'instruction devraient ainsi être offertes à chacun.e des enfants sans distinction aucune. Pour cela, l'École publique actuelle ne joue pas pleinement son rôle d'après les discours recueillis. Enseignant délibérément dans des écoles classées en REP, il serait possible de rendre l'École davantage démocratique en réinventant la forme scolaire d'après la population interrogée. Ainsi, iels questionnent le rapport aux savoirs, aux autres, aux apprentissages et à la société.

2.1 (Re)panser le rapport aux savoirs

L'idéal de l'École tel que se le représentent les enquêté.es implique de repenser profondément l'institution scolaire, ses objectifs, ses attendus, ses modalités, ses pratiques... Il s'agirait de redéfinir d'une part, le rapport au savoir en pensant la hiérarchisation de ceux-ci ; d'autre part, les relations entre l'ensemble des protagonistes de la communauté éducative, population enfantine incluse.

2.1.1 Une forte critique de la scolastique

« Je suis quand même persuadé qu'il y a une partie du contenu qui, dans tous les cas, n'est pas adaptée », Julien.

Une distanciation des enquêté.es est à noter vis-à-vis du contenu scolaire. Il y a dans leur discours une séparation nette entre savoirs purs et savoir-être. Ces derniers sont essentiels à développer chez les enfants puisqu'ils doivent apprendre à vivre ensemble. Ici, ce n'est pas moins ce versant qui est abordé, mais davantage la critique de la scolastique. Freinet voyait dans l'École et les contenus qu'elle dispensait, un fort rapport aux savoirs scolaires et académiques dans des disciplines propres comme le français ou les mathématiques. Cette critique-là est reprise par notre population enseignante. Premièrement, ingurgiter tout un tas de savoirs sans les assimiler n'est guère utile, d'autant plus qu'ils sont souvent éloignés de situations réelles, donc parlantes aux enfants. Ensuite, il est impératif de revaloriser les savoirs et activités manuelles et artistiques à l'école. Non seulement les savoirs comme support d'apprentissages sont remis en question, mais le rapport que la communauté éducative entretient avec eux est aussi réinterrogé.

D'après les quatre enquêté.es, l'ensemble des enfants ne peut pas avoir le même rapport aux savoirs fondamentaux du fait des inégalités économiques, sociales et culturelles qu'ils subissent. Effectivement, un accès à la culture scolaire largement différent est observé en fonction des milieux sociaux d'appartenance. Les enseignant.es de l'étude précisent l'exemple de certain.es enfants qui ne bénéficient pas d'aide de leur famille hors des temps scolaires lorsqu'ils accomplissent des tâches précisément scolaires (apprendre une poésie ou une leçon, préparer un exposé, s'exercer...). Par ailleurs, Sébastien, militant aguerri de lutte contre les inégalités sociales, conscientise particulièrement ce rapport inégal au soutien que peuvent percevoir les enfants :

« Si tu donnes des devoirs à la maison, tu crées des inégalités et si tu dis “je ne m’occupe pas de ça, ce n’est pas mon problème”, en vérité si ce n’est pas ton problème, tu renforces les inégalités, donc tu fais de la politique aussi, sauf que tu n’en as pas conscience ».

Deux solutions liées à la question des savoirs se dessinent dans les discours analysés. D’une part, il est crucial de démystifier le savoir. Sébastien, une nouvelle fois, souligne la nécessité de conduire les enfants *« à changer leur rapport aux savoirs »*. Il s’agit de ne plus percevoir ces derniers comme des entités seulement intellectuelles, éloignées de la réalité et impossibles à comprendre et retenir pour les enfants. D’autre part, valoriser leur expérience est tout autant indispensable. Valérie pense que la population enseignante doit permettre aux enfants de se *« rendre compte que leur parole a de la valeur »*, ainsi que le travail qu’iels accomplissent quotidiennement. C’est en cela que les enquêté.es promeuvent les situations réelles comme base d’apprentissages.

2.1.2 Les situations réelles productrices de motivation pour les apprentissages

Puisque l’enfant est une personne à part entière avec des rythmes et des besoins selon les quatre enseignant.es, la communauté éducative ne peut oublier l’identité d’enfant des élèves lorsqu’iels entrent et sortent des murs de l’école. Laure déclare :

« En fonction des élèves, ce ne sont pas les mêmes besoins »

Valérie préconise d’accorder plus de place au statut de l’enfant :

« On prend en compte la vie de l’enfant. De l’enfant quoi ! C’est un élève, mais aussi et avant tout un enfant. On l’a que sur le temps scolaire, mais c’est un enfant, et il vit tout un tas de trucs en dehors de l’école. »

D’ailleurs, après un simple calcul de pourcentages, les termes employés par les enquêté.es durant les entretiens pour désigner le public avec lequel iels travaillent ont été identifiés. Comme la citation précédente peut le laisser deviner, Valérie emploie significativement plus le terme d’enfants (80%) que celui d’élève (20%). Les trois autres enseignant.es partagent ce point de vue même s’iels ne l’ont pas nécessairement explicité de la sorte. En effet, Laure et Sébastien parlent plus d’enfants que d’élèves, 63% pour la première et 67% quant au second. Julien diffère légèrement de cette analyse puisque 56% du temps, il emploie le terme *« gamin »*. Le temps restant, il alterne entre enfants et élèves.

Ne pas oublier l'identité d'enfant de l'élève consiste à envisager l'école comme un lieu ouvert sur la vie et le monde. Dans cette perspective, il est nécessaire d'après les quatre enquêtés de créer du lien entre les enfants et la société, l'école et la société. N'étant pas un sanctuaire, mais une mini-société, les enfants ne doivent pas y réaliser des tâches éloignées de la réalité. Les mots de Julien, illustrent cette idée :

« Mais comme toute société, [l'école] elle est ouverte sur autre chose et tu accueilles un maximum ce qu'il se passe, ce qu'il peut rentrer par les élèves pour en faire les supports d'apprentissages »

L'expérience des enfants doit donc être prise en compte afin que les apprentissages prennent vie dans des situations réelles, significatives pour les enfants. Ces dernières, selon Laure, doivent *« savoir pourquoi ils font les choses »*. Puisque les situations d'apprentissages ne doivent pas être artificielles et dépendantes de l'enseignant.e, c'est une véritable quête de sens qui est prônée. En ce sens, il est question de développer un rapport fort aux savoirs et activités manuelles et artistiques. Les enquêtés sont convaincus qu'il faut susciter l'intérêt des enfants et leur curiosité. En contribuant au développement d'attitudes créatrices chez elles et eux, leur élan créateur est visé.

« On apprend mieux si on est dans un vrai besoin d'apprendre », Sébastien.

D'après les enquêtés, ces situations réelles, non créées par la situation scolaire, sont visibles à travers les projets individuels (2.1.3) et collectifs (2.2.1). En fait, rendre les enfants actifs et actives de leurs apprentissages est un des objectifs décrit par les enseignant.es, car développer leur agentivité, les conduirait à développer une forte motivation. Cela est d'autant plus important afin que cette envie parte d'elles et eux. Permettre aux enfants de devenir motivés et acteurs, c'est contribuer *« à ce qu'ils se mettent à avoir envie d'apprendre et à être en situation d'apprendre »*, selon Sébastien. La motivation, fondamentale aux apprentissages, se développe par les situations concrètes. Toujours pour Sébastien, le texte-libre (annexe n°8) rend possible l'expression réelle puisqu'il s'agit *« d'une pratique d'écriture qui n'est pas artificielle »* mais qui conduit les enfants à apprendre *« à lire et à écrire au maximum avec cette envie de produire des textes qui leur font plaisir »*. Valérie précise :

« Je ne travaille pas les textes-libre pour l'orthographe et la grammaire »

Il est plutôt question de valoriser le bien-être, la confiance en soi et l'estime de soi des enfants. Laure et Valérie apprécient le « Quoi de neuf ? » pour cette même raison (annexe n°9). En fait, « *porter de l'intérêt à ce qu'il peut se passer chez eux à l'école, forcément c'est obligé que ça fasse grandir l'estime qu'ils ont d'eux* », développe Valérie.

L'élan créateur que souhaitent impulser les enseignant.es enquêté.es est permis justement en laissant la possibilité aux élèves d'exister en tant qu'enfants. Exprimer ce qu'ils veulent dans leurs textes et leurs présentations rendrait possible le développement et le maintien d'une certaine motivation. Pour ce faire, les apprentissages doivent être le plus individualisés possible, et les productions des enfants communiquées.

2.1.3 L'individualisation des apprentissages comme facteur d'émancipation

Réussir une activité qui se situe dans la Zone Proximale de Développement⁹ renforce le Sentiment d'Efficacité Personnelle et donc la motivation des enfants. Or, être motivé.e représente un facteur de réussite. Aussi, l'individualisation des apprentissages consiste à proposer des activités aux enfants qu'ils sont fortement susceptibles d'accomplir avec succès, moyennant une aide de leurs camarades ou de l'enseignant.e. Diminuer le nombre de séances frontales et collectives est un des objectifs des enquêté.es. D'ailleurs, Valérie l'explique dans l'outil qu'elle a créé « clés de la classe » :

« C'est grâce à mon expérience en classe unique que j'ai réduit, de fait, le nombre de séances collectives. On ne peut que constater leur inefficacité dans de nombreuses circonstances, notamment avec les enfants en difficulté. »

Il s'agit bien de développer l'agentivité des enfants et non leur passivité selon les discours recueillis. Néanmoins, cela est rendu possible uniquement si la progression est le même attendu pour tout le monde. En fait, puisque les enfants sont des individus à part entière avec des rythmes et des besoins différents, leur rapport aux apprentissages est nécessairement inégal.

⁹ La Zone Proche/Proximale de développement a été théorisée par Vygotski, psychologue russe (1997). La ZPD est une zone de « potentiel » propre à chaque enfant, dans laquelle une tâche éducative, un exercice par exemple, peut être accomplie, seul.e ou en étant aidé.e.

Grâce à l'individualisation des activités, la notion de progression est mise au centre, et non le niveau atteint. Les enseignant.es interrogé.es ne se donnent pas pour objectif que l'ensemble des enfants atteignent le niveau que prescrivent les programmes élaborés par l'Éducation Nationale, tout simplement car ce serait impossible. Laure précise cela dans son propos :

« Après vis-à-vis de l'institution, moi ça fait déjà trois ans où je me dis, “bon alors oui, il y a des programmes c'est sûr”, mais bon après tu verras avec le contexte de la classe, je n'y vois plus du tout une injonction et j'en fais pas un objectif. Ce que je me donne comme objectif, c'est que mes élèves, ça fait trois ans que je les connais et faut qu'ils aient progressé. » ;

« En même temps il y a des enfants qui font tout à fait le programme, et d'autres non, mais en fait c'est pareil dans toutes les classes. Sauf qu'on a un lâcher-prise là-dessus je pense. »

L'ensemble des enquêté.es partagent le même point de vue : il est plus utile que chaque enfant maîtrise certains savoirs qui lui sont propres, plutôt que de se leurrer à vouloir atteindre un niveau prédéfini, sachant pertinemment que certain.es enfants ne le pourront pas, par manque de temps à s'acclimater, à intérioriser une méthode ou un contenu. Julien développe :

« En fait on a établi un niveau scolaire et à partir de là, tu es en dessus ou en dessous mais en fait, on pourrait peut-être le baisser et donc il n'y aurait peut-être plus de mauvais élèves. »

Les paroles de Sébastien sont aussi signifiantes à ce sujet :

« J'ai des CP et des CE1, mais en fait ça ne veut rien dire, chacun avance à son rythme. Il y a des CP qui ont un très très bon niveau, qui font des choses plus compliquées que certains CE1. Il n'y a jamais un moment où on fait tous la même chose en même temps, chaque enfant fait toujours une activité à son niveau et une activité différente. »

Comme chaque enfant ne progresse pas au même rythme que les autres, les apprentissages doivent se faire en fonction de leurs besoins. Laure s'appuie notamment sur les mots de lexique issus des écrits ou des exposés des enfants (référéncés dans un petit calepin individuel), pour en faire le support d'une dictée en fin de semaine.

Dans la même perspective, il est tout autant primordial selon la population enquêtée de dédramatiser l'échec, de repenser le statut de l'erreur et de progresser en tâtonnant. Le plan de travail individualisé (PDT) est l'outil par excellence de l'individualisation des apprentissages dans les classes en PF. Laure, Valérie et Sébastien mettent en place quotidiennement un temps consacré au PDT. Julien avait utilisé cet outil lorsqu'il a commencé à enseigner dans sa classe à l'école George Sand. Sa collègue qui le remplace à mi-temps ne pratiquant pas la PF, ne reprend pas le rituel du PDT en fin de semaine. C'est pour Julien une perte de sens puisque d'après ses mots, « *un rituel sur deux jours, ce n'est pas un rituel, les gamins ne comprenaient pas pourquoi avec elle ce n'était pas comme ça.* ». Seulement, il souhaiterait un jour, réussir à instaurer journallement un temps de PDT puisque l'ambition que porte son utilisation est d'accroître l'autonomie des enfants. Pour cette même raison, les trois autres enquêtés.es mettent en place cet outil chaque jour. Se mettre en activité, chercher du matériel, s'organiser, trouver des solutions, favoriserait leur indépendance. Laure pense que les adultes ne peuvent pas attendre une forte autonomie des enfants sans tenter de la développer auparavant. L'autonomie s'apprend selon cette enseignante :

« On peut pas demander aux enfants comment être autonomes, sans leur avoir appris comment on fait. »

Pour les quatre enquêtés.es, l'outil des fichiers autocorrectifs est aussi porteur de sens et performant. Une fois qu'un exercice est accompli par les enfants, iels peuvent se référer à la correction pour apprécier leur travail et se corriger. Valérie explicite que si les enfants ne comprennent pas leur erreur, iels demandent de l'aide à leurs camarades ou à elle-même. Nos observations confirment ses propos. Les enfants sont engagés.es dans leur processus d'apprentissages et, comprendre pour progresser est un procédé acquis chez elles et eux. Puisque la collaboration est un principe accepté et amplement utilisé, les enfants ont fortement recouru au système d'entraide et ne réclament que peu l'attention de l'enseignant.e. Dans les classes observées et notamment celle de Valérie, l'autonomie est si grande que les enseignant.es disposent d'un temps considérable pour les enfants en plus grande difficulté. L'âge est effectivement un facteur déterminant, cependant nous avons pu remarquer une autonomie en construction des CP/CE1 de Sébastien. À noter que les espaces classes doivent être pensés pour favoriser la mise en activité autonome des enfants.

En dehors des outils, l'individualisation des apprentissages consiste aussi à s'inspirer des envies, de l'élan vital des enfants, notion élaborée par Freinet et décrite durant les entretiens.

En outre, inclure les enfants dans des projets individuels et personnels est tout autant fondamental dans le développement de l'autonomie et du rapport à soi qu'ils construisent. Valérie est à l'initiative d'un nouveau projet à l'échelle de l'école : les chefs-d'œuvre. Ils concernent le niveau CM2 et ils sont élaborés et réalisés sur une année scolaire. Les enfants disposent d'une grande liberté de choix dans la projection et la réalisation de leur chef-d'œuvre, même s'il y a une validation de l'enseignant.e : organiser des olympiades pour l'école ou un tournoi de foot, construire une malle taille réelle en bois, dessiner un Pokémon géant...

Ce côté individuel en termes de rythme ne s'oppose pas à la coopération. L'utilisation des deux modalités est le format idéal d'après les discours analysés. Si la collaboration et la coopération visent le développement de compétences d'adaptation particulières, l'individualisation des apprentissages contribue à l'émancipation des enfants. Les savoirs perçus comme difficiles peuvent devenir accessibles et il est aussi question de lutter d'après Sébastien « *contre ce sentiment d'échec intégré et de destin tout tracé* ». Le savoir, pour l'ensemble des enquêté.es, c'est l'émancipation.

Pour conclure, la mise en activité des enfants les conduirait à mieux apprendre. Valérie et Sébastien ont abordé une autre méthode pédagogique alternative, afin d'en élaborer une critique. Apprendre par le jeu serait une vision faussée de la réalité et le côté ludique préconisé par la pédagogie Montessori est décrié. Il et elle, préfèrent davantage la pédagogie du travail pensée par les époux Freinet. Sébastien explique :

« Moi j'aime mieux l'inverse, que les enfants se lancent un défi, qu'ils découvrent des obstacles qui les empêchent de réussir et que je les aide à les franchir »

Comme nous le présagions, cette citation démontre qu'une analyse des représentations du métier d'enseigner de la population étudiée est tout autant nécessaire dans la présente réflexion.

2.1.4 Enseigner : un métier d'éduc'

Si la relation aux savoirs doit être repensée pour les enquêté.es, c'est précisément parce qu'ils ont un rapport aux savoirs qui diffère de ce qu'il est en théorie attendu d'un.e enseignant.e lambda. De fait, comme iels adhèrent particulièrement au projet d'une mini-société démocratique pour l'école, iels proposent une critique de la scolastique. Par conséquent, « *la PF fait repenser la place et la posture maître-élève* », selon Laure.

Alors, dans les discours recueillis ne sont guère présents les termes suivants : transmettre, inculquer, instruire. Le verbatim étudié se rapproche plutôt de l'accompagnement. Leurs mots sont signifiants, enseigner serait « *aider à faire grandir* ». Il est question de « *mettre en lien* » et de « *guider* ». Pour cela, « *produire un cadre* » est nécessaire. Si Valérie se décrit comme organisatrice, ce point de vue est partagé par les trois autres enquêté.es qui prônent une certaine rigueur à avoir dans l'organisation du temps scolaire : l'anticipation et l'ajustement. Iels partagent aussi l'idée qu'il est impératif de « *s'effacer* ». Valérie essaie « *d'être le plus en retrait* », et Julien pense que les enseignant.es « *parlent beaucoup trop* ».

Dans cette perspective, le rôle des enseignant.es n'est pas de transmettre de manière verticale un savoir qu'iels détiennent. D'ailleurs, les quatre enquêté.es, à un moment du processus de recherche ont plus ou moins explicité qu'enseigner est un métier d'éduc' et ce qu'iels feraient dans le cas d'un départ de l'Éducation Nationale.

- Julien : « *Ce serait pour aller sur des structures qui sont pas vraiment "écoles", mais des structures sociales. En gros, c'est l'école hors les murs.* »
- Laure : « *Si j'en parlais, ce ne serait pas forcément pour faire une école.* »
- Valérie : « *Ça me plaît vraiment, il y a ce côté un peu éduc'. Si j'en ai marre un jour de l'enseignement, ça ne me choquerait pas d'être éduc'.* »
- Sébastien : « *Moi je suis plus éducateur dans l'âme que pédagogue.* »

Repenser la relation enseignant.e/enseigné.e est une chose pour les enquêté.es. Toutefois, il est indispensable d'aider les enfants à entamer une réflexion sur ladite relation. Les débats sur le sujet peuvent prendre vie dans des situations réelles. Notons l'exemple qui s'est passé l'année dernière dans la classe de Sébastien et qu'il expose durant l'entretien exploratoire. Comme l'école Marie-Curie privilégie le multiâge, les enseignant.es nouent de fortes relations avec chacun.e des enfants puisqu'iels sont en contact plusieurs années consécutives. Il arrivait que des enfants d'autres classes apportaient une part de gâteau d'anniversaire à Sébastien, qu'il réservait pour plus tard. Une de ses élèves ne trouvait pas cela correct et a décidé d'en parler durant un conseil de coopérative (2.3.3). Elle avait inscrit son prénom dans la case « problème » et commença sa prise de parole en disant : « *j'ai un problème avec le maître* ». Rares sont les situations où les enfants en pédagogie classique disposent d'espace-temps pour aborder des problématiques qui leur tiennent à cœur, en dehors des heures de vie de classe. Et, c'est sur ce point que notre attention se porte, Sébastien a décidé de faire de cette situation un support d'apprentissage à travers une réflexion sur le statut et les droits des enseignant.es et des enfants.

Un autre exemple peut faire suite à l'idée de repenser les relations enseignant.e/enseigné.e : le conseil de coopérative. Pendant ces temps de prises de décisions, les enseignant.es détiennent le même statut que les enfants. S'ils disposent d'un droit de parole, ils ne peuvent toutefois pas voter. Ici, « *s'effacer* », serait laisser les enfants avoir « *un rapport fort aux choses de la vie* » selon Julien.

La mission politique qu'assigne les enquêté.es à l'École, nous conduit à penser leur identité professionnelle comme située. Cette dernière peut se subdiviser en deux pôles. L'un concerne le statut particulier que suppose cette identité professionnelle, l'autre réside dans les conséquences : la critique d'un système politique, sociale et scolaire. Ainsi, les représentations sociales des enquêté.es nous conduisent à interroger le rapport que l'ensemble de la communauté éducative entretient avec les savoirs. Cela prend toutefois sens dans une conception plus large de l'École et des relations entre individus.

2.2 *La coopération : un levier pour agir ensemble*

S'il est impératif de repenser les relations qu'entretiennent enfants, enseignant.es et familles aux savoirs, les relations entre individus le doivent tout autant selon la population enquêtée. Travailler ensemble pour progresser individuellement et collectivement déterminerait notre manière de vivre ensemble et donc de faire communauté.

2.2.1 Culture commune : entre collaboration et coopération des enfants

D'après Julien, la coopération est un des trois piliers de la PF. Les deux autres sont le tâtonnement expérimental et l'expression libre (2.3.1). L'anti-compétition inhérente à l'agir ensemble installe un climat serein, un cadre sécurisant dont les enfants ont besoin pour être dans de bonnes conditions pour apprendre. Il repose sur un système de confiance avec des règles précises décidées collectivement. Si pour Julien il est nécessaire d'accompagner « *en maintenant un espace de cadre autour* », Valérie précise :

« *On a assez de cadre sécurisant pour qu'ils se sentent en confiance* »

Selon Sébastien, la collaboration ainsi que la coopération participeraient à la création d'une société idéale telle qu'il l'entend, à savoir « *plus solidaire et moins compétitive* ».

En vue de conduire les enfants à développer et à acquérir de multiples attitudes et compétences, des modalités bien particulières sont délibérément choisies par les quatre enquêté.es. Grâce au multiâge facilitant le tutorat et les groupes de niveaux, la coopération des idées ou l'intelligence collective est rendu possible. Regrouper des enfants de différentes classes d'âge, comme c'est le cas dans l'ensemble des classes observées représente le fruit d'une décision collective à l'échelle de l'école Marie-Curie et George Sand.

Le format collaboratif diffère légèrement de celui coopératif. Si le principe du premier est de mettre en commun des savoirs pour progresser individuellement, l'objectif du second réside dans l'agir collectif en vue du collectif. Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre des deux principes, il est question de construire ensemble. Plusieurs exemples de dispositifs mis en place par les enseignant.es de l'étude, racontés durant les entretiens et/ou observés en classe suivent.

- Plus vite que la calculette (PVQC) :

Nous avons pu observer ce dispositif de calcul mental à l'œuvre dans la classe de Valérie. Dans ce contexte, une classe n'est pas uniquement répartie en groupes de niveaux, mais trois le sont. L'objectif est d'obtenir une multitude de niveaux (18 groupes de 2 à 4 enfants) et de favoriser les échanges entre pairs. Au bout de quatre séances, un test de 15 minutes est réalisé afin d'apprécier le niveau de chaque enfant, qui, s'il réussit, passera au groupe de niveau de PVQC supérieur.

En termes de mise en place, chaque enfant dispose d'une petite calculette et chacun des groupes, en fonction de leur niveau et de leur progression, se réfère à des fiches de formules. Les règles fondamentales de calcul mental sont aussi à leur disposition, leur permettant d'être en totale autonomie. Valérie fait simplement des rondes régulières pour évaluer la progression de chacun.e, mais plus particulièrement dans le but d'aider les enfants les plus en difficultés. Individuellement, les enfants calculent dans leur tête et seulement une fois que l'ensemble du groupe a terminé, iels apportent leurs réponses et peuvent comparer leurs résultats. Si personne n'a trouvé la réponse correcte, iels échangent ensemble, tâtonnent, prennent en compte les techniques et les arguments des autres pour réussir le calcul. Dans le cas où des enfants réussiraient et d'autres non, l'essentiel est que ceux qui n'ont pas réussi, comprennent leur erreur et réussissent à trouver le résultat souhaité. Les membres du groupe qui ont eu juste au calcul sont chargé.es de partager leurs techniques de manière à ce que l'ensemble des membres du groupe puisse y avoir accès et y arriver.

Lecture ADO :

Nous avons découvert ce dispositif qui prend vie dans la classe de Laure. L'enseignante en question dicte un court texte à l'ensemble de la classe qui le recopie sur un carnet. Il peut être issu des textes-libre rédigés par les enfants. Comme pour le dispositif PVQC, les enfants sont réparti.es par groupes de niveaux. Laure précise que dans chacun d'eux il y a un.e enfant à fort niveau pour guider le groupe. En fait, une fois regroupé.es, les enfants échangent sur leur écrit, se questionnent sur la manière d'écrire un mot. En outre, iels s'autocorrigent. Là-aussi, dans la situation où quelqu'un.e n'aurait pas écrit un mot correctement, l'objectif est de l'aider à comprendre son erreur. Un grimoire est disponible dans un coin de la classe pour les groupes qui en auraient besoin. Il s'agit d'un livre dans lequel sont référencées les principales règles de français. Ici, l'autonomie est fortement élevée, Laure restant avec le groupe le plus en difficulté.

D'après elle, il s'agit d'apprentissages collaboratifs dont le but est de tâtonner en partageant des idées :

« Le but de la coopération, c'est de mettre des idées, "pourquoi cette idée on va la mettre de côté ? Et pourquoi celle-ci on va l'essayer ?". Puis on va se rendre compte que ça ne fonctionne pas ou alors on va se dire "si ça a l'air pas mal, on essaie d'aller chercher plus loin" »

D'ailleurs, la collaboration est rendue possible par l'entraide quotidienne et ne s'arrête pas aux frontières d'un dispositif pour les enquêté.es. Laure précise :

« J'aime bien aussi des fois où on réfléchit seul et puis après on se met à plusieurs. Le fait de se mettre à plusieurs, ça permet de se dire "alors moi j'en suis là, voilà ce que je sais faire tout seul et puis la coopération avec les autres va m'emmener à aller plus loin, à faire mieux" »

Aussi, se dessine l'idée que s'entraider contribue à progresser individuellement :

« Un exemple que tu vas voir demain, ils vont faire une dictée, et au début ils seront tous seuls. Voilà, "donc après tu relis tout seul", "bon ben j'y vois rien, non, je ne vois pas où est-ce que j'ai fait une erreur", "bah mettez-vous à plusieurs !", "ah bah toi tu as mis un S", "mais tu vois bien il y a un S", "ah oui c'est vrai, c'est le pluriel". Tu vois, c'est de leur créer aussi des automatismes pour qu'aussi individuellement ils progressent. S'il n'y a pas de confrontation bah, tu restes dans ton truc mais tu ne vois pas comment aller plus loin. »

D'ailleurs, les enfants ne rencontrent pas de difficultés à s'entraider selon Valérie :

« Ils savent très bien qu'ils se connaissent, qu'ils peuvent compter sur l'aide de leurs camarades. S'ils sont coincés sur un truc, ils ont le droit de se lever et de demander de l'aide à quelqu'un, et ils le font. »

Dans la classe de Sébastien, le dispositif « lire à deux » est mis en place mais nous n'avons pas pu l'observer en action. Cet enquêté explique :

« C'est un grand, très bon lecteur de CE2 qui va lire un album à un enfant de CP ou de CE1 et en échange, l'enfant plus petit va lui lire les petits textes qu'on a utilisés pour apprendre ou... une sorte de tutorat on peut dire. »

Dans ce contexte, la notion de partage est à relever. Il s'agit d'apporter quelque chose à l'autre. La relation tuteur.e/tutoré.e est profitable à tout le monde d'après Sébastien. L'enfant de plus bas âge apprend de l'expérience du tuteur.e, et à l'inverse, l'enfant plus âgé.e s'exerce à lire à voix haute, à théâtraliser et à s'adapter à un public.

Nous parlerons maintenant des temps de présentations (2.3.1), où collaboration et coopération se mêlent. Qu'ils s'agissent de textes ou d'œuvres, les présentations auxquelles nous avons assisté étaient riches en échanges. Les enseignant.es enquêté.es n'interviennent que très peu, voire pas du tout. Après la présentation, ou pendant, selon les règles prédéfinies de la classe, les enfants se posent de nombreuses questions. Les citations de Sébastien ci-après illustrent cette idée :

« Les enfants peuvent s'inscrire pour lire un texte à la classe et recevoir des avis et des remarques pour améliorer les textes. » ;

« Là c'est la coopération. Le reste de la classe va poser des questions, aider à ce que l'enfant explique ce qu'il a voulu faire, et après se permettent des remarques et des pistes d'amélioration. »

Individuellement, les enfants progressent grâce aux suggestions de leurs camarades. Collectivement, les interactions du groupe classe participent à faire évoluer les apprentissages. De nouveaux mots de vocabulaire sont explicités, l'expression orale est travaillée pour les enfants qui présentent et celles et ceux qui posent des questions ou font des remarques.

La pédagogie de projet est prescrite par les enquêté.es. Ici, la réflexion se centre sur les projets collectifs. L'agir ensemble, dans des situations concrètes (aller à la patinoire, avoir un aquarium dans la classe...) permet de construire des savoirs non pas cloisonnés mais réels, parlants (2.1.2). Les enfants se répartissent les tâches durant le conseil de coopérative. Par exemple dans la classe de Valérie :

« Il y avait ce projet-là et celui de la patinoire où ils devaient écrire aux parents, ce qu'on met dans le cahier de liaison... ça ils se distribuent le travail et ils écrivent par deux, "ah oui, mais tu n'as pas mis la date". Donc ça leur apprend vraiment pleins de trucs. "Tu n'as pas mis les formules de politesse ?". Des choses qui sont marrantes et où on voit l'effet groupe, car tout seul il n'a pas pensé à ce qu'il manquait. »

Il est fondamental d'investir les enfants dans des projets à plus ou moins long terme dans l'intention de susciter leur motivation dans le processus d'apprentissage. Tous et toutes ensemble forment la classe de coopérative telle que la PF et les enquêté.es la nomme. Que cela concerne les projets ou la gestion collective de la vie de la classe (2.3.3), la coopération favorise le vivre-ensemble dans les discours de la population enseignante étudiée. L'autogestion et la co-construction, en outre l'agir ensemble a pour objectif d'accroître les capacités de communication et d'expression (2.3.1). Il est question d'apprendre et de vivre des situations qui développent et réclament de la tolérance, de « *l'écoute empathique* » selon Julien.

Au sein de la mini-société qu'est la classe, l'apprentissage de la différence, du vivre-ensemble et l'accroissement des savoir-être des enfants est privilégié. D'ailleurs, apprendre des valeurs, les inculquer aux enfants, n'est pas un objectif en soi pour les enquêté.es car l'important serait de les vivre au quotidien. En ce sens, le terme « vie de classe » n'est que peu employé dans les discours recueillis, celui de « vie de la classe » l'est davantage. Pourquoi une telle distinction ? Les enseignant.es de l'étude développent l'idée que le premier terme ressemble trop fortement au format « vie de classe », heures cloisonnées consacrées à des cours d'Éducation Morale et Civique, notamment au collège et au lycée. Vivre une citoyenneté, être en constante situation d'apprentissage des valeurs citoyennes se déroule dans la vie de la classe, à chaque instant. Laure développe particulièrement cette idée :

« C'est pas des cours d'EMC qui font la transmission de ça, car ce sont des valeurs qui se créent dans le partage et dans le vivre-ensemble. »

Ainsi, il est évident que par le développement d'une citoyenneté active (2.3), l'apprentissage des compétences psychosociales est visé par les enseignant.es qui mettent en œuvre une pédagogie collaborative et coopérative.

Par l'action du collectif, enseignant.e inclus.e, cette pédagogie du travail est rendue possible. Les quatre enquêté.es prescrivent le recours à ces deux modalités, puisque trouver des solutions ensemble indépendamment de l'action de l'enseignant.e, serait émancipateur pour les enfants. Finalement, est abordée la même règle par exemple que dans une pédagogie classique, mais l'angle d'approche diffère et produit chez les enfants une appropriation plus élevée du savoir en question selon les enquêté.es. Une nouvelle fois, il est essentiel de tâtonner à plusieurs. La citation de Julien est notamment parlante :

« Il faut essayer, tâtonner de façon empirique, et une fois qu'on aura fait du boulot, on va pouvoir dire "ça marche comme ça". On va peut-être arriver à une règle de maths, à une règle de français. C'est de la logique. Et la coopération au milieu de tout ça, elle est tout le temps-là, parce qu'ils sont forcément en coopératif. Les enfants vont vraiment vers un même but. »

Ce même but est présent dans les quatre discours analysés. Sébastien explique :

« C'est la micro-société de la classe qui va résoudre son problème en équipe, qui va s'organiser. »

Et, ensemble, réussir des tâches précises, renforcerait la confiance et l'estime de soi des enfants et plus particulièrement le sentiment d'appartenir à un collectif. Valérie choisit de débiter et de terminer chaque session (demi-journée) par un regroupement collectif :

« Je tiens à ce qu'on démarre et qu'on finisse toutes les demi-journées avec une activité collective, où tous ensemble on fait la même chose, où les enfants peuvent se parler. Au pire des activités individuelles, mais quand même cet effet de groupe, qu'on fasse tous la même chose au même moment »

Les paroles des enquêté.es sont signifiantes. Le sentiment d'appartenance à un groupe est central, mais agir réellement pour et au sein du collectif l'est davantage. La pédagogie de projet largement observée dans cette étude, contribue aux besoins d'appartenance et d'action des enfants dans le but de s'organiser en société et de créer une culture commune.

2.2.2 L'éducative collective : la coopération entre adultes

Les enseignant.es interrogé.es défendent intimement l'idée que la coopération ne doit pas uniquement s'établir entre enfants. C'est un mode d'éducation collectif qui s'organise aussi autour d'une coopération entre adultes. De fait, réfléchir, partager et agir pour une école inventive, créative et ouverte serait possible par le travail et l'échange entre professionnel.les et avec les familles.

Lorsque nous associons PF et éducation collective, il semble évident de parler de l'ICEM-PF. Comme développé dans le cadre théorique, il s'agit de l'Institut Coopératif de l'École Moderne fondé par Freinet. Aujourd'hui, l'ICEM national organise des congrès tous les deux ans afin que les enseignant.es puissent découvrir la PF, partager leurs expériences et leurs découvertes. Des groupes de travail sont organisés au niveau départemental. En co-formation, les groupes d'enseignant.es se remettent en question, testent, tâtonnent, réajustent ... en réfléchissant collectivement sur des thématiques et en mettant en place de nouveaux projets. Lors de ces échanges, des sujets larges peuvent être abordés comme « entrer en PF », ou de plus précis qui ciblent un dispositif pédagogique particulier telle que « la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE) » ou encore un outil du type « fichiers PEMF autocorrectifs ».

Lorsqu'il s'agit de rencontres entre les membres du GD, les enseignant.es se réunissent le plus souvent dans une classe d'un.e de leurs collègues en vue de discuter des nouvelles informations communiquées au niveau de l'ICEM national, des prochaines rencontres ou stages, ainsi que des réunions à venir du DG. L'objectif est ensuite que l'enseignant.e qui accueille ses collègues dans sa propre classe présente son fonctionnement, ses outils, ses difficultés, ses expériences nouvelles... Cette formation continue qui s'effectue via la coopération entre professionnel.les est visible aussi dans les relations qu'entretiennent les enseignant.es avec leurs collègues de l'école où iels enseignent précisément. Pendant les temps de pause et de repas, nous avons pu observer les enquêté.es échanger sur leurs expériences, se prêter du matériel... Valérie explique :

« C'est des rencontres, du partage de pratique, c'est ça qui me plaît. On a des congrès tous les deux ans, des trucs internationaux, hypers riches »

Il faut préciser que la population de l'étude évolue au sein de culture d'école où la PF est comprise, voire amplement utilisée et valorisée, notamment dans le cas de l'école Marie-Curie.

Le format de co-enseignement est également utilisé par les trois enquêté.es de l'école Marie-Curie, et particulièrement par Valérie et Sébastien qui disposent de classes communicantes avec leur collègue. Sébastien explique :

« Ensuite, dans la pratique il y a aussi un truc qui est très important c'est la coopération entre adultes. Donc je travaille beaucoup en binôme avec l'enseignante de la classe d'à-côté, qui a à peu près le même parcours que moi, enfin non elle est plus jeune (rires), mais qui était aussi enseignante spécialisée ces dernières années et qui part sur autre chose. Mais on avance beaucoup ensemble, par tâtonnement. »

Ce modèle est spécifiquement choisi dans le but de faciliter l'adaptation des enfants à la PF, aux modalités qu'elle suppose et aux rituels. Le co-enseignement permettrait aussi de favoriser les échanges entre pairs d'âges multiples et de créer un climat de confiance entre enfants et enseignant.es. Ainsi, les classes rendues ouvertes accueillent les présentations des œuvres artistiques et des textes. Développer des relations plus respectueuses se réalise aussi à travers des projets pensés mutuellement entre les classes qui sont en co-enseignement. Les conseils peuvent être réalisés selon ce dispositif, et c'est précisément le cas dans la classe de Valérie qui regroupe des enfants du CP au CM2.

Si le partage d'expériences entre professionnel.les est absolument indispensable pour penser une pédagogie d'après les enquêté.es, iels sont tout autant convaincu.es de la nécessité d'inclure les familles dans le processus éducatif. L'idéal des enquêté.es, à savoir une école démocratique accessible, ouverte et populaire, ne saurait être réalisable sans la coopération des familles et notamment celle des parents. Dans un premier temps, iels doivent avoir accès aux attendus de l'école, aux modalités de la PF et aux connaissances que construisent leurs enfants. C'est pourquoi, les enseignant.es enquêté.es souhaitent une large compréhension de la pédagogie utilisée dans la classe. Laure précise :

« Surtout quand tu as une pédagogie plus active où il y a beaucoup d'échanges et où tout le monde n'est pas au même rythme et où tout le monde ne travaille pas la même chose. Au début ça peut paraître déstabilisant et donc ce travail est très important avec les familles.

C'est important de les rassurer aussi sur ce qu'il se passe en classe. Je ne l'ai pas fait cette année mais je trouve que c'est important d'avoir des temps... quand je suis arrivée dans l'école, j'avais proposé aux parents de venir pendant le temps d'accueil pour que les enfants puissent présenter un jeu pédagogique ou une activité ou encore une activité qu'il est en train de faire. Je sais qu'il y a des parents qui me disaient qu'ils avaient trouvé ça bien et qui me disaient que c'était bien de voir comment je fonctionne. Mais je pense qu'il faudrait que ce soit même encore plus ouvert, mais on a du mal à trouver le temps de faire ça. Mais c'est important pour qu'ils comprennent. »

Les autres enquêté.es partagent également ce point de vue. Dans son fichier « clés de la classe », Valérie référence les principaux éléments qui décrivent ses élèves et le fonctionnement de classe. Elle consacre une partie de son développement à la co-éducation, le co-enseignement et la co-formation (annexe n°10).

Par des temps d'échanges (cafés des parents) et de rencontres au sein de la classe, l'objectif que se donnent les quatre enseignant.es est de construire une relation école-famille stable et saine qui instaure un climat favorisant le bien-être et les apprentissages des enfants. Finalement, les enquêté.es se représentent l'école non pas comme un sanctuaire mais ouverte sur la cité et ses citoyen.nes. Sur ces mots, Laure pense qu'il est primordial de « *créer des espaces où on peut échanger parce que sinon tu peux pas vivre ensemble* ». En outre, il s'agit de mettre en place une vie de la classe où l'ensemble des membres de la communauté éducative peut s'impliquer dans et par les espaces conçus à cet effet.

2.3 Les espaces classes : une mini-société

Concourir au développement de l'autonomie et à l'émancipation des enfants à l'école est une première étape pour les enquêté.es, selon l'idéal qu'ils décrivent. Mais pour que puissent se réaliser l'expression de soi, le développement d'un esprit critique et la construction d'un point de vue, la confiance que les membres du groupe s'accorde doit être développée. Ainsi, le climat de sécurité et de confiance de la classe concourait à l'expression libre des enfants ; afin qu'ils se sentent capables et aient la capacité de construire une pensée et, libres de prendre des décisions et de les affirmer.

2.3.1 L'expression de soi au centre des apprentissages

« Il y a des espaces où ils peuvent s'exprimer. Tu vois dans la classe il y en a plusieurs. Mais c'est montrer aussi que les enfants ça reste des individus. Effectivement, il y a une asymétrie entre les adultes et les enfants, mais ça reste des individus qui ont une capacité à réfléchir, une capacité à prendre des décisions. Et je pense que si tu crées des espaces où ils peuvent s'exprimer, pour eux ce que ça leur apporte c'est de se dire "ah bah oui moi j'existe et j'ai le droit d'être entendu" et ça c'est hyper important. On n'est pas là pour dire "il faut que vous soyez comme ça", après c'est une vision des choses pas très normale de l'école. Mais moi ça ça m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse, c'est de me dire que cet enfant-là il se sent vivant en tant qu'individu et on est capable de pouvoir trouver un espace dans lequel il puisse s'exprimer. Et puis qu'il existe, il n'est pas juste là pour obéir à des ordres. », Laure.

Cette citation témoigne une nouvelle fois de l'importance de l'identité de l'enfant en tant que telle (2.1.2) mais aussi de la nécessité de construire des espaces au sein desquels iel peut s'exprimer. Savoir qu'il est possible d'extérioriser ses émotions, que cela est toléré, et ici encouragé et valorisé, rend effectif ladite expression. Selon la population enquêtée, la manifestation de soi se réalise avant tout à travers l'expression corporelle et la gestion des émotions. Deux exemples viennent illustrer cette idée : les présentations orales et le théâtre. Dans les deux situations présentées, l'expression de soi par la parole et le corps est permise. Lors des présentations, les enfants s'exercent à parler à l'oral devant un nombre plus ou moins conséquent de personnes. Les enquêtés perçoivent en cette pratique, un moyen d'apprendre à gérer le stress et à lâcher prise, ainsi qu'à développer des compétences de communication orale. Nous avons eu l'occasion d'assister à la toute première séance de théâtre organisée par Sébastien. Il la présente aux enfants de la sorte :

« On ne va pas jouer une pièce de théâtre, mais on va inventer des scènes où vous allez pouvoir faire vivre vos émotions, les exprimer. »

Sébastien se décrit comme ayant « une sensibilité forte à toutes sortes d'art » et considère l'activité théâtrale comme un levier pour l'expression libre et créatrice des enfants. À la suite de la mise en activité progressive du corps et du visage en silence, plusieurs mises en scène étaient proposées aux enfants :

« Vous devez mimer une scène, comme si vous êtes en train de marcher dans la rue, et hop, un chewing-gum se colle à votre chaussure. Vous ne faites pas de bruit, je veux voir l'expression sur votre visage, et vos gestes. » ; « Vous êtes en colère, toujours sans bruit. » ;

« Maintenant, vous êtes amoureux ou amoureuse, par le corps et le visage n'oubliez pas. »

Durant toute la durée de la séance, Sébastien a mis un point d'honneur à encourager l'ensemble des enfants, et en particulier les moins à l'aise. Il les invitait à sortir les mains de leurs poches, à balancer leurs bras, et leur a dit à plusieurs reprises :

« Allez, tu es en sécurité ici, tu peux te lâcher » ; « Tu vas y arriver » ; « On fait tous la même chose, personne te juge » ; « On se détend » ; « On se fait confiance » ...

En ce sens, l'atelier théâtre est une situation éducative où les enfants peuvent exprimer oralement et corporellement leurs ressentis sans jugement.

Par ailleurs, les techniques de médiation sont amplement utilisées par la population enseignante étudiée. Différer, ou le fait de reporter une discussion à propos d'une transgression de règle par exemple, permet une plus grande intériorisation chez les enfants, et de fait, un impact plus conséquent. Cette pratique est partagée par les quatre enquêtés. À l'école Marie-Curie, la méthode des messages clairs est prescrite. Aussi, Laure, Valérie et Sébastien l'ont mentionnée durant les entretiens. Valérie, notamment, décrit cette pratique dans son fichier « clés de classe » (annexe n°11). Il s'agit d'une technique simple de résolution de conflit. Par la discussion, deux enfants échangent de manière non-violente pour résoudre leur différend. Sébastien précise :

« On essaie d'en tenir compte y compris des petites choses, qui pourraient être qualifiées, nous ce qu'on dit des petites choses, mais en tout cas on essaie de leur donner de l'importance et d'écouter les enfants bien avant les gestes de violence. »

Cette citation nous conduit à envisager les messages clairs comme un moyen de prévenir les violences. Selon les enquêtés, expliquer les frustrations, les désaccords aussi futiles que nous puissions le croire, rendrait les relations entre pairs plus respectueuses et compréhensives. L'autonomie est aussi développée via cette pratique (2.1.3). D'ailleurs, les enquêtés déclarent que depuis la mise en place des messages clairs, les faits de violence entre enfants ont considérablement diminué.

La gestion des émotions est donc au centre de la vie de la classe dans le discours des quatre enquêtés. Grâce à la création artistique (œuvres) et littéraire (textes-libre), l'enfant se trouve en situation d'apprendre à se trouver, se révéler, se construire. L'élaboration de texte-libre rend possible l'expression et la gestion des émotions. Si comme son nom l'indique, une grande liberté dans les choix et style d'écriture est accordée à l'écrivain.e, Valérie impose tout de même une consigne : parler de soi. Aucun mot ne saurait être plus parlant que les siens :

« J'ai vécu un atelier hyper intéressant en congrès et où on a bossé le texte-libre et où j'ai resserré en imposant aux enfants de parler d'eux, ou de partir d'eux, ou en tout cas qu'il y ait un minimum d'eux dans le texte. » ;

« Je me suis rendue compte au moment de cet atelier de la dimension affective du texte-libre comme il devrait être. Je ne sais pas si Freinet l'a pensé comme ça, mais en tout cas il y a cette dimension affective que j'arrivais pas à voir, à noter ou à impulser chez les enfants qui écrivaient. » ;

« Cette histoire d'affectif, de sentiment, c'est hyper dur à expliquer aux enfants, et quand tu le fais, après tu as une série de textes qui dit "je suis triste" »

« C'est hyper important de leur dire qu'ils doivent exprimer ce qu'ils ressentent, mais ils vont t'écrire texto "je ressens de la joie" » ;

« J'ai obligé les enfants cette année à parler d'eux. Les exemples typiques c'est quand tu fais les textes-libre, qu'il y en a qui jouent aux jeux vidéo, ils racontent que ça quoi. Puis personne ne comprend rien car si tu n'as pas le jeu ce n'est pas intéressant, donc là le truc c'est de lui dire "pourquoi tu joues ?", "je veux que tu me parles de toi en train de jouer". En fait, tu ne leur interdis pas le sujet, mais en fait "tu te sens comment ?", "tu aimes bien quoi ?", "ça te rend comment ?". Voilà, c'est essayer de retourner le truc pour qu'ils se posent des questions sur eux. »

Si Sébastien choisi de pas énoncer de consigne, c'est précisément car pour lui, le texte-libre est libre ! D'ailleurs, cette liberté est émancipatrice :

« Je l'aime car c'est libre, donc émancipateur, chacun fait ce qu'il veut, pas de regard sur... Je ne leur dis pas "tu ferais mieux de faire ça..." » ;

« Et puis l'autre truc qui est super c'est la gestion des émotions, j'ai toujours beaucoup cru à ça, au savoir, et à la pratique d'écriture qui est une sorte de médiation, et de gestion des émotions surtout celles négatives, voilà, j'ai toujours cru à ça. Et ça s'incarne bien dans le texte-libre. Il y a une petite la semaine dernière qui a écrit un texte sur la mort de son lapin qui était quelque chose d'extrêmement important en fait, quelque chose qu'elle n'arrivait pas à poser depuis plusieurs jours, et elle l'a posé dans un très très bon texte-libre. »

Puisqu'il n'y a pas de consigne, le premier jet des enfants ne présente pas nécessairement une dimension affective. Cela peut-être des histoires inventées ou des textes presque documentaires d'après les mots de Sébastien. Toutefois, les commentaires de l'ensemble du groupe lors des présentations des textes-libre orientent le second jet vers l'expression de soi : *« tu aurais pu dire ce que ça te fait de ne pas voir ta maman enfermée dans sa chambre à cause du COVID », « est-ce que tu as voulu dire que tu étais content ? » ; « on ne sait pas si tu es joyeux ou triste d'avoir fait ce voyage »¹⁰ ...* Finalement, qu'il y ait une consigne ou non, le texte-libre semble être l'outil par excellence d'expression de soi, des ressentis et émotions. Les quatre enquêté.es utilisent quasi quotidiennement cette pratique dont l'aboutissement serait la lecture aux autres, la présentation et la communication. Sébastien affirme :

« Le but c'est soit de dire quelque chose qu'on a très envie d'exprimer, soit le but c'est que ce soit dans le journal, ou que ce soit présenté à la classe »

En ce sens, la communication valorise le travail des enfants. Laure explique qu'il ne s'agit pas seulement de s'exprimer, mais elle revient sur l'idée de créer du lien avec la société. Par la correspondance et le journal de l'école, les écrits des enfants peuvent être lus par d'autres enfants ainsi que les familles. Selon les mots de la même enquêtée, l'objectif est de *« créer un espace de culture commune »*.

¹⁰ Paroles d'enfants entendues lors de présentations de textes durant les temps d'observations.

2.3.2 L'exercice du débat comme construction d'une pensée critique

Comment faire société dans un monde où chaque individu est différent.e ? Julien organise son propos autour de cette idée :

« Les valeurs à transmettre ? Ce sont des valeurs de vivre ensemble dans tous les sens du terme, “comment on peut faire pour s'organiser ensemble alors qu'on est tous différents ?”. On n'a pas forcément le même intérêt pour les choses, on n'a pas le même vocabulaire parfois même pas la même langue. “Comment on fait pour s'organiser ?”, je dirais le cadre très large de l'autogestion. »

Les propos de Laure lui répondent :

« On construit déjà dès le début, un mélange de personnes qui peuvent être différentes dans leurs points de vue, dans leur culture, dans leur façon de penser, mais en tout cas, qui arrivent à réfléchir ensemble, et qui peuvent s'apporter... »

Débattre est déterminant dans la construction de sa pensée et l'école doit être un lieu de débats et d'échanges entre l'ensemble des protagonistes de la communauté éducative. Apprendre à argumenter, répondre de manière constructive, en outre, développer des compétences d'expression orale est là-encore mis en avant par les enquêté.es (2.3.1).

Des espaces de dialogues doivent être mis en place au sein des classes et de l'école pour conduire les enfants à expérimenter la pratique du débat. Les enquêté.es se saisissent de chaque occasion pour mener les enfants à discuter et échanger. Dans le but de comprendre les problématiques contemporaines du monde, « avoir conscience des enjeux de son environnement » selon Valérie, les enquêté.es ont recourt à la pratique de débats à visée philosophique. Via la communication, le développement de savoir-être que suppose les différentes règles propres au débat, il s'agit d'entraînements favorisant l'éloquence et l'écoute empathique, termes employés par Julien. Si parfois ni le thème ni le moment n'est imposé comme dans la classe de Sébastien qui privilégie les situations réelles dépendantes des enfants, les temps de débats sont tout autant nécessaires pour créer sa pensée selon lui. Sébastien se saisit de chaque occasion (QDN, présentations, questionnement des supports utilisés...) afin d'impulser une discussion chez les enfants et le développement d'un regard critique.

La confrontation des idées est une notion clé pour Julien qui organise de multiples temps de débats dans sa classe. Son discours suppose que chaque individu doit disposer d'un avis. Voici ses propres mots :

« Je ne vois pas comment on peut s'organiser en société si on n'a pas tous un avis. » ;

« Quand il y a une idée qui est proposée, tu l'ingurgites, tu la fais tourner, et tu décides ce que tu en penses, tu te places par rapport à elle. » ;

« Je me dis que des gamins qui sortent d'un parcours scolaire dans le cadre de la pédagogie Freinet, leurs idées quelles qu'elles soient, la façon dont elles ont été construites et discutées en permanence, fait que derrière en société, tu n'es plus à la merci des idées préconçues, des médias, tu vois, d'un discours quelconque. J'ai l'impression que derrière tout ça, le but c'est que... la mission de l'école c'est de former des citoyens éclairés. » ;

« Si déjà chaque gamin arrive à expliquer son idée, et écouter les autres, comprendre une autre idée, changer d'avis, je pense que c'est comme ça qu'on devient un peu éclairé. »

Les discours des autres enquêtés développent également l'idée que par l'exercice du débat, les enfants construisent des points de vue. Laure dit que l'objectif est *« d'amener les enfants à pouvoir penser d'eux-mêmes [...] et à construire ce qui sera plus tard la société. »*. Sébastien, lui, met l'accent sur la conscientisation des oppressions et des inégalités. Par la mise en place de pédagogies sociales et émancipatrices comme celles du couple Freinet et de Paulo Freire, seraient donnés aux enfants *« les moyens de devenir des futurs citoyens. »*. D'après ce même enquêté, la volonté est *« que les opprimés, pour le dire simplement, puisse aussi prendre conscience de l'oppression. »*. Finalement, débattre et développer un esprit critique conduirait les enfants à vivre une citoyenneté à leur niveau, à l'échelle de l'école :

« Et ça participe à l'éveil d'une vraie citoyenneté, une citoyenneté active en fait. Et ça me semble très important pour former des citoyens, pareil, tel que j'imagine ce que doit être un citoyen, genre acteur, conscient des enjeux et qui ont envie de s'investir. », Sébastien.

Les enquêtés partagent la même opinion. En outre, l'échange d'idées, la pratique du débat, apprendre à communiquer, permettraient de vivre en société, de créer du commun. Seulement, la citoyenneté telle que qu'ils se l'imaginent, ne saurait exister sans une dimension démocratique, et cet aspect suppose un apprentissage des prises de décisions.

2.3.3 La classe de coopérative : des espaces de prise de décision

La classe idéale des enquêté.es est nécessairement coopérative. En vue de promouvoir l'auto-gestion, l'organisation de la classe et du temps est primordiale. Aussi, dans les classes observées, des responsabilités sont distribuées chaque semaine aux enfants (annexe n°12).

Après la phase d'observations, une conclusion est certaine : les projets collectifs sont au centre de la vie de la classe. Les enfants débordent d'idées en tout genre allant d'une sortie à la patinoire ou de l'organisation d'un escape game, à préparer une fête de la lecture ou avoir un animal de compagnie dans la classe. Pour ce faire, les enfants s'organisent. Iels planifient les diverses tâches à accomplir et se les répartissent équitablement. Pas question d'en laisser certain.es sans mission. Puisque l'ensemble des enfants est encouragé à participer, les décisions doivent être communes pour les fédérer autour d'un même projet. Sébastien développe :

« Donc ce que je fais, et plutôt pas trop mal je pense, et tous les jours, c'est les conseils d'enfants, où ils peuvent prendre des décisions pour la classe. Et c'est un vrai conseil, c'est-à-dire que les choses décidées peuvent être mises en place après dans la classe »

Comment se déroulent l'organisation de la classe et la planification des projets lors des conseils dans sa classe ? Sébastien précise qu'il s'agit de travailler et de décider ensemble :

« Coopération dans le sens où c'est pas que de l'aide quoi. C'est aussi la classe coopérative... en ce moment il a été proposé au conseil qu'on fasse une sortie cinéma, et bah on a compté, on a fait un problème en maths avec les plus grands, sur combien coûterait la sortie cinéma, combien on a dans la caisse, combien il nous restera si on fait cette sortie, on va ramener ça au conseil, ils vont décider ensemble, c'est eux qui vont décider, pas moi, "est-ce que ça vaut le coup ?" ; "est-ce que si on fait ça, y'aura pas beaucoup d'argent derrière pour d'autres projets ?", fein voilà, ça m'intéresse beaucoup de les regarder à se former à ce genre de format de prise de décision collective c'est passionnant. »

À travers cette citation transparait l'idée que le conseil est l'instance éducative démocratique par excellence de la formation aux prises de décisions collectives. Le mi-temps qu'assure Julien ne lui permet pas d'instaurer ce rituel, comme pour le PDT, puisqu'il n'est présent que deux jours dans sa classe. Cependant, il souhaiterait le mettre en œuvre journallement, dès lors qu'il aura un contrat à temps plein afin de rendre possible l'autogestion de sa classe.

Si le conseil dans la classe de Sébastien est composé de quatre temps (félicitations, questions, problèmes, projets), celui de Laure ne l'est que de trois (la partie « questions » n'est pas présente). Quant à celui de Valérie et sa collègue de co-enseignement, il est consacré uniquement aux projets qui améliorent la vie de la classe ou de l'école. D'ailleurs, il ne s'agit pas uniquement d'une classe de coopérative, mais les enquêtés œuvrent pour une école de coopérative. Puisque la PF est considérablement utilisée au sein de l'école Marie-Curie, une culture d'école autour de cette pédagogie se crée. Les enseignant.es qui ne pratiquent pas la PF, utilisent tout de même certains outils ou certaines instances, comme les conseils. Chaque fin de semaine a lieu le conseil des délégués de l'école dans le but d'échanger sur les projets nouveaux ou en cours, et prendre des décisions. Comment prendre part à la vie de l'établissement, si les enfants de certaines classes ne peuvent pas participer aux décisions qui les concernent ? Nous n'avons pas eu l'occasion d'assister au conseil d'école. Toutefois, les enquêtés l'abordent durant les entretiens : l'école Marie-Curie est coopérative.

Les conseils représentent un des espaces clés de la PF. Les trois enquêtés enseignant au sein de la même école abordent aussi dans leur discours, l'apprentissage du consensus. Les propos de Valérie sont signifiants :

« La prise en compte de chacun aussi oui. Se demander ce que l'on fait quand certains ne sont pas d'accord, de comment on fait pour essayer de comprendre... de ne pas s'arrêter à une décision qui a été prise... de "voilà, toi ce n'était pas ce que tu voulais, mais qu'est-ce que tu en fais ?" le comment ils gèrent leur frustration on va dire car ça arrive tout le temps, la prise en compte des minorités. Ce conseil ressemble carrément à la société après, à ce qu'ils pourront vivre plus tard. »

Sébastien précise qu'il est demandé aux enfants : *« qu'est-ce qui te ferait changer d'avis ? »* ; *« comment pourrais-tu être d'accord avec ce projet/cette idée ? »*.

Grâce à cette instance de prises de décisions, les minorités accèdent à un espace dans lequel ils peuvent s'exprimer au même titre que les autres. Durant l'entretien, Valérie raconte une situation qui illustre cette idée :

« Mais c'est incroyable, cette semaine en plein milieu du conseil, la présidente a dit "par contre, X, X et X vous ne donnez jamais votre avis, vous ne dites pas d'arguments, et on a besoin d'entendre tout le monde, en fait vous existez !" . Tel quel. »

En définitive, le conseil est la co-construction d'un espace qui appartient aux enfants et qui les place dans les meilleures conditions pour apprendre. Organiser cet écosystème scolaire tel que se l'imagine les enquêtés contribue à donner aux enfants « *les rouages d'être citoyen, faire des choix, prendre des décisions* », d'après Valérie.

Prendre en compte les minorités s'accompagne obligatoirement d'un processus de conscientisation. Sébastien explique :

« *Ça participe à l'éveil d'une vraie citoyenneté, une citoyenneté active en fait. Et ça me semble très important pour former des citoyens, pareil, tel que j'imagine ce que doit être un citoyen, genre acteur, conscient des enjeux et qui ont envie de s'investir.* »

Pensant l'école comme une mini-société, il est question selon les mots de Laure, « *qu'ils puissent vivre leur petite citoyenneté* ». Ceux de Valérie rejoignent cette idée :

« *Mais quand même si tu imagines former des enfants à grandir pour vivre dans une société, tu es obligé de passer par le collectif, de savoir prendre des décisions, en prenant en compte tout le monde et de ce que les uns et les autres ont à dire, revenir sur des choses pour... ça c'est impossible de le faire hors école, et la classe elle permet de faire ça. [...]* Finalement c'est comme une microsociété. »

L'autogestion et la formation aux prises de décisions qu'elle nécessite, développent là-encore des compétences psychosociales : être empathique et à l'écoute (« *le conseil c'est apprendre à écouter* », Valérie), savoir gérer son stress, prendre la parole en public, développer une pensée critique, apprendre la différence ainsi qu'être tolérant.e.

3. Les représentations sociales de genre et de l'égalité des sexes des enquêté.es

Si la première partie des résultats pose le cadre de la recherche, il sera question dans ce développement d'apporter un éclairage sur les hypothèses de l'étude. Pour cela, les discours et pratiques en matière d'égalité des sexes des enquêté.es seront décrites et analysées avant de conclure sur la confirmation ou l'infirmité des hypothèses.

3.1 Des niveaux de conscientisation plutôt élevés

L'objectif du processus de recherche était de percevoir si les enquêté.es détenaient des représentations genrées ou non et de comprendre si l'égalité des sexes constituait un enjeu majeur de leur métier. En ce sens, le choix a été de fait de les questionner d'abord sur l'égalité entre les individus de manière générale, et de préciser les questions sur l'égalité des sexes par la suite.

3.1.1 L'égalité entre les individus

Les quatre discours recueillis se rejoignent sur les mêmes points. En réponse à la question « *lorsque l'on parle d'égalité, qu'est-ce que cela évoque pour toi ?* », les enquêté.es s'accordent sur l'idée que ce principe signifie disposer des mêmes droits. Julien est d'ailleurs le seul à aborder l'égalité en termes de libertés. En effet, iels dressent plutôt une liste d'inégalités. Par la socialisation, les enfants obtiendraient des chances différentes, des « *armes* » selon les mots de Sébastien. Il s'agit d'inégalités d'ordre économique, social et culturel pour les quatre enseignant.es interrogé.es. Comme les écoles dans lesquelles iels enseignent sont classées en REP et REP+, l'idée de donner plus à celles et ceux qui ont le moins transparaît dans chacun des entretiens. Même si Valérie affirme qu'elle ne sait pas réellement quelle est la différence entre l'égalité et l'équité, ses mots témoignent qu'elle se positionne en faveur du second principe. Laure et Sébastien sont persuadé.es qu'il est évident d'apporter plus d'aide aux enfants qui en ont le plus besoin avec des dispositifs tels que les REP. Le discours de Julien rend aussi compte de la nécessité d'œuvrer pour l'égalité. Cela serait possible par une diminution des inégalités au sein de l'école et au sein de la société. Sébastien décrit particulièrement le lien unissant ces deux entités :

« Moi je suis adhérent d'un syndicat, et un des logos c'est "changer l'école pour changer la société". En fait, c'est un logo circulaire. L'idée c'est qu'on change la société en changeant l'école, et qu'on change l'école en changeant la société et ainsi de suite. Ça ne s'arrête pas. Et ça c'est important. Et je retrouve ça, dans le mouvement Freinet, cette démocratie à l'école, et le fait qu'on prétend à changer les citoyens et donc aussi la société. En fait, c'est illusoire de donner à l'école une mission d'égalité dans une société aussi inégalitaire. Ça ne veut pas dire qu'on ne fait rien en attendant que la société soit égalitaire, mais il faut avoir conscience du lien et du côté circulaire. »

L'ensemble des propos développés durant les entretiens exploratoires a été confirmé dans les entretiens consacrés à l'égalité des sexes. Aucune contradiction n'est à soulever. Par ailleurs, les enquêté.es déclarent que tous les principes et méthodes pédagogiques, ainsi que les outils de la PF présentés lors des premiers entretiens remplissent un objectif : l'égalité entre les enfants.

Il semblait intéressant de présenter les représentations de l'égalité des enseignant.es de l'étude avant même d'aborder celles qu'ils détiennent sur l'égalité des sexes. Grâce aux deux entretiens, nous pouvons assurer qu'ils ont entamé un processus de conscientisation du système privilèges/oppressions en termes d'inégalités sociales, économiques et culturelles, et ce depuis longtemps. En est-il de même pour le système qui concerne la question sexuée et genrée ?

3.1.2 Les représentations de l'égalité des sexes et des genres

Avant même d'aborder cette thématique durant les entretiens, l'ensemble des enquêté.es a énoncé l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes comme enjeu social et sociétal. Toutefois, une nuance est à apporter. Le verbatim utilisé lors des entretiens consacrés à l'égalité des sexes a été analysé (annexe n°13). Plusieurs catégories ont été identifiées :

- L'importance de l'égalité entre les sexes
- Les termes interrogatifs d'une pensée qui se cherche

Premièrement, même si les quatre enquêté.es ont tendance à présenter l'égalité des sexes comme une problématique actuelle, Julien et Sébastien décrivent davantage la nécessité de prendre conscience du système privilèges/oppressions et d'agir pour lutter contre les inégalités qui en découlent. En effet, Laure et Valérie ont pu émettre leur point de vue en affirmant à propos de l'égalité en question : « *je trouve que c'est bien* » ou « *on sait qu'il faut faire attention* ». En comparaison, les deux enseignants utilisent davantage les verbes « devoir » et « falloir » ainsi que des adverbes indiquant un degré élevé (« vraiment », « très », « super ») d'adjectifs comme « important », « essentiel », « indispensable ».

Ensuite, nous tenions à présenter la deuxième catégorie des verbatim de manière détaillée.

Tableau n°7 – Verbatim lié aux interrogations des enquêté.es vis-à-vis de l'égalité des sexes

	Interrogations/questionnements
Laure	<ul style="list-style-type: none"> - J'interroge toujours - Je m'interroge toujours... - Est-ce que l'on sait l'expliquer ? - Je ne sais pas pourquoi... - Je ne suis pas capable de répondre - Je ne me suis jamais vraiment posée la question
Céline	<ul style="list-style-type: none"> - Ça questionne x3 - Je me pose pleins de questions par rapport à ça - Qu'est-ce que je vais faire ? Et pourquoi ? Comment aller plus loin ? - Mais comment faire ? Que mettre en place ? - C'est que j'y ai jamais pensé en fait - Ce genre de questions sur lesquelles on échange, on ne se les pose pas tout seul en fait
Julien	
Sébastien	

Nous avons conservé les colonnes vides assignées à Sébastien et Julien car ils présentent une pensée claire et fluide et répondent aux questions que nous leur posons sans nécessairement utiliser un verbatim interrogatif. Si en réponse à celle qui concerne les différences entre les femmes et les hommes, Sébastien nous demande de reformuler notre question, il ne tarde pas à développer sa pensée. Julien, lui, nous demande même « *doit-on être si binaire ?* » et construit son argumentation sur l'importance de faire évoluer la notion de genre. De plus, les deux enseignants de l'étude sont convaincus de la nécessité d'entamer un processus de conscientisation de leurs privilèges en tant qu'hommes cis blancs. Sébastien explique :

« Ça fait quelques années que soit par le mouvement Freinet, soit par mon syndicat et des rencontres, que j'ai été emmené à réfléchir et à ressentir mes privilèges d'homme. C'est un truc que je prends conscience et qui m'a fait changer... voir des choses, c'est prendre conscience de la réalité, de prendre conscience des privilèges que je peux avoir en tant qu'homme. »

Durant sa décharge syndicale, Julien milite en faveur de la féminisation du langage auprès des membres syndicalistes car selon ses mots :

« Le débat éternel de la place du langage là-dedans où on dit que ce n'est pas parce qu'on va dire les enseignants et enseignantes, que les femmes vont se sentir plus concernées en fait, bah moi je pense que si. »

Sébastien et Julien décrivent précisément l'objectif de cette prise de conscience et explicitent les raisons qui les mobilisent à agir en faveur de l'égalité des sexes et des genres. De plus, les deux enquêtés abordent tous les deux des études scientifiques sur la question. Julien explique :

« Il y a un super bouquin je ne sais pas si tu connais qui s'appelle "pour en finir avec la fabrique des mauvais garçons" et du coup il y avait une partie sur l'histoire des comportements et de la sanction et qui montrait qu'on allait beaucoup plus punir les garçons pour des faits équivalents et à l'inverse il y avait ce qu'on attendait des filles en termes de comportement, bah ce n'était pas la même chose quoi. Donc si les filles font moins de conneries, c'est peut-être que très rapidement en fait elles se rendent compte qu'elles ne peuvent pas alors que les garçons ils peuvent moyennant une petite sanction, mais ils ont le droit en fait. »

En outre, les deux enquêtés affirment des opinions et des savoirs et proposent des solutions.

Les deux enseignantes, quant à elles prennent plus de temps pour trouver leurs mots, élaborer et exprimer leur pensée. La citation de Laurence Bardin (2013) éclaire la situation :

« [...], les premières phrases d'un entretien non-directif sont souvent d'un poids capital (comme un premier entretien en psychothérapie) dans la mesure où, pris de court, n'ayant pas le temps de se "défendre", l'interviewé livre sa structuration thématique, d'emblée et presque malgré lui. Ces thèmes et leur logique personnelle, qu'il mettra parfois une heure à retrouver... Quelquefois ces phrases "originelles" sont d'abord précédées, ou masquées, par une ou plusieurs phrases stéréotypées de "généralités", qu'il est souvent facile d'identifier. » (p. 98)

C'est justement ce que l'on peut remarquer dans les premières paroles du discours de Valérie. De plus, elle emploie des tournures de phrases plus négatives qu'affirmatives lorsque nous lui demandons ce que les inégalités entre les femmes et les hommes évoquent pour elle :

« Il y a pleins de choses qui me gênent car c'est très médiatisé en ce moment. C'est vrai, c'est le truc bien en vogue, donc tu entends parler des différences de salaires, machin... au niveau des professions, enfin toutes ces choses-là. Tu entends parler du quotidien et de la femme qui fait tout un tas de truc, enfin voilà. [...] j'ai une collègue qui s'amuse à noter les interactions et les temps de parole, [...] elle faisait juste constater, et on en a parfois discuté, et je ne vais pas dire que ce sont des choses qui me gênent, mais qui m'interrogent. »

À noter qu'il ne s'agit pas de nier les inégalités majeures et visibles au sein des différents pays du monde. La suite de son discours témoigne d'une pensée consciente que le chemin à parcourir est encore long avant d'obtenir l'égalité fille/garçon. Valérie conscientise aussi l'impact des représentations sur le développement des compétences des enfants :

« Je pense que de génération en génération il y a des choses qui n'arrivent pas à s'estomper et ça c'est terrible, car on est sur des stéréotypes et des choses de fou et on ne sait pas comment en sortir. [...] j'ai vu pleins d'adultes qui ne font pas attention à ce qu'ils disent et qui ancrent dans la tête des gamins que la couture... "ah mais même les garçons ils ont adoré" [...] Je dis ça parce que j'avais une ATSEM qui était super quand j'étais à X (village de la classe unique), mais tu vois c'était une autre génération quoi [...]. Elle était stupéfaite de gamins qui étaient hyper soigneux, et habiles de leurs doigts... [...] apparemment on sait que tout ce qui est scientifique, bah on sollicite plus souvent les garçons, avec tout ce qui est sportif, sans le vouloir encore une fois, et ça rentre dans la tête des enfants ! Mais ça par contre, j'en suis persuadée ! Et très tôt ! Sans parler des catalogues de jouets avec les pages roses et bleues, tu vois, tout ce qui est au niveau des jouets, mais tout quoi, mais tout. »

Valérie est consciente de l'influence des stéréotypes et des pratiques différenciées sur les enfants mais construit un discours nuancé entre opposition, négation, affirmation, conscientisation. En fait, deux éléments peuvent expliciter ce paradoxe. D'une part, cette enquêtée n'a jamais reçu de formation initiale sur l'égalité des sexes, ce qui ancre ses difficultés de réflexion et d'action en matière d'égalité des sexes :

« Ce genre de questions sur lesquelles on échange, on ne se les pose pas tout seul en fait » ;

« Je n'y ai jamais pensé » ; « Je n'ai jamais réfléchi du tout à ça » ;

« En même temps je n'en fais pas du tout un cheval de bataille mais je ne sais pas vraiment dire pourquoi. »

D'autre part, il semble complexe pour Valérie de prendre du recul sur sa propre situation, sur ses privilèges de femme cis blanche. Ayant peu construit de connaissances scientifiques sur le sujet, elle introduit son cadre de référence à de nombreuses reprises. Ses paroles témoignent donc d'une conscientisation relativement faible du système privilèges/oppressions :

« Moi par exemple, je suis très mal à l'aise en grand groupe » ;

« Si on est plus nombreux, je me fais toute petite et je ne parle pas, pour autant je ne vais pas dire que c'est parce que les hommes prennent trop de place » ;

« Moi j'ai tellement rencontré des femmes qui prennent une place incroyable et qui osent prendre la parole que je ne suis vraiment pas convaincue de tout ça » ;

« Moi je ne l'ai jamais vécu, donc c'est difficile quand tu ne l'as pas vécu »

Alors, il semble compliqué pour cette enquêtée de mettre en œuvre des projets en faveur de l'égalité entre les sexes puisqu'elle en perçoit difficilement le sens et ne sait pas de quelle manière procéder :

« Qu'est-ce que je vais faire ? Et pourquoi ? [...] comment aller plus loin ? » ;

« Mais comment faire ? Que mettre en place ? »

La situation de Valérie est presque semblable à celle de Laure. Sa pensée n'est pas fixe et nous percevons plusieurs questionnements dans ses propres mots :

« [...] j'interroge toujours de savoir si c'est une construction culturelle ou si c'est en fait... une vraie différence... est-ce qu'on sait l'expliquer ou non de [...] on a quand même des ressemblances, et des différences émotionnelles je pense. Mais pareil, est-ce que c'est une question de construction ou non ? Des fois, je ne pense pas que, mais est-ce que ça s'explique vraiment au niveau hormonal ? Je ne me suis jamais vraiment posée la question, mais je pense qu'on a des sensibilités qui sont un peu différentes quand même. »

Laure n'a pas reçu de formation non plus et détenir des informations spécifiques sur la question n'est pas inné. Sans impulsion de réflexion, il n'y a pas de conscientisation. Il est évident qu'elle se pose de nombreuses questions si elle n'a réfléchi à la question que partiellement. Nous pensons la formation comme déterminante du processus de conscientisation du système en question et de la nécessité de mettre en œuvre une pédagogie égalitaire entre les sexes. Des enseignements sur le célèbre débat « nature/culture » pourraient notamment aider les professionnel.les de l'éducation à expliciter la dynamique sociale des comportements des enfants.

Nous remarquons tout de même que Laure dresse scrupuleusement une liste des inégalités entre les femmes et les hommes. Elle aborde la notion de genre en la décrivant comme essentielle pour notre société et espère que les futures générations se saisiront de chacune des possibilités d'identités :

« On devrait parler d'individus et c'est ça que je trouve intéressant avec les nouvelles générations, c'est cette question du genre »

Il est plus difficile que nous le pensions d'élaborer un système de représentation d'une personne, en se basant sur son discours, ses paroles. Cependant, en nous appuyant sur la conscientisation du système privilèges/oppressions, nous pouvons conclure que l'ensemble des enquêté.es ne dispose pas de représentations particulièrement genrées. Les situations présentées lors des deux entretiens nous permettent également d'établir cette affirmation. Les enquêté.es n'ont pas développé d'argument sexué ou différencié entre les sexes durant les mises en scène qui leur étaient présentées.

En outre, les enquêté.es peuvent se répartir en trois pôles :

- Sébastien et Julien qui ont entamé un fort processus de conscientisation et militent pour une pédagogie égalitaire entre les sexes
- Valérie qui est consciente des inégalités entre les sexes mais qui rencontre des difficultés à prendre du recul sur sa propre situation, en outre à conscientiser le système privilèges/oppressions
- Laure qui a conscience des inégalités sexuées de notre société et du système patriarcal, mais qui est tout de même en réflexion sur la biologisation des comportements

Il semble que les deux enseignantes de cette étude entament un processus de conscientisation. En effet, à plusieurs reprises elles ont déclaré que l'égalité entre les sexes est un sujet qui les intéresse. De plus, elles participent toutes les deux à un projet qui émane de leur GD d'appartenance : la mixité lors des temps de récréation. Alors, si dans les discours nous avons pu percevoir le rapport des enquêté.es à la notion de genre et à l'égalité des sexes, qu'en est-il en pratique ?

3.1.3 Des pratiques en faveur de l'égalité des sexes et des genres

S'il est vrai que les enquêté.es possèdent des niveaux de conscientisation qui diffèrent, leurs pratiques ne s'en voient pas moins différenciées. Tout comme nous n'avons pas identifié de leur part des représentations particulièrement genrées, aucune situation inégalitaire envers les filles et les garçons n'a été observée. Chaque descriptif des immersions en classe se trouve en annexe (n°14 à 17). En fait, les classes fonctionnant comme des open-space, les moments de transmission directe et frontale des enseignant.es se font rares. Durant les observations, ces temps sont quasi inexistantes dans la classe de Valérie et exceptionnels dans celles de Laure et Sébastien. Julien s'adresse plus souvent à l'ensemble de la classe, mais cela ne constitue en aucun cas la prise de parole la plus importante et conséquente. Puisqu'il ne possède qu'un contrat à mi-temps, les simples échanges observés concernent surtout l'organisation de la classe et des temps d'apprentissages.

En ce sens, si les enquêté.es avaient dispensé un cours de manière verticale et descendante, peut-être que nous aurions recueilli d'autres résultats. Le fait est que ce n'est pas le cas, et que les éléments d'analyse dont nous disposons nous conduisent à envisager notre développement en deux points. D'une part, la perception qu'ont les enquêté.es de l'impact des dispositifs pédagogiques Freinet sur l'égalité des sexes sera présentée. D'autre part, nous détaillerons les projets qu'ils mettent en œuvre à l'égard de cette égalité.

Les enseignant.es de l'étude perçoivent plusieurs instances et pratiques pédagogiques propres à la PF afin de contribuer à l'égalité entre les filles et les garçons. Plus particulièrement, ils désignent les espaces démocratiques des conseils de coopérative, les débats à visée philosophique, et le travail autour du corps et de l'expression des émotions.

Lorsque nous définissons l'égalité comme le principe selon lequel il convient d'accorder la même chose à tout le monde, le droit à la parole dont chaque enfant dispose durant les conseils de coopérative remplit cet objectif. Disposer d'une voix au même titre que chaque individu qui évolue quotidiennement dans son environnement est primordial selon les enquêtés. Cela participe à (r)établir une égalité. Les mots de Sébastien illustrent parfaitement cette idée :

« Quand on parle d'égalité entre les individus on parle aussi forcément d'égalité entre filles et garçons en fait. Donc tout ce qui donne la parole de la même manière en fait. Par exemple, le conseil avec le système de tour de parole très clairement défini, le système de vote, ça va par exemple gommer tout ce qui est, c'est celui qui fait le plus de bruit ou c'est celui qui prend le plus de place qui remporte la décision, et ça c'est souvent les garçons, notamment dans la cour de récré où ils crient plus fort et prennent plus de place et emportent la décision. Quand il y a une instance pour décider et pour parler, ça peut donner plus l'occasion, la parole à celles qui ont moins l'habitude d'être mise en avant. »

Selon ce même enquêté, cette instance démocratique par excellence permettrait de rendre visible les différentes discriminations sexuées et genrées que peuvent subir les filles et les garçons. Il explique une situation lorsqu'il travaillait dans l'enseignement secondaire en classe SEGPA. Le conseil avait permis aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentaient comme une oppression : l'appellation SEGPA.

« Pour les élèves c'était important, et pour eux c'était une discrimination, et c'est parce qu'il y avait une instance de parole, qu'ils ont pu le dire, alors que nous on n'y aurait jamais pensé. »

Après cela, Sébastien décrit davantage le rapport avec l'égalité fille/garçon :

« Et je pense que pour les filles c'est pareil quoi. Par exemple, elles ont trouvé à côté, qu'il y avait un livre qui s'appelle "le livre des explorateurs", [...] et ils ont écrit qu'il n'y avait pas beaucoup d'exploratrices parce que ça s'explique historiquement parce que les femmes n'avaient pas les mêmes droits dans ces années-là et le droit de voyager et de partir à l'aventure ce n'était pas acquis et donc il faut encore plus valoriser les quelques exploratrices qui sont dedans. Et les filles, elles n'étaient pas convaincues. Parce que justement comme il n'y en a pas beaucoup, raison de plus pour l'appeler "le livre des explorateurs et des exploratrices", et donc elles ont décidé en conseil de faire une lettre à l'éditeur pour leur dire ça. En dehors

d'un conseil, je pense que ça n'existe pas. En dehors d'un espace qui est fait pour ça, et que pour ça, pour expliquer ce genre de problèmes, ça ressort pas. Donc je vois surtout les conseils pour lutter contre ça. »

En fait, à travers ces exemples, Sébastien explique deux faits. Il développe la manière dont le conseil est un espace où tout le monde est considéré et aussi qu'il est une instance pour faire émerger des réflexions, ressentis, mettre des mots sur chacune des situations oppressives ou non que les enfants peuvent vivre quotidiennement.

Les paroles de Julien sont proches de celles de son homologue. En effet, conduire les enfants à entamer une réflexion sur ce qu'ils sont et sur les rapports sociaux de manière générale est primordial pour lui. Donc, il utilise régulièrement l'outil du débat à visée philosophique. Coïncidence ou non, le jour où nous nous sommes rendue dans sa classe, Julien a organisé un débat autour de la question suivante : « *Les filles et les garçons sont-ils égaux ?* ». Il explique son point de vue lors de l'entretien consacré à l'égalité entre les sexes :

« Le débat philo le montre bien, les filles notamment j'ai trouvé que... alors au début c'était des idées assez générales, mais à un moment donné elles s'adressaient aux garçons et elles leur reprochaient des trucs. En fait, c'est l'expression dans une classe. Si elle est vraiment libre tu vas permettre déjà à toutes les plaintes, à toutes les critiques de se faire, donc ça permet aux enfants d'analyser un moment donné si ce qu'ils ont vécu c'est une injustice ou pas. [...] il n'y a pas un point spécifique dans la pédagogie Freinet qui est d'aborder les discriminations, le sexisme, etc. Mais ça se fait un peu naturellement dans le sens où ça traverse les valeurs qui sont celles de la classe, [...] l'objectif c'est vraiment qu'ils réfléchissent... ce n'est pas de leur imposer un point de vue du style "attention les filles et les garçons sont les mêmes" et "notez". Tu vois le débat philo c'est une façon de le faire vivre [...]. »

D'ailleurs, Laure et Valérie organisent elles aussi des débats de ce type. Sébastien, lui, privilégie les situations non-artificielles et préfère mettre en lumière des supports d'apprentissage qui mèneront à la réflexion plutôt « naturelles » des enfants. En ce sens, il prend le soin de choisir des vidéos ou des livres suscitant la discussion. Si l'année dernière il a présenté le livre mythologique « le feuilleton d'Hermès », cette année il a préféré « le feuilleton d'Artémis ».

Nous disions quelques lignes plus haut que Sébastien percevait le conseil comme un moyen de disposer des mêmes droits et il disait précisément :

« [...] ça peut donner plus l'occasion, la parole à celles qui ont moins l'habitude d'être mise en avant. »

Sur ces mots, il poursuit son argument en développant l'idée que toutes les instances et tous les moments qui permettent de souligner de manière égale la parole ou le travail des enfants contribuent à l'égalité des sexes :

« Après pareil, tout ce qui met en avant le travail de production des enfants, ça permet à des enfants qui n'ont pas l'habitude d'être mises en avant, et c'est souvent les filles, justement de l'être, et de montrer que ce que l'on fait ça a de la valeur. »

Si les instances ou techniques pédagogiques Freinet peuvent favoriser l'égalité des sexes, cette mission se jouerait aussi quotidiennement selon les enquêtés. Julien accorde une place particulière aux identités sexuées et genrées des enfants. Il explicite :

« Et après dans tout le quotidien il faut que ça ait une place. ... alors ça c'est pas forcément spécifique à la pédagogie Freinet... mais c'est aussi un peu politique si tu veux. C'est que les gens qui font de la pédagogie Freinet ils sont aussi politiquement investis sur ce genre de thématiques et donc il y avait une prof dans le X (département) qui féminisait à fond, elle pratiquait le français féminisé en classe et elle utilisait aussi le pronom "iel" en expliquant pourquoi, et en fait ça permettait aux enfants de l'utiliser. »

Par ailleurs, les observations réalisées en classe et les entretiens nous conduisent à affirmer qu'une attention est portée à la mixité. Hormis lorsqu'il s'agit de groupes de niveaux, qu'il s'agisse du sport, d'un travail d'anglais ou d'histoire, les enseignant.es de l'étude essaient autant que faire se peut, de composer les groupes équitablement entre filles et garçons. Laure précise à ce propos :

« Quand il y a des clubs je dis toujours qu'on prend autant de filles que de garçons parce qu'en fait la gym ce n'est pas une question de filles et le foot ce n'est pas une question de garçons non plus »

Les enquêté.es participent à divers projets en faveur de l'égalité de sexes. Sur cette thématique, Laure et Valérie sont notamment impliquées dans un travail de réflexion avec leur GD à propos de l'espace-temps des récréations. Les deux enquêté.es expliquent :

« Avec le groupe départemental on fait aussi un travail sur la récréation et la mixité fille/garçon. Là-aussi on a essayé de voir quels espaces ils utilisent, et avec qui. Les faire verbaliser, c'est l'objectif. », Laure.

« On a travaillé là-dessus et de se demander ce qu'ils font en récré et pourquoi. Donc moi j'ai fait faire des plans de l'école et de la cour à mes élèves. Laure a fait ça aussi. L'idée c'est de se représenter soi-même et avec qui, et tu vois ils font des flèches s'ils se déplacent. », Valérie.

Toutefois, Valérie a pu rencontrer des difficultés à faire vivre ces temps d'échanges avec les enfants. C'est là que nous dénotons une lacune dans la formation initiale et continue des enseignant.es : l'absence d'enseignement sur l'égalité des sexes. En fait, la suite du propos de Valérie est assez significative :

« J'avais des questionnaires aussi à remplir, et en fait pour eux, il n'y a pas de problème. Ils ne vivent pas mal leur récré [...] on a proposé de discuter de la récré de revoir les choses et ils en ont pas vraiment besoin car ça ne se passe pas mal. »

Comment les filles pourraient exprimer que ça ne leur convient pas d'être restreintes à des espaces, qui plus est sont morcelés, si elles n'en ont pas conscience et ont toujours été habituées à ce schéma ? Pourquoi les garçons énonceraient que ça ne les satisfait pas de disposer de l'ensemble de l'espace de récréation ? Ils sont en situation de privilèges, et les filles représentent le groupe qui subit une oppression. Comment le projet de réflexion autour de cet espace-temps pourrait-il produire du sens et tendre vers une évolution des pratiques, si l'enseignante n'a pas entamé un processus de conscientisation du système privilèges/oppressions ? Loin de là l'idée d'incriminer les enquêté.es et l'ensemble des enseignant.es qui pourraient se reconnaître dans cette situation. Nous dénotons davantage le manque crucial de formation... D'ailleurs, nous n'avons pas assisté à la réalisation de ce projet. Il est possible que quelques enfants aient pris conscience de l'inégalité d'accès à l'espace de la cour de récréation et qu'ils aient entamé des réflexions personnelles sur le sujet.

Même si certains projets n'aboutissent pas ou ne produisent pas autant d'effets que ce que l'on pourrait espérer, d'autres atteignent le but préalablement fixé. À l'école Marie-Curie, un projet de bal traditionnel a vu le jour cette année. Il regroupe sept classes de l'école. Nous avons pu assister à l'une des répétitions organisées par une intervenante. Avec Laure, nous échangeons durant l'entretien d'une situation particulière d'un petit garçon :

« Mais typiquement le projet de danse pour mes grands en tout cas, mais trop compliqué quoi parce que je l'ai imposé, et si on peut on fait des couples fille/garçon on le fait... mais pour eux c'était... on l'impose de travailler ensemble. Alors X (élève garçon), il était très braqué quand tu étais là, lui il y a un moment donné il a fallu vraiment discuter avec lui, alors que Y (autre élève garçon), il était très braqué au début mais là il s'est trop amusé, alors qu'il s'asseyait et il ne voulait pas. »

Laure décrit ce qu'il se passe. Les débuts des séances collectives ont été compliqués à gérer pour les enfants et notamment les garçons. Iels doivent chanter et danser ensemble, parfois se prendre la main. Le contact physique entre les enfants de sexe opposé a causé certaines problématiques : refus, mots et gestes déplacés. Alors, l'équipe d'enseignant.es responsable du projet a décidé de réagir et de mettre en place des jeux de contact pour reparler de l'importance de la mixité, mais aussi du respect de l'intimité et du consentement.

D'ailleurs, un autre projet concerne plusieurs classes de la même école. Il s'agit d'un dispositif de lutte contre les violences sexistes et sexuelles. Une association de la ville œuvrant pour la prévention à destination des jeunes, avait la charge d'apporter aux enfants les armes nécessaires s'iels sont victimes ou témoins de violences. Nous avons eu l'occasion d'observer l'une des cinq séances prévues à cet effet. En participant à l'élaboration de projets, les enquêté.es ont bien conscience que la diminution de toutes les violences sexuées est indispensable pour œuvrer en faveur de l'égalité des sexes.

Enfin, le dernier point de notre développement concerne la place accordée à l'expression et à la gestion des émotions des enfants. Le projet « théâtre » de Sébastien, dont nous avons d'ores et déjà discuté ici, œuvre à sa manière à l'égalité des sexes.

Exprimer ses émotions participe sur le temps long à la réduction des faits de violences. Apprendre à extérioriser ses ressentis et notamment chez les garçons, population dans laquelle ce comportement est le plus censuré, les conduirait à exprimer leur frustration, leur colère.

L'objectif est précisément qu'ils ne contiennent pas leurs émotions et plus tard qu'ils ne se livrent pas à des élans de colère, supposés naturels. Cette attitude est bien naturelle, tout comme son expression. Autant chercher un moyen pour que tout le monde puisse avoir accès à des espaces sécurisants qui permettent cette libre expression. Les mots de Sébastien sont significatifs :

« Cette question du corps des garçons et des filles c'est très important, donc ça me semble bien. La place importante donnée aux émotions, je pense que c'est important... ça permet très souvent de reparler des émotions... comment dire ?... habituellement attribuées aux garçons... plutôt les émotions qu'on va classer comme masculines et celles féminines, le fait de donner de la place aux émotions ça peut permettre d'en parler. »

Par conséquent, nous avons analysé la situation d'un garçon complètement fermé, réservé et timide en début de la séance, libéré et joyeux, capable de transmettre un message par le corps en fin de séance. C'était aussi le cas d'une fille plutôt discrète et embarrassée de prendre la parole en public. Nous avons observé plusieurs fois où au sein de la classe elle lève la main, mais aucun son ne sort de sa bouche, elle n'arrive pas à parler. Lors de l'atelier théâtre, et probablement grâce aux encouragements de Sébastien, nous l'avons vu elle aussi devenir plutôt à l'aise, impliquée et actrice dans cette activité.

En conclusion, nous souhaitons mettre en lumière l'absence de comportements genrés, différenciés et inégalitaires à l'égard des enfants de la part des enquêté.es. Alors, si ces dernier.es possèdent des profils assez distincts dans leur niveau de conscientisation, mais dans l'ensemble sont averti.es de l'imminente nécessité d'agir en faveur de l'égalité des sexes, et ce dès l'école, pourquoi n'avons-nous pas noté de situations inégalitaires entre les filles et les garçons ? À la suite de la présentation de ces résultats, nous pouvons penser que dans les situations de Valérie, voire celle de Laure, des comportements, gestes ou paroles, auraient pu être remarquées lors des observations. Pourquoi n'en est-il point ? Dresser une synthèse des éléments de réponse aux hypothèses de cette recherche, nous conduira à éclaircir ce paradoxe.

3.2 *Entre discours et pratiques : l'état des hypothèses*

Afin de répondre aux hypothèses prédéfinies de l'étude, nous présenterons chacune des boucles du schéma (3) que nous avons élaboré.

Hypothèse n°1 : L'interprétation des idéaux propres à la PF par les enseignant.es concourt à...

- Favoriser l'engagement des enseignant.es dans une pédagogie plus égalitaire entre les sexes ; influencer leurs discours et leurs pratiques ; renforcer leur adhésion à la PF

Il est évident que les enseignant.es de l'étude ne perçoivent pas la PF comme une simple utilisation d'outils et de techniques pédagogiques. Les termes de Laure sont significatifs :

« Tu ne peux pas dire que tu es en PF juste en utilisant des outils selon moi. C'est une manière de penser, une manière de fonctionner dans la classe. »

Aussi, adhérer à la PF signifie assurément une interprétation et une appropriation des idéaux pensés par le couple Freinet. En revanche, les résultats montrent bien que les enquêté.es sont davantage engagé.es pour lutter contre les inégalités d'ordre économique, social et culturel qu'en faveur de l'égalité des sexes. Cela peut s'expliquer par le fait que le couple Freinet développait une pédagogie émancipatrice à destination des classes prolétariennes et non pas des filles et des femmes. Nous n'affirmons pas qu'aucun texte Freinet ne mentionne l'égalité des sexes. Simplement, cette pédagogie ne s'est pas organisée autour de cette question précisément. Vouloir œuvrer pour l'égalité de manière globale entre les individus, principe développé dans la PF, conduit tout de même les enquêté.es à mettre en œuvre une pédagogie qui vise l'émancipation des enfants. L'interprétation des idéaux Freinet influence par conséquent leurs discours et leurs pratiques, mais pas nécessairement en faveur de l'égalité des sexes. Enfin, par la formation continue intrinsèque à cette pédagogie, les enseignant.es se motivent collectivement, travaillent ensemble, en outre, renforcent leur adhésion à la PF. En outre, interpréter les idéaux de la PF tels qu'ils ont été pensés par le couple Freinet favorise la mise en place d'une pédagogie émancipatrice mais pas obligatoirement en faveur de l'égalité des sexes. Au vu de cet état de fait, notre recherche permet de valider partiellement cette hypothèse.

Hypothèse n°2 : Les pratiques et les discours peuvent...

- Renforcer l'adhésion à la PF

Grâce à l'étude menée, ce point est entièrement validé. En effet, faire vivre la coopération dans sa classe, privilégier le multiâge, se situer en faveur de l'équité, vouloir œuvrer pour une pédagogie émancipatrice seraient des éléments susceptibles de favoriser l'entrée en PF et d'en favoriser l'adhésion. Si Valérie a intégré le GD parce qu'elle souhaitait mettre en œuvre le format du multiâge dans sa classe, Julien et Laure ont adhéré à la PF à la suite de discussions sur des thématiques qui les intéressaient particulièrement.

- Favoriser l'engagement des enseignant.es dans une pédagogie plus égalitaire entre les sexes et les genres

Les résultats ne valident pas cette sous-hypothèse. L'objectif de la recherche n'est pas de démontrer l'influence des pratiques sur l'engagement des enseignant.es dans une pédagogie plus égalitaire. Nous pensons toutefois qu'être engagé.e personnellement dans la lutte féministe en tant qu'enseignant.e, peut influencer les discours et les pratiques. En réalité, il était question de montrer que les pratiques et les discours favorisent un engagement en PF, et que cet engagement précisément peut agir sur la mise en œuvre d'une pédagogie plus égalitaire entre les sexes.

Nous voulions rédiger l'ensemble des liens entre les différentes entités de notre schéma. Notre recherche ne peut prétendre à confirmer ou infirmer l'ensemble des sous-hypothèses. Il est aussi probable que si nous avions réalisé les entretiens exploratoires en amont de l'élaboration de la méthodologie de recherche, nos hypothèses auraient été légèrement modifiées, ainsi que notre schéma.

Hypothèse n°3 : Un engagement certain en faveur de l'égalité des sexes et des genres contribue à...

Influencer les discours et les pratiques de la population enquêtée

Les situations de Julien et Sébastien prouvent qu'un engagement pour l'égalité des sexes conduit à modifier les discours et de fait les pratiques. Plus les enseignant.es sont formé.es ou se forment, plus iels conscientisent le système privilèges/oppressions, plus iels agissent. Ainsi, les pratiques sont influencées par un engagement certain en faveur de l'égalité des sexes, comme le montrent l'organisation de débats par Julien, et l'élaboration de séances de théâtre par Sébastien. Si les cas des deux enquêtés de sexe masculin permettent de valider ce point, les situations de Laure et Valérie y conduisent partiellement. Elles ont un plus faible niveau de conscientisation que les enseignants et à plusieurs reprises Valérie se déclare comme n'étant pas particulièrement engagée :

« Je n'en fais pas mon cheval de bataille »

Pourtant, elles s'inscrivent dans des groupes de travail pour réfléchir aux questions de mixité et d'espace dans la cour de récréation. Elles féminisent à l'oral et à l'écrit, et organisent des temps de réflexion entre les enfants mais parfois sans réellement en percevoir l'objectif :

« Je ne sais pas quel sens ça aurait » ; « Je ne sais pas pourquoi », Valérie.

Alors, si les discours sont nécessairement influencés par un engagement pour l'égalité des sexes, ce n'est pas nécessairement vrai pour les pratiques.

Renforcer l'adhésion à la PF

Qu'est-ce qui renforce quoi ? Se rendre compte des inégalités que subissent un groupe d'individus contribue-t-il à prendre conscience et d'être sensible à d'autres sortes d'inégalités ? Agir en faveur de l'émancipation des enfants, signifie-t-il automatiquement se situer dans une logique intersectionnelle ; et envisager les rapports sociaux de domination en prenant en compte les questions sexuées et raciales ? Est-ce l'engagement féministe qui produit un engagement en PF ? Peut-être... L'étude ne confirme pas cette pensée puisque notre méthodologie n'analysait pas ce point. L'engagement féministe ne conduit-il pas plutôt à la mise en œuvre d'une pédagogie féministe ; voire à l'appropriation de certaines techniques ou outils propres à la PF ?

Hypothèse n°4 : L'adhésion à la PF au centre des interactions peut...

- Favoriser un engagement pour l'égalité des sexes et des genres et donc, influencer les discours et les pratiques de la population enquêtée

La recherche menée permet la confirmation quasi totale de cette hypothèse. D'une part, les situations de Julien et Sébastien prouvent que la PF favorise l'engagement dans une pédagogie plus égalitaire entre les sexes via l'entreprise d'un processus de conscientisation. Ils déclarent qu'ils ont entamé cette démarche grâce à leur adhésion à un syndicat mais aussi aux temps de réflexion lors des réunions du GD. En effet, participer aux réunions consiste à échanger sur cette thématique. D'ailleurs, un secteur de l'ICEM – PF est consacré à l'égalité des sexes. Julien et Sébastien présentent cette adhésion et l'accès à des groupes de travail comme un levier pour prendre conscience des inégalités des sexes et agir pleinement de manière égalitaire. De fait, ils décrivent que leur engagement débute et se renforce grâce à la PF. Aussi, ils sont conscients du système privilèges/oppressions et deviennent des alliés pour les filles et les garçons dans le but de se défaire des normes sexuées.

Les situations de Laure et Valérie permettent tout autant d'avancer cet argument. C'est à partir d'ateliers au sein du GD, qu'elles mettent en œuvre le projet de réflexion qui concerne la mixité durant les récréations. Dans leur cas, l'adhésion à la PF est un moyen de s'engager en faveur de cette cause.

Que le système privilèges/oppressions soit conscientisé ou non, l'adhésion à la PF influence la mise en œuvre d'une pédagogie égalitaire entre les sexes, donc modifie les pratiques en faveur de cette égalité. Toutefois, les analyses tirées des observations et des entretiens de Laure et Valérie ne nous conduisent pas à affirmer que l'adhésion à la PF concourt à des discours en faveur de l'égalité des sexes. Cela le peut comme dans les situations de Julien et Sébastien, mais ce n'est pas nécessairement toujours le cas.

Par ailleurs, ces éléments d'analyse nous conduisent à apporter des modifications au schéma représentant les différentes variables de notre étude (annexe n°18).

Partie 5 : Discussion

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes attachée à comprendre l'interprétation du système de genre des enseignant.es en PF via leurs discours et leurs pratiques. Puisque la PF suppose un fort engagement en faveur de l'émancipation sociale des enfants, mettre en œuvre ladite pédagogie signifie adhérer à des principes politiques et sociaux (Tolini, 2020).

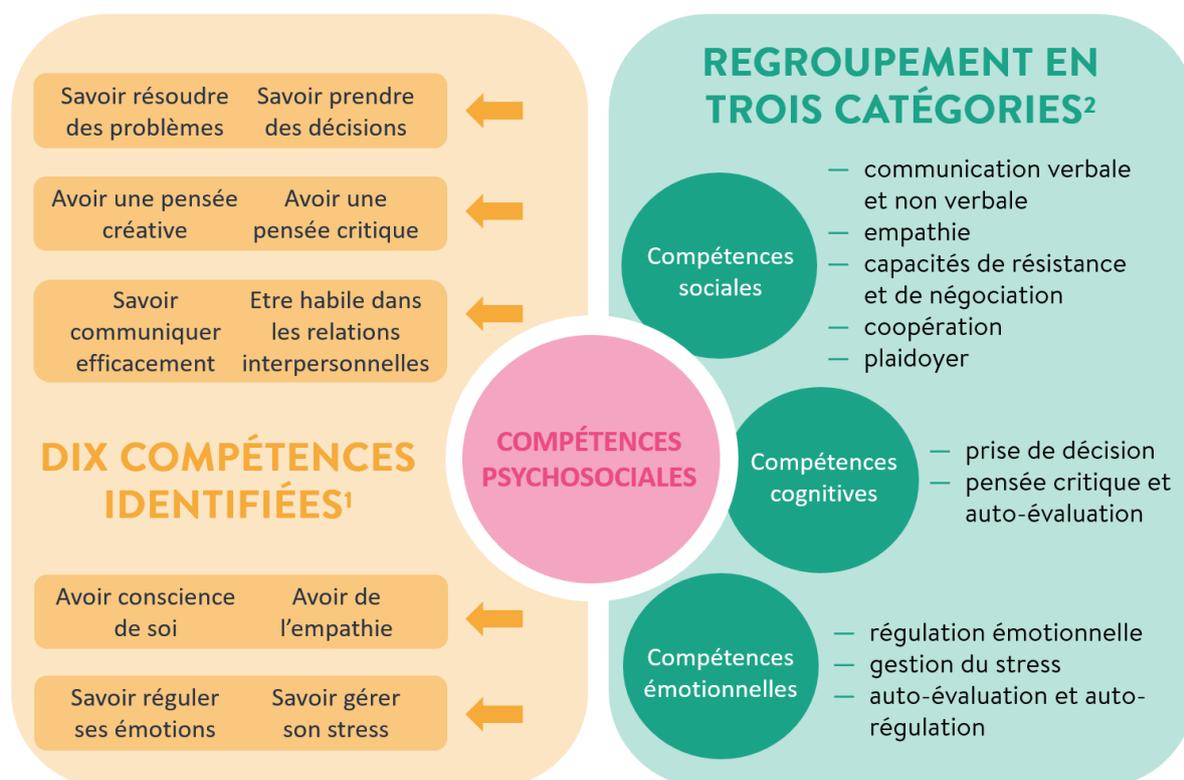
Les violences sexistes et sexuelles ne cessant d'augmenter ces quelques dernières années ou tout au moins d'être rendues plus visibles (SSMSI, 2022), il devient primordial de s'intéresser aux rapports sociaux hiérarchisés. Comme des études ont démontré le caractère sexué et genré de pratiques de professionnel.les de l'éducation (Collet, 2016b) ; (Duru-Bellat, 2017) ; (Petrovic, 2013) ; (Salle, 2014), nous pouvons nous demander si c'était le cas partout et tout le temps. Notre intérêt s'est donc porté sur les enseignant.es qui adhèrent à la PF. Cette dernière a été pensée au début du XX^e siècle dans le but de donner les clés nécessaires aux enfants de familles prolétaires pour se libérer de toute domination (Reuter, 2007). En ce sens, l'agir professionnel de ces enseignant.es rend tangible le système privilèges/oppressions d'ordre économique et sociale qui opère dans nos sociétés contemporaines occidentales (Connac, Demaugé-Bost, Guienne, Huchard, & Quimbetz, 2019). Ainsi, nous avons pensé l'hypothèse suivante : les enseignant.es Freinet qui militent pour l'émancipation sociale des enfants sont davantage sensibles à l'égalité des sexes ; et cela influence positivement leurs discours et leurs pratiques.

Pour retranscrire notre pensée, nous avons élaboré un schéma qui met en lumière les différents liens entre les variables de l'étude (3). Nous n'avons pas un nombre déterminé d'hypothèses. Rappelons que nous les pensons comme infinies car agissant comme des boucles, elles se reproduisent sur le temps long par le biais des RS. En fait, ces dernières entités sont la base de notre réflexion et modèlent les interactions entre les variables.

Le couple Freinet dressait une critique à l'encontre des éducateur.ices en pédagogie classique, leur reprochant « de ne pas aller assez loin dans la transformation des pratiques, en négligeant la dimension politique de la question éducative. » (Go & Kolly, 2020, p. 15). La première observation de la recherche confirme l'engagement des enseignant.es théorisés dans le contexte théorique puisqu'ils définissent avant tout leur métier comme politique (4.2.2).

Nous ne reviendrons que peu sur les principes et modalités de la PF, les ayant fortement développées dans la partie précédente consacrée aux résultats de cette recherche. Toutefois, il est essentiel de mettre en lumière que « c’est en pariant sur la liberté, l’autonomie, la responsabilité, la capacité de jugement de l’enfant qu’on va lui permettre de devenir cet individu libre, autonome, responsable et capable de vivre avec les autres dans une société démocratique. » (Chabrun, 2015, p. 25). Qu’il s’agisse de repenser le rapport aux savoirs de la communauté éducative, de favoriser la coopération et l’expression de soi, l’objectif est d’accroître les possibilités d’agir des enfants. Les conduire à exercer un pouvoir sur leur propre personne et leur environnement serait possible par le biais d’une éducation active et démocratique, comme premier levier de transformation sociale (Douard, 2012). Dans un monde en perpétuel changement, une formation des citoyen.es à l’écoute des autres et qui favorise un certain engagement social et politique, doit être développée. Dans cette perspective, le laboratoire d’idées qu’est l’école a pour mission, selon les discours analysés, de développer les compétences psychosociales des enfants. En effet, l’ensemble des attitudes que promeuvent les enquêté.es se regroupent dans le schéma suivant :

Figure 2 – La classification des compétences psychosociales (OMS, 2001)



1. OMS, UNESCO. 1993

2. MANGRULKAR L., WHITMAN C.V. et POSNER M. 2001

La citation de Catherine Chabrun (2015), rédactrice en chef de la revue *le Nouvel Éducateur*, développe cette idée :

« Un processus complexe permet ce passage de la personne au citoyen [à la citoyenne] et c'est ce que les éducateurs[trices] et enseignant[e]s Freinet appellent l'éducation à la citoyenneté. » (p. 25).

En fait, l'ensemble des paroles des enquêté.es vont dans ce sens. Les valeurs humanistes que partagent ces pédagogues peuvent nous laisser penser qu'une attention particulière de leur part est portée sur toute sorte de domination (Tolini, 2020). En outre, nous imaginions que s'inscrire dans un courant pédagogique alternatif signifiait disposer de représentations genrées moindres et d'une conscience élevée du système privilèges/oppressions en termes de questions classistes et raciales mais aussi sexuées. À noter que favoriser le bien-être, développer la tolérance par l'apprentissage de la différence, développer la solidarité ainsi qu'une posture citoyenne chez l'enfant n'est pas le lot de toutes les pédagogies alternatives. Celles qui sont coopératives et institutionnelles tendent davantage vers ces objectifs (Le Menn, 2021).

Les résultats de notre étude attestent cette volonté de ne pas restreindre l'école à un lieu comme un sanctuaire, mais de faire du lien entre l'espace d'apprentissage et la société, qui d'ailleurs est aussi un terrain d'apprentissage selon les enquêté.es. Il s'agit de créer du lien entre l'éducation familiale et scolaire que les enfants reçoivent. Cela participe à leur épanouissement et développement personnel (*Ibid.*). Toujours est-il qu'au sein de cette logique libertaire, la maîtrise de soi qui trouve son fondement sur une base librement consentie et non pas imposée, suppose une redéfinition des relations entre les protagonistes de la communauté éducative. L'enseignement classique vise tout autant cette autonomie. Seulement, la spécificité que nous avons pu constater sur le terrain, se trouve dans la redéfinition de la place et du rôle accordés à l'enseignant.e, davantage perçu comme un.e guide qui accompagne l'enfant dans tout type d'apprentissage (Connac, Demaugé-Bost, Guienne, Huchard, & Quimbetz, 2019).

Dans cette logique, les enquêté.es entament un processus de conscientisation en restructurant la relation qu'ils construisent avec les enfants. Privilégiant une pédagogie sociale et émancipatrice, iels développent donc une posture d'*allié.es* (De Cock & Pereira, 2020). Aussi, la plupart de nos hypothèses ont pu être vérifiées grâce à l'étude menée. Si certaines ne le sont que partiellement, il est sûr qu'adhérer à la PF peut influencer positivement les discours et les pratiques des enseignant.es en matière d'égalité des sexes.

Nous aimerions soulever le paradoxe qui a été rendu visible grâce à l'interprétation des résultats. Si nous avons rencontré des enseignant.es engagé.es en faveur d'une émancipation sociale et économique, celle qui concerne la variable sexuée n'est pas toujours explicitement visée. Il est vrai que des pratiques à l'égard de l'égalité des sexes peuvent être engagées, sans nécessairement que le niveau de conscientisation du système privilèges/oppressions soit élevé. Évoluer dans un environnement professionnel dans lequel l'égalité des sexes est un sujet de réflexion et de discussion concourt donc à la mise en œuvre d'une pédagogie égalitaire. Si les deux enseignantes de la recherche n'étaient pas insérées dans un groupe de travail de formation continue, l'égalité entre les filles et les garçons au sein de leur classe serait-elle si visible ? Si la plupart de nos hypothèses ont pu être validées, nous devons nous intéresser à la question suivante : comment se fait-il que nous n'ayons pas observé de situation genrée ou inégalitaire entre les enfants, en raison d'une conscientisation que nous pourrions qualifier d'intermédiaire ? La suite de ce propos va tenter de discuter des potentielles réponses.

Une première justification à ce paradoxe pourrait être la perception qu'ont les enseignant.es des enfants. Étant des individus à part entière, le sexe n'est pas une variable en soi. Comme nous l'avons décrit, les enquêté.es n'emploient que peu les termes « élève », « fille » ou bien « garçon ». D'ailleurs, durant l'entretien exploratoire dans lequel nous n'avons pas mentionné ces termes, les enquêté.es n'ont pas qualifié ne serait-ce qu'une seule fois les enfants de « fille » ou de « garçon ». Enfin, les situations que nous leur avons présentées ont aussi permis de mettre en lumière l'absence d'intérêt porté à la variable sexuée des enfants.

Nous pensons que l'utilisation de la PF est l'explication la plus convaincante pour répondre à ce paradoxe. L'égalité entre les individus, et de fait entre les sexes, est induite par les principes et méthodes propres à cette pédagogie. Comme l'émancipation est visée, l'égalité est intrinsèque à chacune des pratiques et outils de la PF. Lorsque nous décrivions la perception des enquêté.es de l'école publique comme idéal démocratique (2), nous expliquions que l'objectif de repenser le rapport aux savoirs était l'émancipation. Perçues comme inatteignables par certain.es enfants des classes sociales les plus défavorisées, le rapport des sexes aux savoirs peut également être modifié. Les enseignant.es de l'étude ne présentant pas de représentations particulièrement genrées, la menace du stéréotype de genre est fortement diminuée concernant par exemple les supposées compétences moindres des filles dans la discipline des mathématiques (Huguet & Régner, 2007) ; puisqu'ils portent un soin particulier à ne pas induire de stéréotypes.

La pédagogie coopérative qu'est la PF impulse nécessairement une certaine égalité entre les enfants. D'une part, nous observons que cette modalité pédagogique rend possible le développement équitable entre les enfants d'une certaine autonomie et indépendance. D'autre part, la coopération désignant une adhésion volontaire et un pouvoir démocratique, concourt à l'égal participation des filles et des garçons à l'organisation de la vie de la classe (Douard, 2012). Perçu comme un outil critique de la dominance, la coopération serait un facteur d'émancipation. En effet, selon l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) en 2004, « chercher à construire la solidarité entre les individus, c'est manifester la volonté de construire des relations respectueuses des différences, c'est finalement développer le désir de vivre ensemble. » *in* (Douard, 2012, p. 18). Ayant l'occasion de plus échanger avec leurs pairs de sexes différents, les enfants développent des compétences d'écoute et d'empathie en faveur d'une plus large acceptation de *Soi* et de *l'Autre*¹¹. Ainsi, les résultats de cette recherche montrent que la coopération est la modalité pédagogique par excellence de la construction de relations équitables et respectueuses entre les sexes.

Grâce à l'expression de soi au centre de la PF, les garçons peuvent verbaliser leurs propres émotions. Il s'agit pour eux d'une possibilité encore rare car selon les normes en usage dans notre société patriarcale, exprimer ses ressentis est un comportement fortement sanctionné à l'égard de cette population (Collet, 2017). De plus, apprendre à côtoyer *l'Autre*, soutenir l'accroissement « des mécanismes socioémotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles », contribue à la réduction des faits de violences entre les sexes (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette, & St-Arnaud, 2018). Enfin, concourir à accroître l'ambition chez les jeunes filles, leur sentiment de légitimité ainsi que leur SEP tendrait possiblement à réduire l'écart considérable entre le nombre de postes de dirigeant.es d'entreprises occupés par les femmes et les hommes. Aujourd'hui encore, seulement trois femmes sont à la tête d'entreprises du CAC 40 (Boisseau, 2022). En conclusion, l'expression de soi donne aux filles l'occasion de disposer d'endroits au sein desquels, elles peuvent prendre du pouvoir, s'exercer à être (re)connues et mises en valeur au même titre que les garçons.

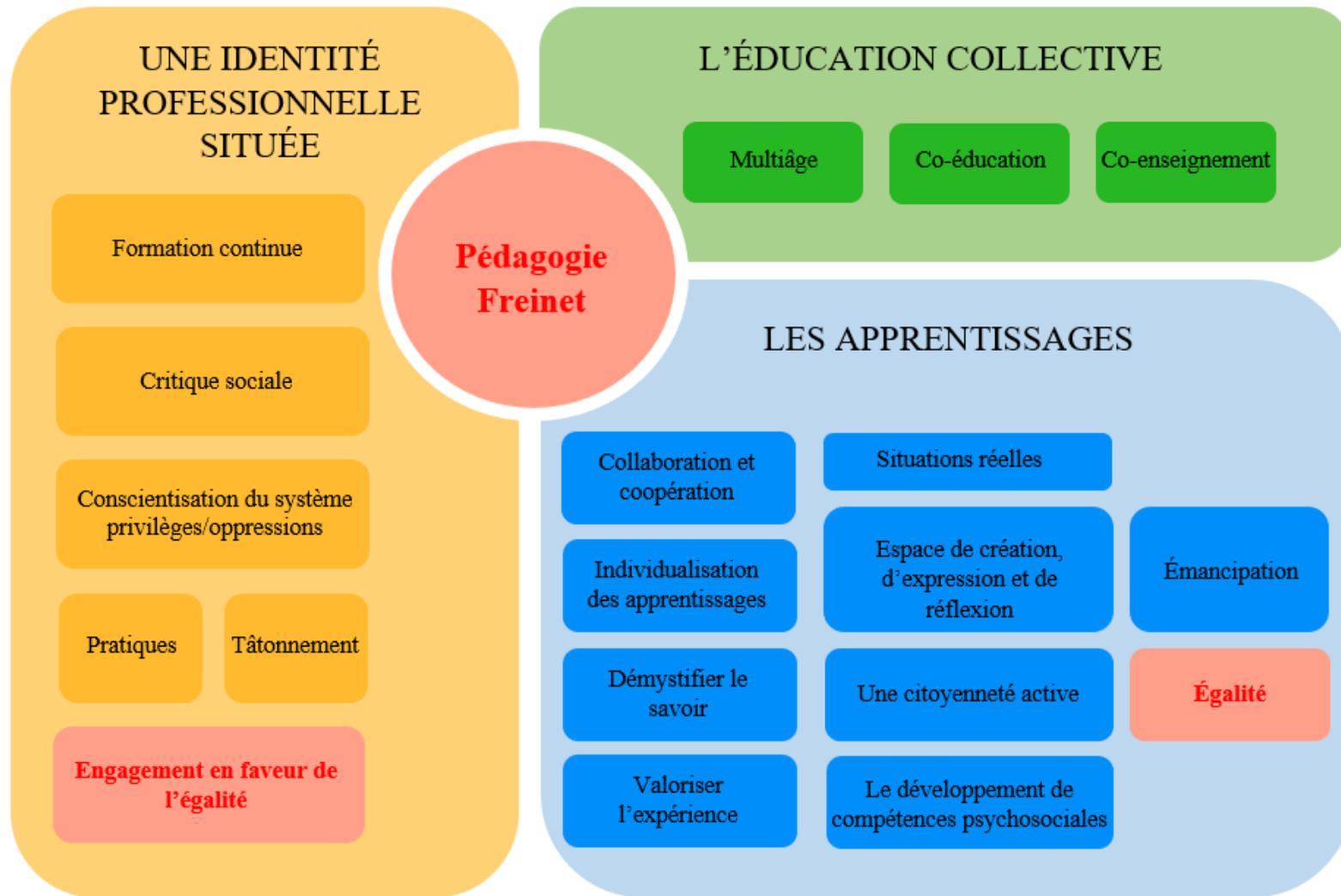
¹¹ *L'Autre*, sujet libre, différent de *l'autre* (avec un a minuscule), celui dont on ne peut se servir à des fins personnelles. Pour plus d'informations, voir (Meirieu, 1992).

D'après nous, la participation démocratique au sein de la coopérative est le dernier point de la PF qui la rend égalitaire. En effet, les enquêté.es explicitent qu'il est fondamental de disposer d'une voix et d'avoir le droit de donner son avis en ce qui concerne le lieu dans lequel les enfants évoluent la majeure partie de leur temps. S'emparant de cette voix et ce, dès le plus jeune âge, pourrait contribuer à rendre les filles conscientes de leur égale importance dans la vie de l'école vis-à-vis de leurs homologues masculins. Grâce à l'analyse des entretiens et des observations, nous pouvons envisager la pédagogie des enseignant.es comme s'inscrivant particulièrement bien dans la toile de l'égalité créé par Collet (2021) (annexe n°19).

Comme le démontrait notre contexte théorique (3), les représentations genrées peuvent produire des comportements, pratiques ou discours genrés (Collet, 2017) ; (Duru-Bellat, 2017) ; (Mosconi, 1994) ; (Petrovic, 2013). Aussi, nous pensons que même si un.e enseignant.e de l'étude détenait des représentations genrées, nous n'aurions pas ou peu observé de situations inégalitaires, étant donné que les interactions frontales entre l'ensemble des enfants d'une classe et les adultes semblent en partie réduites, du fait des modalités de la PF. Par ailleurs, cette étude a montré qu'adhérer à cette pédagogie émancipatrice favorise la mise en place de projets pour l'égalité des sexes. Ces derniers auront nécessairement plus d'effets si la conscientisation des enseignant.es est élevée. Plutôt que de simplement faire observer une différence de comportements aux enfants, un vrai travail de réflexion peut être mené autour de cette question.

En conclusion, nous pouvons dire que l'adhésion à la PF, comme nous le présumions, peut contribuer chez les enseignant.es à une construction de RS moins genrées sur *Soi*, sur les *Autres* et sur le monde. En tant que professionnel.les de l'éducation, adhérer à cette pédagogie sociale et émancipatrice peut également être un facteur de développement d'une sensibilité à l'égard de l'égalité des sexes. Néanmoins, notre recherche a aussi révélé que l'adhésion ne suffit parfois pas à impulser une pédagogie consciente et égalitaire en faveur de l'égalité des sexes. Il nous semble pertinent de formuler cette phrase qui résume pour nous les résultats mis en lumière par la présente étude : il ne s'agit pas moins des représentations de genre des enseignant.es en PF qui produisent une certaine égalité entre les sexes, mais davantage des principes et méthodes pédagogiques ainsi que des outils propres à ladite pédagogie. Aussi, nous avons pensé le schéma provisoire suivant, qui retranscrit la manière dont la pédagogie Freinet peut produire un cadre égalitaire.

Figure 3 : La pédagogie Freinet : une égalité à construire



Conclusion

L'intention de la présente recherche était de comprendre l'appropriation du système de genre à l'œuvre dans notre société patriarcale, par les enseignant.es qui adhèrent à la pédagogie Freinet. Comme nous l'avons démontré tout au long de ce mémoire, il était intéressant de spécifier notre réflexion et nos propos sur cette pédagogie. Étant donné que les enseignant.es y souscrivant sont sensibles à la question des rapports sociaux hiérarchisés (Tolini, 2020), nous pensions que la variable sexuée pouvait être une domination prise en considération par cette population. De par leur engagement, il nous semblait que leurs représentations sociales pouvaient en être positivement influencées, de la même manière que leurs discours et leurs pratiques en matière d'égalité des sexes.

Grâce à une enquête composée d'entretiens et d'observations auprès de deux enseignants et deux enseignantes en pédagogie Freinet au sein d'écoles classées REP, nous avons pu confirmer notre hypothèse générale : l'adhésion à la pédagogie Freinet peut contribuer à une sensibilité des enseignant.es envers l'égalité des sexes (discours) et concourir à la mise en œuvre d'une pédagogie égalitaire (pratiques). Le verbe « pouvoir » est essentiel dans la formulation de cette affirmation en raison de son caractère conditionnel. Adhérer à la pédagogie Freinet est expressément un facteur de conscientisation du système privilèges/oppressions de la variable sexuée ainsi qu'un facteur d'engagement dans une pédagogie égalitaire entre les sexes. Toutefois, notre recherche a aussi souligné que cette affirmation ne vaut pas pour toutes les situations. En revanche, les résultats ont rendu visible le caractère égalitaire de chacun des outils, principes et méthodes Freinet. Alors, cette pédagogie s'apparente à une pédagogie féministe sans pour autant se prévaloir de cette appellation. Elle dispose des clés nécessaires pour concourir au même but, notamment à travers l'individualisation des apprentissages, l'expression de soi et la participation démocratique.

Nous pensions que le milieu de l'enquête, à savoir l'enseignement public, pouvait constituer une limite de notre recherche en raison du rapport hiérarchique entre les enseignant.es et l'institution qui les emploie. Très vite, nous nous sommes aperçue que la population interrogée dressait une forte critique à l'encontre de l'Éducation Nationale et des programmes scolaires. Ainsi, ce rapport hiérarchique n'a pas représenté un frein à la libre expression des enseignant.es durant les entretiens.

Quand bien même notre méthodologie a été pensée rigoureusement, nous n'excluons pas plusieurs biais qui ont pu se manifester durant le processus de recherche, communs à toute enquête qualitative. S'il en est un du côté des enquêté.es qui réside dans le fait de vouloir se rendre désirable, celui qui nous concerne demeure dans notre subjectivité. Nous souscrivons tout à fait aux propos du professeur de psychologie sociale de la santé Dany (2016) qui retranscrit parfaitement la seconde idée : « il s'agit à proprement parler, d'une construction de la réalité à laquelle se livre le[la] chercheur[euse] dans sa confrontation aux données. » (p. 31).

Bien que le nombre de femmes et d'hommes enquêté.es soit égal dans l'échantillon de notre population et que les professions et catégories socioprofessionnelles de leurs parents soient représentées dans l'ensemble, nous n'avons pas analysées nos résultats au vu de cette variable. Or, nous pensons que cela peut constituer un élément clé pouvant influencer positivement ou négativement les représentations sociales de genre des individus. Seulement, il n'était pas réellement question d'analyser la construction de leurs représentations et, dans le temps imparti, nous ne pouvions pas en faire une variable en soi.

L'échantillon de notre population est aussi à questionner au vu d'une meilleure représentativité. D'abord, trois de nos enquêté.es enseignent dans la même école, ce qui a pu influencer leurs discours en raison d'un biais de désirabilité sociale, cette fois envers leurs collègues de travail. Ensuite, effectuer une comparaison entre établissements classés REP et d'autres non aurait pu être une piste ou encore réaliser l'étude en milieu urbain et rural. Par ailleurs, une analyse aurait aussi pu être conduite entre des établissements publics et d'autres privés se réclamant de la PF, mais là se poserait une toute autre question. Le rapport des enseignant.es au sujet des dominations classistes serait-il le même au sein des écoles privées où seule une catégorie sociale plutôt aisée accède (Le Menn, 2021) ? Enfin, le nombre d'enquêté.es est relativement faible, nous en conviendrons. Tendre vers une généralisation des résultats auraient sans doute été possible grâce à une augmentation de la population étudiée. Néanmoins, il s'agirait d'un travail de recherche de longue haleine en admettant que la méthodologie employée soit conservée. À supposer que les entretiens et les observations soient remplacées par des questionnaires afin de rendre le processus de recherche plus court, serait-ce possible lorsque les représentations sociales constituent le matériel analysé ? Dès lors, nous ne pouvons établir des conclusions généralisables, mais rappelons que ce n'était pas la finalité que se donnait cette recherche. Il était question de comprendre un schéma de pensée spécifique et d'identifier des *situations particulières* transposables à plus large échelle (Becker, 2002).

L'approche dans laquelle cette recherche s'inscrit est un point fort de ce travail. En effet, il présente un caractère transdisciplinaire propre aux Sciences de l'éducation. Si ce mémoire se réclame principalement du champ de la psychosociologie avec des variables clés telles que les représentations sociales et le genre, nous avons eu recours à d'autres approches ; la didactique, l'histoire, la philosophie...

Si l'objectif ne résidait pas en la quête d'une vérité, cette recherche se veut porteuse de nouveauté. Jusqu'à présent, la pédagogie Freinet avait été caractérisée en tant que pédagogie sociale et émancipatrice (Le Menn, 2021). Le lien avec les représentations de genre des enseignant.es y souscrivant et l'égalité des sexes n'avait pas été établi. Toutefois, la variable sexuée de cette pédagogie critique de la dominance (Pereira, 2020a), a été quelque peu travaillée par des protagonistes adhérent.es à un secteur de l'ICEM – Pédagogie Freinet consacré à l'égalité des sexes. Il s'agit davantage d'une réponse d'un collectif à un enjeu social et sociétal majeur, que d'une volonté de chercheur.euses de comprendre les mécanismes de cette pédagogie qui peuvent concourir à (r)établir une égalité des sexes. Aussi, les résultats portent un éclairage nouveau sur le sujet notamment par le prisme des représentations sociales. Par ailleurs, les pédagogies critiques, féministes et intersectionnelles pensent surtout la classe comme un lieu d'émancipation et de conscientisation du système privilèges/oppressions, mais il nous semble indispensable d'œuvrer en faveur d'une pédagogie qui soit à la fois émancipatrice et égalitaire, et ce à l'égard de toute domination.

Précédemment, lorsque nous abordions les limites de cette étude, nous présentions tout autant les possibles recherches qui pourraient être conduites en considérant les mêmes thématiques. Une étude comparative pourrait être réalisée entre la pédagogie Freinet et la pédagogie féministe. N'est-il pas plus pertinent d'agir ensemble en faveur d'une pédagogie égalitaire et inclusive ? En ce sens, le fruit de ce travail de trois années n'est autre que les prémices d'une future recherche de doctorat. Ce mémoire n'a pas la prétention de préconiser l'utilisation formelle de la pédagogie Freinet. En revanche, elle conduit à des pistes dans le but d'envisager une pédagogie féministe et égalitaire. Il semble intéressant de réaliser un travail coopératif autour de cette question en réunissant les divers acteurs et actrices de la communauté éducative directement au cœur de l'action, parents et enseignant.es. Il sera question d'étudier l'ensemble des possibilités pour imaginer une pédagogie sociale, émancipatrice, coopérative, inclusive et éco-féministe, par le biais d'une recherche-action qui s'intitule provisoirement : « Processus de formation et de recherche d'une pédagogie féministe avec des enseignants et des enseignantes du primaire en pédagogie Freinet ».

Table des illustrations

Figure 1 – Discours et pratiques : le rôle des représentations sociales de genre et l’adhésion à la pédagogie Freinet	86
Figure 2 – La classification des compétences psychosociales (OMS, 2001)	151
Figure 3 : La pédagogie Freinet : une égalité à construire.....	156

Liste des tableaux

Tableau n°1 – Termes employés pour décrire les missions assignées aux deux sexes	26
Tableau n°2 – Termes employés pour décrire la place dans la société qu’occupent et que doivent occuper les femmes et les hommes.....	27
Tableau n°3 – Verbes d’actions ou termes employés pour décrire les actions faites par les femmes et les hommes ou leur conséquence.....	29
Tableau n°4 – Termes employés pour décrire les valeurs, qualités ou expressions caractérisant les deux sexes	31
Tableau n°5 – Termes employés pour décrire les valeurs, qualités ou expressions perçues comme négatives attribuées aux femmes et aux hommes	32
Tableau n°6 – Mesure des variables : les indicateurs	89
Tableau n°7 – Verbatim lié aux interrogations des enquêté.es vis-à-vis de l’égalité des sexes	134

Bibliographie

- #NousToutes. (2022). *Enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée*. Récupéré sur Noustoutes.org: <https://www.noustoutes.org/enquetes/>
- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations* (éd. 1ère : 1994). (Quadrige, Éd.) Paris: PUF.
- Allam, M.-C. (2018). La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif. *Trema*(50). doi:<https://doi.org/10.4000/trema.4219>
- Anka Idrissi, N., Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons*. Malakoff: Dunod.
- Aronson, J., & Steele, C. M. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 797-811.
- Auffret, S. (2018). *Une histoire du féminisme de l'Antiquité grecque à nos jours*. Paris: L'Observatoire.
- Axelson, L., Epps, E., & Katz, I. (1964). *Effect upon Negro digit symbol performance of comparison with Whites and with other Negroes*. *Journal of Abnormal and social Psychology*.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (éd. 2e). Paris: PUF.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). *Le sentiment de la valeur de soi*. L'orientation scolaire et professionnelle.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. (J. Mailhos, Trad.) Paris: La Découverte.

- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. *Revue européenne des sciences sociales*(49-2). doi:<https://doi.org/10.4000/ress.996>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Éditions Nathan.
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Armand Colin.
- Biason, L., & Vlachovà, M. (2005). *Les femmes dans un monde d'insécurité. Violence à l'égard des femmes. Faits, données et analyses*. Paris: Éditions de La Martinière.
- Blandin, B. (2002). *La construction du social par les objets*. Paris: PUF.
- Boisseau, L. (2022). SBF 120 : 43,6% de femmes à la gouvernance, 3 à la tête d'un groupe du CAC 40. *Les Échos Entrepreneurs*. Récupéré sur <https://business.lesechos.fr/entrepreneurs/toujours-plus-haut/coaching/0700805258409-sbf-120-3-femmes-a-la-tete-d-un-groupe-du-cac-40-et-43-6-dans-les-instances-de-gouvernance-346916.php>
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (2014). *Les représentations sociales*. Malakoff: Dunod.
- Bonis, O., & Crenshaw, K. (2005). Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*(39), pp. 51-82. Récupéré sur https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CDGE_039_0051#s1n1
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de minuit.
- Bouysse. (2014). Évaluation du dispositif expérimental "ABCD de l'égalité". Paris. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/evaluation-du-dispositif-experimental-abcd-de-l-egalite-1781>
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É., & St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice, & L.-M. Bouchard, *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Québec: Institut national de santé publique du Québec. Récupéré sur www.inspq.qc.ca/rapport-

quebecoissur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation

Braun, T. (1863). *Le livre des mères, ou L'éducation maternelle*. (Bruxelles, Éd.) Récupéré sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2207595.image>

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre*. (C. Kraus, Trad.) Paris: La Découverte.

Cardon, P., & Desanti, R. (2007). *L'enquête qualitative en sociologie*. Paris: Éditions ASH.

Cardon, P., & Desanti, R. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique*. Paris: Éditions ASH.

Chabrun, C. (2015). *Entrer en pédagogie Freinet*. Paris: Libertalia.

Chabrun, C. (2021, 02). Hors série numéro 2 : féminisme... *ICEM échos - Pédagogie Freinet*.

Chauchat, H., & Labonne, C. (2006). *La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale*. Récupéré sur Journal Open Edition: <https://journals.openedition.org/osp/1202#tocto2n6>

Chevalier, Y., & Planté, C. (2014). Ce que le genre doit à la grammaire. Dans L. Laufer, & F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre* (pp. 13-31). Paris: Payot & Rivages.

Cohen-Scali, V., Moliner, P., & Rateau, P. (2002). *Les représentations sociales*. Rennes: PUR.

Collectif Georgette Sand. (2019). *Ni vues ni connues. Panthéon, histoire, mémoire : où sont les femmes ?* Paris: Pocket.

Collet, I. (2016a). Former les enseignant.e.s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*(193), pp. 111-126. doi:<https://doi.org/10.3917/lfa.193.0111>

Collet, I. (2016b). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris: Belin.

Collet, I. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.

Condry, J., & Condry, S. (1976). *Sex differences: A study of the eye of the beholder*. Child Development.

- Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., & Quimbetz, I. (2019). *Les pédagogies Freinet. Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris: Éditions Eyrolles.
- Cyrino, R. (2014). *Le genre : du déterminisme biologique au déterminisme socioculturel ?* Paris: L'Harmattan.
- D. Robert, A., & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu* (éd. 2e). Paris: PUF.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*. Récupéré sur HAL: <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01648424/document>
- Darmon, M. (2001). *La scolarisation entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle* (Vol. 1). Sociétés et Représentations.
- De Beauvoir, S. (1949). *Deuxième sexe, tome 1*. Paris: Gallimard.
- De Cock, L., & Pereira, I. (2020). *Les pédagogies critiques*. Marseille: Agone.
- Decker, V. (2016). *Trop classe ! Enseigner dans le 9-3*. Paris: Libertalia.
- Delouée, S. (2018). *Manuel visuel - Psychologie sociale* (éd. 2e). Malakoff: Dunod.
- Detrez, C. (2015). *Quel genre ?* Paris: Éditions Thierry Magnier.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. (G. Deledalle, Trad.) Paris: Fabert.
- DGCS. (2011). *Chiffres-clés. L'égalité entre les femmes et les hommes*. Dicom. Consulté le 03 2021, sur http://www.femmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/03/Chiffres_cles-egalite-2011.pdf
- Dollo, C., Lambert, J.-R., & Parayre, S. (2020). *Lexique de sociologie* (éd. 6e). Paris: Dalloz.
- Dollo, C., Lambert, J.-R., & Parayre, S. (2020). *Lexique de sociologie* (éd. 6e). Paris: Dalloz.
- Douard, O. (2012). La coopération. Dans P. Loncle, & M. Corond, *Coopération et éducation populaire* (pp. 9-19). Paris: L'Hamattan.
- Durkheim, É. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF.

- Durkheim, É. (2020). *Sociologie politique*. Paris: PUF/Humensis.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*(19). Consulté le 01 2021, sur Cairn.Info: https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=TGS_019_0131
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances et Psy*, 69, pp. 90-100. doi:<https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Fisher, R. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. *Journal of Consumer Research*(20).
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. Dans J. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). Paris: PUF.
- Fortin, M., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (éd. 3e). Montréal: Chenelière éducation.
- Fraisse, G. (2014). *Les excès du genre*. Paris: Lignes.
- Freedman, J., & Valluy, J. (2007). *Persécutions des femmes. Savoirs, mobilisations et protections*. Vulaines sur Seine: Éditions du Croquant.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero.
- GéoConfluences. (2016). *Glossaire : inégalités de genre*. Consulté le 11 2020, sur GéoConfluences: <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/inegalites-de-genre>
- Go, H.-L., & Kolly, B. (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet : voix et voies pour notre écoles*. Paris: ESF Sciences humaines.
- Gouyon, P.-H. (2016). Inné/acquis. Dans J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre* (pp. 331-340). Paris: La Découverte.

- Groupe Traces. (2020). Pédagogie féministe. Dans L. De Cock , & I. Pereira, *Les pédagogies critiques* (pp. 51-65). Marseille: Agone.
- Hayashi, T., Hays, A., & Stewart, A. (1989). Brief Social Desirability Scale. *Educational and Psychological Measurement*(49).
- Hewstone, M. (1996). Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. Dans H. Hewstone, C. Macrae, & C. Stangor, *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 394-418). New-York: Guilford Press.
- Huguet , P., & Régner, I. (2009). Counter stereotypic beliefs in math do no protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, pp. 1024-1027.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances*. *Journal of Educational Psychology*.
- Ibos, C. (2016). Travail domestique/domesticité. Dans J. Rennes, *Encyclopédie critique sur le genre*. Paris: La Découverte.
- Jacobson, L., & Rosenthal, R. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. New York: Holt, Rineheart et Winston.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Éducation et socialisation*(32). doi:<https://doi.org/10.4000/edso.284>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales* (éd. 2003). Paris: PUP.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (éd. 4e, pp. 33-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale* (éd. 1ère "Quadrige", pp. 363-384). Paris: PUF.
- Karli, P. (2011). *Le besoin de l'autre : une approche interdisciplinaire de la relation à l'autre*. Paris: Odile Jacob.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris: Éditions Sociales Françaises.

- Lachenal, P. (2016). *Questions de genre. Comprendre pour dépasser les idées reçues*. Paris: Le Cavalieu Bleu.
- Larousse. (s.d.). *Définition du terme "égalité"*. Consulté le 11 2020, sur Larousse: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9galit%C3%A9/28005>
- Laufer, L., & Rochefort, F. (2014). *Qu'est-ce que le genre ?* Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Bohec, P. (2006). Le rôle d'Élise. *Bulletin des Amis de Freinet*(85), p. 17.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: PUF.
- Le Menn, É. (2021). *L'école autrement. Mon tour du monde des pédagogies alternatives*. Paris: Éditions Retz.
- Levet, B. (2014). *La théorie du genre ou Le monde rêvé des anges*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- Löwy, I., & Rouch, H. (2003). *La distinction entre sexe et genre. Une histoire entre biologie et culture*. Paris: L'Harmattan.
- Malandin, C. (1999). Freinet et l'éducation nouvelle. Dans P. Clanché, & J. Testanière, *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*. (pp. 335-341). Bordeaux: PUB.
- McIntosh, P. (1988). White Privilege and Male Privilege. *Wellesley Centers for Women*(189).
- Mead, M. (2001). *Sex and temperament in three primitive societies* (éd. 1e 1935). New York: Harper Perennial.
- Meirieu, P. (1992). *Éduquer : un métier impossible ? ou " Éthique et pédagogie"*. Conférence prononcée dans le cadre du congrès Collèges célébrations 92, Montréal. Récupéré sur https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/meirieu_06_1.pdf
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*(120). Récupéré sur http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF120_3.pdf

- Méjias, J. (2014). *Genre et sociétés* (éd. 2e). Paris: Bréal.
- Money, J. (1995). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism. Psychology findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*(96).
- Monin, N. (2015). Des instituteurs innovateurs pour des écoles nouvelles. Dans A. Robert, & B. Garnier, *La pensée critique des enseignants : éléments d'histoire et de théorisation* (pp. 237-251). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Montessori, M. (2003). *L'éducation et la paix*. Paris: Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (2018). *L'enfant*. Paris: Desclée De Brouwer.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ?* Paris: PUF.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, pp. 73-88.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public* (éd. 2004). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: PUF.
- Neill, A. (2004). *Libres enfants de Summerhill* (éd. 1e 1960). Paris: La Découverte.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Farnham: Ashgate.
- Observatoire national des violences. (2019). *Arrêtons les violences* . Récupéré sur Gouvernement: <https://arretonslesviolences.gouv.fr/je-suis-professionnel/chiffres-de-reference-violences-faites-aux-femmes>
- OMS. (2001). *La classification des compétences psychosociales*. Récupéré sur Promo Santé Île-de-France: <https://www.promosante-idf.fr/dossier/cps/concepts>

- Pachod, A. (2019). De l'école-sanctuaire à l'école sans murs. *Recherches en éducation*(36). doi:<https://doi.org/10.4000/ree.946>
- Pastiaux-Thiriat, G., & Pastiaux, J. (2020). *La pédagogie* (éd. 1e 1997). Paris: Éditions Nathan.
- Pereira, I. (2018). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s*. Paris: Libertalia.
- Pereira, I. (2020a). Introduction, pourquoi s'intéresser aux pédagogies critiques. Dans L. De Cock, & I. Pereira, *Les pédagogies critiques* (pp. 7-19). Marseille: Agone.
- Pereira, I. (2020b). Panorama international des pédagogies critiques. Dans L. De Cock, & I. Pereira, *Les pédagogies critiques* (pp. 35-50). Marseille: Agone.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (éd. 8e). Montrouge: ESF Éditeur.
- Petrovic, C. (2013). Partage d'expérience sur les formations "genre et éducation" et évolutions. Dans C. Morin-Messabel, *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 187-202). Lyon: PUL.
- Peyre, E., & Wiels, J. (2014). Le sexe par défaut. Dans L. Laufer, & F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* Paris: Payot & Rivages.
- Pfefferkorn, R. (2012). Ambivalences du genre. Dans J. Gothuey, T. Pierre, F. Oudin, & all, *Enquête sur le genre. Terrains et pratiques*. (pp. 165-180). Nancy: PUN.
- Pivet, E. (2019). *Enquête sur la théorie du genre. Comment les idéologues règnent encore sur l'école de nos enfants...* Paris: Artège.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rateau, P., & Rouquette, M.-L. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- Rennes, J. (2016). *Encyclopédie critique sur le genre*. Paris: La Découverte.

- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan.
- Rist, M., & Rist, N. (1983). *Une pédagogie de la confiance, l'école nouvelle d'Anthony*. Paris: Syros. Contre-poisons.
- Rochard, J. (1890). *L'éducation de nos fils par le Dr Jules Rochard*. Paris: Libraire Hachette.
Récupéré sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55043860.r=L%27%C3%89ducation%20de%20nos%20filles%2C%20par%20le%20Dr%20Jules%20Rochard?rk=42918;4>
- Rochard, J. (1892). *L'éducation de nos filles par le Dr Jules Rochard*. Paris: Libraire Hachette.
Récupéré sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5506571v.r=L%27%C3%89ducation%20de%20nos%20filles%2C%20par%20le%20Dr%20Jules%20Rochard?rk=21459;2>
- Roventa-Frumusani, D. (2009). *Concepts fondamentaux pour les études de genre*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Salle, M. (2014). Formations des étudiants : les résistances au genre. Dans M. Salle, *Travail, genre et sociétés* (pp. 64-84). Consulté le 12 2018, sur Cairn.Info: <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-69.htm>
- Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*(145), pp. 89-119.
Récupéré sur http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_7.pdf
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Scott, J. (1988). Le Genre de l'histoire. *Cahiers du GRIF*, pp. 125-153.
- SDFE. (2019). *L'essentiel : Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*. Paris: Délégation Gouvernementale de la Cohésion Sociale.
- Seguy, J.-Y. (2018). CM L3 Sciences de l'éducation. *CM Histoire de l'éducation* . Université Jean-Monnet de Saint-Etienne.

- SSMSI. (2022). *Insécurité et délinquance en 2021 : une première photographie*. Récupéré sur [interieur.gouv.fr: https://www.interieur.gouv.fr/actualites/communiqués/insecurite-et-delinquance-en-2021-premiere-photographie](https://www.interieur.gouv.fr/actualites/communiqués/insecurite-et-delinquance-en-2021-premiere-photographie)
- Stoller, R. (1964). Gender-role change in intersexed patients. *JAMA*(188), pp. 684-685.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: The development of Masculinity and Femininity*. New York: Science House.
- Tolini, G. (2020). Célestin Freinet et Paulo Freire : des pédagogies de transformation sociale. Dans L. De Cock, & I. Pereira, *Les pédagogies critiques* (pp. 21-34). Marseille: Agone.
- Valabregue, C. (1987). Pour une éducation sans préjugés, l'expérience française. Dans S. Lempen-Ricci, & T. Moreau, *Vers une éducation non sexiste* (pp. 83-87). Lausanne: Réalités sociales.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Vidal, C. (2014). La soi-disant "théorie du genre" à l'épreuve des neurosciences. Dans L. Laufer, & F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 69-82). Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Virey, J.-J. (1824). *Histoire naturelle du genre humain*. Paris: Crochard.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wagnon, S. (2020). *Les pédagogies alternatives. Mieux les comprendre pour en retirer le meilleur*. Paris: Hatier.

Annexes

Annexe n°1 : Variables contrôlées.....	175
Annexe n°2 : Grille d’entretien exploratoire : l’adhésion à la pédagogie Freinet.....	176
Annexe n°3 : Grille d’entretien : Les représentations sociales de genre	179
Annexe n°4 : Préambule entretien exploratoire	183
Annexe n°5 : Préambule entretien	184
Annexe n°6 : Les différentes étapes de l’analyse de contenu.....	185
Annexe n°7 : Fiches d’identités de la population enquêtée	186
Annexe n°8 : Le texte-libre défini par Valérie dans son document « clés de classe »	188
Annexe n°9 : Le QDN présenté par Valérie dans son document « clés de classe »...	189
Annexe n°10 : L’éducation collective (clés de la classe, Valérie)	190
Annexe n°11 : Les messages clairs décrits dans le document « clés de classe » de Valérie).....	192
Annexe n°12 : Exemple des responsabilités de la semaine (classe de Sébastien).....	193
Annexe n°13 : Verbatim de l’égalité des sexes (entretiens n°2)	194
Annexe n°14 : Détails des observations dans la classe de Laure	196
Annexe n°15 : Détails des observations dans la classe de Valérie	202
Annexe n°16 : Détails des observations dans la classe de Julien	208
Annexe n°17 : Détails des observations dans la classe de Sébastien	212

Annexe n°18 : Discours et pratiques : le rôle des représentations sociales de genre et l'adhésion à la pédagogie Freinet	217
Annexe n°19 : La toile de l'égalité (Collet, 2021).....	218
Annexe n°20 : Entretien exploratoire avec Laure.....	219
Annexe n°21 : Entretien exploratoire avec Valérie	241
Annexe n°22 : Entretien exploratoire avec Julien	261
Annexe n°23 : Entretien exploratoire avec Sébastien.....	276
Annexe n°24 : Entretien avec Laure	294
Annexe n°25 : Entretien avec Valérie.....	314
Annexe n°26 : Entretien avec Julien.....	342
Annexe n°27 : Entretien avec Sébastien	360

Annexe n°1 : Variables contrôlées

Prénom :	J'ai grandi en milieu :
Âge :	<input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbain
Sexe : <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Autre	<input type="checkbox"/> Rural puis urbain <input type="checkbox"/> Urbain puis rural
Genre : <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Non-binaire <input type="checkbox"/> Autre	Spécifications :

Catégorie socio-professionnelle parent n°1 :	Formations :
<input type="checkbox"/> Agriculteur.trices exploitant.es	Formations générales (éducation à la citoyenneté, santé, sexualité...) :
<input type="checkbox"/> Artisan.es, commerçant.es et chef.fes d'entreprise	.....
<input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles supérieures	.....
<input type="checkbox"/> Professions intermédiaires	.....
<input type="checkbox"/> Employé.es	.....
<input type="checkbox"/> Ouvrier.es	.....

Catégorie socio-professionnelle parent n°2 :	Formations spécifiques Freinet (entrer en pédagogie, texte libre...) :
<input type="checkbox"/> Agriculteur.trices exploitant.es	.....
<input type="checkbox"/> Artisan.es, commerçant.es et chef.fes d'entreprise	.....
<input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles supérieures	.....
<input type="checkbox"/> Professions intermédiaires	.....
<input type="checkbox"/> Employé.es	.....
<input type="checkbox"/> Ouvrier.es	.....

Annexe n°2 : Grille d'entretien exploratoire : l'adhésion à la pédagogie Freinet

Objectifs/thématiques	Questions	
	Ouvertes	Relances
Les représentations sociales de l'enseignement par l'enquêté.e		
<ul style="list-style-type: none"> • L'engagement dans un parcours professoral • La liberté pédagogique • La notion d'égalité / les représentations de genre 	<ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu me décrire ton parcours professionnel ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles raisons t'ont conduit à choisir la voie de l'enseignement ?
	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que ça veut dire pour toi enseigner ? Quelle est ta manière d'enseigner ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le rôle de l'enseignant en classe ? (Autorité, rapport au savoir) - Quelle est ta place dans l'espace classe ? - Selon toi, quel est le rôle de l'école ? Quels objectifs doit-elle atteindre/remplir ? - En quoi, l'école sert-elle les intérêts de l'enfant ? De la société ?

Objectifs/thématiques	Questions	
	Ouvertes	Relances
L'adhésion aux principes pédagogiques Freinet		
<ul style="list-style-type: none"> • Les représentations sociales et l'interprétation des idéaux Freinet • La souscription aux techniques pédagogiques et/ou au projet politique Freinet 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment as-tu eu connaissance de la PF ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi portes-tu un intérêt à cette pédagogie ? - Qu'est-ce qui te plaît dans cette pédagogie ? - Si tu devais présenter la PF à l'un.e de tes collègues ou proches, que dirais-tu ? - Comment envisages-tu les dimensions collectives et individuelles de la pédagogie ?

Objectifs/thématiques	Questions	
	Ouvertes	Relances
Les représentations sociales de l'enquêté.e sur ses propres pratiques		
<ul style="list-style-type: none"> • L'engagement dans la PF (en lien avec l'émancipation du groupe des filles et des femmes) • L'engagement pour l'égalité des sexes et des genres via les techniques pédagogiques émancipatrices 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment t'inspires-tu de la PF dans tes pratiques ? <p>Si le manque de temps et de matériel, est un élément rapporté par l'enseignant.e dans la mise en place de la PF = voir dernière question de relance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles méthodes Freinet mets-tu en place dans ta classe ? Pourquoi celles-ci ? <p>Si la pratique des textes libres/des récits de vie n'est pas mentionnée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es-tu intéressé.e par la pratique des textes libres ou des récits de vie ? - Rencontres-tu des difficultés dans la mise en œuvre de cette pédagogie ? - Si l'on te permettait de disposer de plus de temps et de matériels pour concevoir ton enseignement, que mettrais-tu en place ?

Annexe n°3 : Grille d'entretien : Les représentations sociales de genre

Objectifs/thématiques	Questions	
	Ouvertes	Relances
Les représentations sociales de l'égalité		
<ul style="list-style-type: none"> • La perception de l'égalité • Les inégalités observées • La conscientisation des oppressions 	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsque nous parlons d'égalité, qu'est-ce que cela signifie pour toi ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Égalité/équité 	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi les enfants de ta classe sont-ils égaux/sont-elles égales ? Ou à l'inverse, iels ne le sont pas ? - As-tu pu observer certaines discriminations que subissent les enfants de ta classe, à l'école ou dehors ? Si oui, quelles sont-elles ?
	<ul style="list-style-type: none"> - Selon toi, qu'est-ce qui permet d'assurer l'égalité entre les personnes ? / Au vu des inégalités actuelles, qu'est-ce qui permettrait de rendre les personnes plus égales ? 	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi l'éducation pourrait permettre de rendre les enfants plus égaux ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Outils (ex : ateliers philo) ➤ Valeurs (ex : tolérance, respect) ➤ Actions (ex : dégenrer, supports)

Objectifs/thématiques	Questions	
	Ouvertes	Relances
Freinet : des méthodes pédagogiques émancipatrices ?		
<ul style="list-style-type: none"> • Lien(s) égalité / PF • Pédagogie émancipatrice 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les principes et les techniques pédagogiques Freinet peuvent-elles permettre d'assurer plus d'égalité entre les enfants ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment la coopération entre les enfants et le développement de leur autonomie peut permettre de les rendre plus égaux ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Être collaboratif ➤ Les conseils de coopérative - Quel est l'objectif des messages clairs ? Permettent-ils une certaine égalité entre les enfants ?

<ul style="list-style-type: none"> • Représentations de genre 	<ul style="list-style-type: none"> - Selon toi, en quoi les femmes et les hommes sont-ils différents ? Et/ou en quoi se ressemblent-ils ? - Les inégalités entre les femmes et les hommes, qu'est-ce que ça signifie pour toi ? - Comment penses-tu que les acteurs et les actrices de l'éducation (enseignant.es, AESH, ATSEM, auxiliaire puer., éduc spé) participent aux inégalités entre les filles et les garçons ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'une fille dispose des mêmes droits et des mêmes chances que les garçons ? - Comment les filles et les femmes sont-elles discriminées aujourd'hui ? - Les acteurs et les actrices de l'éducation agissent-ils de la même manière avec des filles et des garçons ? - En tant qu'enseignant.e avoir conscience des inégalités sociales entre les filles et les garçons, serait-ce une 1^{ère} étape pour des comportements moins différenciés ?
<ul style="list-style-type: none"> • Lien(s) égalité des sexes / PF 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les principes Freinet pourraient aller dans le sens d'une égalité entre les filles et les garçons ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment la coopération peut-elle favoriser l'égalité entre les sexes ? - Comment la médiation ou l'expression et la gestion des émotions peuvent-elles contribuer à l'égalité des sexes ?

Objectifs/thématiques	Questions	
	Ouvertes	Relances
Les représentations sociales des enquêté.es sur leurs propres pratiques en fonction des sexes		
<ul style="list-style-type: none"> • L'engagement dans la pédagogie Freinet (en lien avec l'émancipation du groupe des filles et des femmes) • L'engagement pour l'égalité des sexes et des genres via les techniques pédagogiques Freinet 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment penses-tu faire des différences ou non dans ta pratique et tes attentes entre les filles et les garçons ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que mets-tu en œuvre dans ta classe en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons ?

Annexe n°4 : Préambule entretien exploratoire

Tout d'abord, je souhaite te remercier d'avoir accepté que l'on se rencontre et que l'on entame ensemble ce processus de recherche composé d'entretiens et d'observations comme tu le sais. Aujourd'hui, je ne vais pas préciser de nouveau le contexte dans lequel se situe cet entretien. Simplement, j'aimerais te donner quelques informations concernant l'objectif et le déroulement. E, fait, il s'agit d'avoir une vue d'ensemble de ta vision de l'enseignement, de la pédagogie Freinet mais aussi de tes pratiques.

Plus formellement, je tiens à t'informer que je respecterais les règles de confidentialité, un peu comme le secret professionnel. C'est propre à la recherche et aux entretiens. Donc, je garanti l'anonymat des enquêté.es durant la rédaction de mon mémoire.

Je m'engage surtout à adopter un comportement de non-jugement, de bienveillance durant les entretiens. Si durant nos échanges, tu souhaites aborder une situation, un ressenti, mais que tu ne souhaites pas le voir apparaître dans mon mémoire (bien qu'anonymisé), c'est entièrement possible. Simplement, signales-le moi, s'il-te-plaît. Je ne porterai pas de jugement de valeur sur toi, ton parcours ou sur tout ce que tu pourrais me dire, car l'objectif est justement de créer un climat de confiance, pour que l'entretien se passe dans de bonnes conditions, et qu'en aval j'ai matière à travailler.

Avant d'attaquer j'ai deux questions. Pour la première, est-il possible que j'enregistre nos échanges ? Cela me permettrait de t'écouter pleinement sans prendre de notes, et par la suite de réécouter l'enregistrement pour en faciliter le traitement et les analyses ?... Deuxième question, avant de débiter, est-ce que toi tu as des questions sur l'entretien ?

Annexe n°5 : Préambule entretien

Je tiens à te remercier d'avoir ouvert les portes de ta classe, pour que je puisse effectuer mes observations. Et je tiens à te remercier aussi de prendre du temps pour notre deuxième temps d'échange.

Comme pour le premier entretien, j'ai des questions très ouvertes et des questions plus spécifiques, de relance, si besoin.

Toujours de manière formelle, je m'engage à respecter les principes de confidentialité, et à adopter une posture de non-jugement.

Cet entretien sera davantage spécifique, c'est-à-dire que sa thématique centrale, ou l'angle d'approche adopté, est l'égalité. Si parfois, tu as besoin de temps pour réfléchir, organiser tes idées, c'est entièrement OK. Prends le temps qu'il te faut.

Comme pour le premier entretien, est-ce que je peux enregistrer nos échanges, s'il-te-plaît ?

As-tu des questions avant d'attaquer ?

Annexe n°6 : Les différentes étapes de l'analyse de contenu

Figure in (Dany, 2016), adaptée de (Bardin, 1997, 2003) ; (Bauer, 2012) ; (Robert & Bouillaguet, 2007), (Schreier, 2014).



Annexe n°7 : Fiches d'identités de la population enquêtée

Laure

Sexe : Femme

Genre : Femme

Âge : 33 ans

École : Marie-Curie

Formation initiale sur l'égalité des sexes : 0

Formation continue : Stage national PF « texte-libre » ; Stage GD PF « égalité fille/garçon »

Syndiquée : Oui

Ancienneté : 8 ans

Ancienneté PF : 6 ans

Niveaux de classe : CE2 – CM1 – CM2

Répartition : 7 filles / 12 garçons

Julien

Sexe : Homme

Genre : Homme

Âge : 32 ans

École : George Sand

Formation initiale sur l'égalité des sexes : 0

Formation continue : Atelier GD « entre en PF » ; « texte-libre »

Syndiqué : Oui

Ancienneté : 8 ans

Ancienneté PF : 7 ans

Niveaux de classe : CM1 – CM2

Répartition : 10 filles / 12 garçons

Valérie

Sexe : Femme

Genre : Femme

Âge : 44 ans

École : Marie-Curie

Formation initiale sur l'égalité des sexes : 0

Formation continue : Atelier « laïcité » ; Atelier/débat GD « égalité fille/garçon »

Syndiquée : Non

Ancienneté : 18 ans

Ancienneté PF : 11 ans

Niveaux de classe : CE2 – CM1 – CM2

Répartition : 11 filles / 10 garçons

Sébastien

Sexe : Homme

Genre : Homme

Âge : 44 ans

École : Marie-Curie

Formation initiale sur l'égalité des sexes : 0

Formation continue : Atelier GD « entrer en PF » ; « texte-libre » ; antisexisme et pédagogie » ; « MNLE »

Syndiqué : Oui

Ancienneté : 22 ans

Ancienneté PF : 2 ans

Niveaux de classe : CP – CE1

Répartition : 5 filles / 7 garçons

Annexe n°8 : Le texte-libre défini par Valérie dans son document « clés de classe »

Texte libre

Freinet a instauré le texte libre comme vecteur essentiel de l'apprentissage de la langue. Il partait du postulat que l'enfant apprendrait plus vite et mieux en ancrant ses premières découvertes dans une expérience intime forte, en étant reconnu dans le groupe classe en tant qu'auteur et en mettant du sens dans ce qu'il écrit et qu'il va lire aux autres. Dans la classe, la maîtrise de la parole à l'oral et à l'écrit participe de la construction d'individus conscients, libres, capables de coopérer et de prendre leur place dans la société. L'acquisition de ce pouvoir sur la langue constitue une transformation fondamentale et durable de la personne. Le texte libre est une technique qui consiste à amener les enfants à écrire sous leur impulsion propre, libérés des contraintes de sujet, de genre, de forme.

Cela fait plusieurs années que le texte libre fait partie des moments forts de mes pratiques de classe, et ce, à tout âge et pour tout public (de la MS au CM2, en milieu rural comme en éducation prioritaire). Ce qui m'a fait modifier ma pratique cette année c'est le constat -parfois- d'un « essoufflement », un manque d'investissement de certains élèves dans l'activité, et surtout une volonté de se recentrer sur l'objectif principal du texte libre : **l'expression de l'enfant** par le biais de la production écrite. Même si produire un texte offre un support de travail orthographique intéressant, il ne doit pas être systématiquement utilisé comme tel, pour que les élèves ne soient pas découragés, démotivés. Certains élèves produisaient peu, et se contentaient de courts textes qui n'évoluaient pas beaucoup. D'autres se décourageaient face au travail de correction, ou de recopie. La tâche demandée est-elle trop complexe, trop coûteuse ? Pour pouvoir en juger, j'ai voulu tester ces 5 niveaux d'autonomie qui rendraient plus lisibles (pour les élèves comme pour moi) les étapes et attendus de cette production écrite, et qui allégeraient la tâche de certains. Jusqu'à maintenant, le travail de réécriture demandé était différent d'un élève à l'autre, mais pas de manière suffisamment explicite. Je corrigeais, selon les acquis des élèves, en recopiant moi-même les mots ou phrases, en soulignant pour signaler une erreur, ou bien en codant (cf Grimoire)... La différenciation était effective mais peu lisible, et les élèves ne se voyaient pas évoluer de façon significative.

Depuis la rentrée, j'ai adopté un nouveau fonctionnement, plus structuré (et structurant). Grâce au multi-âge et au dispositif de co-enseignement, je connais bien les élèves, y compris les CE2 qui arrivent dans la classe. J'ai donc pu donner, dès la rentrée, à chacun d'entre eux la fiche descriptive adaptée à leur niveau d'autonomie (voir ci-après). Ils l'ont dans leur cahier d'écrivain et s'y réfère, tout comme moi au moment de la correction.

Lorsque les élèves n'ont plus peur de s'engager, lorsque les choses semblent stabilisées, dès lors qu'un élève prouve, à travers ses différentes productions, qu'il évolue, il se voit alors proposé le niveau d'autonomie supérieur. Concrètement, il va petit à petit, augmenter son capital mots (grâce à l'exercice de mémorisation qui est demandé, puis grâce à l'élaboration de la fiche outil), pour être ensuite orienté vers un brevet d'orthographe ou de conjugaison directement lié aux erreurs repérées sur son texte, et enfin devenir autonome sur la correction grâce à un codage précis, qui requiert une bonne connaissance et utilisation du Grimoire.

J'en ferai le bilan en fin d'année, mais je peux déjà noter déjà une forte augmentation du nombre de productions sur cette première période.

Important : Ces moments d'écriture et d'expression prennent tout leur sens si, et seulement si, une place importante est laissée à la présentation. C'est pourquoi deux temps de 15 minutes y sont consacrés chaque semaine (et c'est presque insuffisant tant les élèves investissent ce moment...)

Texte libre

Niveau 1

-Je prends mon cahier d'écrivain et je trace un cadre au crayon en bas de la page (je peux demander de l'aide).

-Je fais un dessin dans le cadre, avec des crayons de couleurs.

-Je réfléchis au texte que je veux écrire, au-dessus de mon dessin.

-J'écris seulement les mots que je sais écrire, ou ceux que je peux trouver dans la classe. Si je ne sais pas, je trace un trait (court pour les petits mots, long si c'est un grand mot...).

-Quand mon texte est terminé (pas de « à suivre »), je vais voir la maîtresse pour qu'elle corrige et complète les mots manquants.

-Je recopie mon texte entièrement, en-dessous.

-Je peux m'inscrire pour présenter mon texte et en écrire un nouveau.

*Annexe n°9 : Le QDN présenté par Valérie dans son document
« clés de classe »*

-Le quoi de neuf (2 fois par semaine): chaque enfant y apporte un objet, une histoire, une remarque,... un peu de son histoire extra-scolaire. Au fil de l'année, l'accent est mis sur ce qu'on a à apprendre aux autres. Une continuité éducative est ainsi créée entre l'école et la maison, les savoirs et les attitudes de curiosité ou de questionnement extra-scolaires sont reconnues à l'école.

Annexe n°10 : L'éducation collective (clés de la classe, Valérie)

La co-éducation, le co-enseignement, la co-formation ...:

La co-éducation:

Une réunion de parents de début d'année présente le fonctionnement général de la classe, elle est illustrée par quelques vidéos des élèves en activité. Des dispositions sont prises pour proposer un mode de garde aux parents (dans l'enceinte de l'école) qui, sans cela, ne pourraient pas tous y participer.

L'an dernier, une autre modalité a été testée : la semaine des réunions. Il s'agit d'ouvrir la classe tous les jours de 16h30 à 18h ce qui permet une plus grande souplesse par rapport à la disponibilité des parents, et de changer les modalités d'échanges : par petits groupes plutôt qu'un dispositif frontal avec tous les parents réunis.

Le bilan est plutôt positif concernant les échanges, mais cela n'a pas fait augmenter la participation (60 % environ).

Peut-être est-ce le fait que les parents me connaissent déjà, et connaissent le fonctionnement de la classe.

Cette année, nous proposerons des courtes réunions à thème à différents moments (mercredi ou samedi matin), pour présenter et « creuser » un domaine particulier ou une activité précise (l'orthographe dans la classe, le conseil, les messages clairs...).

Des rencontres individuelles sont proposées, de façon systématique au mois de janvier (bilan mi-année), et ponctuellement dès que nous (parents ou enseignant) en ressentons le besoin.

Priorité au dialogue et à la confiance réciproque avec les parents, sans quoi la réussite scolaire d'un enfant devient problématique.

La co-éducation étant, d'après moi, un axe sur lequel il est essentiel de travailler, j'ai proposé à l'équipe d'engager des actions et réflexions pour améliorer les relations école-famille. De ce fait, grâce à la mise en place d'une direction collégiale, j'ai pu bénéficier il y a trois ans, d'une demi-journée de décharge tous les 15 jours pour cette mission. Depuis 2 ans, engagée sur un projet « journal » et sur la mise en place du Chef d'œuvre (voir p), Anne-Sophie Barral a pris la suite concernant la question des parents.

Petit à petit, l'équipe est en train d'améliorer ce lien avec les familles. Des dispositifs sont testés tel qu'un goûter de pré-rentree (invitations envoyées aux familles et affiches pour un goûter partagé la veille de la rentrée), et également l'ouverture des portes à 11h25 et 16h25 pour permettre aux parents d'attendre leurs enfants dans la cour et non sur le trottoir comme précédemment...

Suite à ce travail mené en 218/2019, nous avons rencontré des militants d'ATD Quart Monde. L'équipe pédagogique complète a pu bénéficier d'un temps de formation.

En mai 2019, ma collègue et moi avons répondu favorablement à une demande de leur part pour entrer dans l'expérimentation CIPES (Choisir l'Inclusion Pour Eviter la Ségrégation) qui avait besoin de classes, d'écoles volontaires pour réfléchir au problème qui lie l'orientation et la Grande pauvreté. Malheureusement, notre participation a ensuite été refusée par la DSDEN.

Grâce à une réflexion menée (depuis plusieurs années) en parallèle avec le groupe départemental ICEM et d'autres partenaires d'éducation populaire, un « labo coéducation » s'est mis en place. Frédéric Jésus et Catherine Hurtig-Delattre nous apportent leur expérience et expertise. Nous travaillerons selon la méthode (initiée par ATD Quart Monde) de croisement des savoirs (voir annexe p).

Le co-enseignement :

Priorité aux bonnes relations avec les collègues de l'école, en essayant de préserver des temps « informels » d'échanges, autant qu'en instituant des temps de concertation d'équipe et de cycle plus formels. Il est de la responsabilité de chacun-e d'entre nous d'améliorer la vie de l'école, et de nos classes respectives, en échangeant sur nos pratiques, nos élèves, nos doutes, nos outils etc...

Après avoir passé plusieurs années en classe unique, le besoin de travailler de nouveau en équipe se faisait sentir... Etant à la fois convaincue par le multi-âges, mon projet était de pouvoir mêler les deux, d'où l'idée d'une expérience de co-enseignement (présentée p. 21) avec une autre classe, nous permettant de travailler avec des élèves du CP au CM2.

Lors du dernier Congrès de l'ICEM-Pédagogie Freinet, j'ai eu l'occasion d'assister à un atelier qui présentait la pédagogie du **Chef d'œuvre**. Ce dispositif est devenu une institution dans cette école en Belgique, qui l'a mis en place depuis maintenant 10 ans.

Convaincue par l'intérêt du projet, j'ai proposé à tous les enseignants de CM2 de l'école de se lancer. Grâce à l'adhésion des 5 classes, nous avons entamé un vrai travail en équipe (de cycle), un projet qui va fédérer et mobiliser chacun d'entre nous. (voir annexe p.)

La co-formation :

Militante et adhérente à l'ICEM-Pédagogie Freinet, je bénéficie, depuis de nombreuses années, de temps réguliers (réunions, stages, congrès) d'échanges et d'analyses de pratique d'une richesse infinie, grâce aux réflexions et expériences diverses de collègues enseignants, psychologues, travailleurs sociaux...

Que ce soit dans le cadre de ces rencontres, ou encore en accueillant des stagiaires et visiteurs dans ma classe, ces situations variées m'amènent - à chaque fois- à expliciter mes pratiques, à les rendre toujours plus lisibles... Ces remises en question régulières sont indispensables et permettent, entre autre, de garder motivation, dynamisme et enthousiasme !

Annexe n°11 : Les messages clairs décrits dans le document
« clés de classe » de Valérie)

Messages clairs

Il y a la nécessité d'un message clair quand il y a problème entre deux enfants **qui ne relève pas de la violence. La violence physique ou verbale est gérée par l'adulte, garant de la sécurité des enfants.**

Le message clair nécessite une inscription (sur la porte verte, à droite du tableau noir).

Le message clair a lieu durant la récréation, en accueil le matin, ou avant/après la classe...

Si le message clair est jugé inefficace pour l'un ou pour l'autre, le problème est posé en conseil de coopérative, où le groupe va s'efforcer de faire des propositions pour régler le conflit.

Lors du message clair :

Présence des deux personnes concernées. Possibilité d'un médiateur (ou non).

Le médiateur peut-être au choix, un enfant ou la maîtresse. Le médiateur doit être accepté par les deux parties.

Déroulement :

1 – Description du problème (les faits)

2 – Ce que j'ai ressenti

3 – Phrase rituelle « est-ce que tu m'as compris ? »

4 – discussion

Remarque :

Importance de la position des personnes: assises ou debout, il semble important que tout le monde soit dans la même position

Pour bien faire un message clair

Respecter les autres, ne pas couper la parole, parler calmement, ne pas être agressif ou moqueur

Celui qui le fait

- ne parler que d'un sujet
- dire précisément ce qui s'est passé
- regarder celui qui le reçoit
- dire ses émotions
- finir par « est-ce que tu m'as compris ? »

Celui qui le reçoit

- regarder celui qui parle
- expliquer pourquoi on a fait ce qui est reproché
- si possible, faire une proposition pour régler le problème
- dire si on n'accepte pas le message clair parce qu'on le trouve injuste ou faux

Le médiateur

- arrêter le message clair s'il n'y a pas de respect
- ne pas accepter qu'on change de sujet
- arrêter le message clair si l'un des deux traite l'autre de menteur

Annexe n°12 : Exemple des responsabilités de la semaine (classe de Sébastien)

Tableau des responsabilités

Responsables du rang	
Président / Présidente du conseil	
Responsable propreté / rangement	
Maître / Maîtresse du temps	
Messenger / Messagère	
Responsable recyclage	
Responsable méditation	
Responsable distribution	
bibliothécaire	
Responsable de la date	

CANTINE

Annexe n°13 : Verbatim de l'égalité des sexes (entretiens n°2)

Enquêté.es	Laure	Valérie	Julien	Sébastien
Verbatim				
De l'importance	<ul style="list-style-type: none"> - Ce travail est important avec les familles - J'ai bien conscience qu'il faut que je fasse attention à ce que je peux dire - Je trouve que c'est bien 	<ul style="list-style-type: none"> - Préoccupation importante On sait qu'il faut y faire attention - Il faut le faire x2 - Il faut provoquer ces moments-là - Il faut une prise de conscience - C'est bien d'en parler en classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut absolument faire évoluer - Le rapport au genre il est important - C'est essentiel et super riche - Il faut se rendre compte de ça ! - Je pense que c'est super important - Je pense que c'est indispensable 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est vraiment important - C'est très important x2 - C'est important x3 - C'est vraiment précieux - En prendre conscience c'est essentiel x3
Interrogation-question	<ul style="list-style-type: none"> - J'interroge toujours - Je m'interroge toujours... - Est-ce que l'on sait l'expliquer ? - Je ne sais pas pourquoi... - Je ne suis pas capable de répondre... - Je ne me suis jamais vraiment posée la question 	<ul style="list-style-type: none"> - Je me pose pleins de questions par rapport à ça - Qu'est-ce que je vais faire ? Et pourquoi ? Comment aller plus loin ? - Mais comment faire ? Que mettre en place ? - Je ne sais pas ce qu'il faudrait - C'est que j'y ai jamais pensé en fait - Ce genre de questions sur lesquelles on échange, on ne se les pose pas tout seul en fait 	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> -

De l'agir- l'action	<ul style="list-style-type: none"> - On a cette conscience-là - Il faut créer des espaces pour - J'essaie d'y être un peu sensible x2 - J'essaie de mettre des filles et des garçons 	<ul style="list-style-type: none"> - On a travaillé là-dessus - On s'est demandé ce qu'ils font en récré et pourquoi - Je fais attention - J'ai fait faire des plans de l'école et de la cour à mes élèves - J'ai jamais regardé du tout 	<ul style="list-style-type: none"> - Je l'ai en tête - J'essaie de faire vraiment attention - Je fais attention en fait un minimum - J'ai l'impression de faire attention 	<ul style="list-style-type: none"> - On y est très sensible - On essaie de faire attention - Je lutte beaucoup x2 - J'essaie d'être vigilant - J'essaie de gommer - J'ai essayé de féminiser
Des difficultés- freins	<ul style="list-style-type: none"> - C'est hyper difficile à construire en fait... - Mais c'est trop compliqué X2 - Ce n'est pas si simple - C'est toujours compliqué - C'est très compliqué - Je ne me suis jamais vraiment posée la question 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est un monstrueux travail - Il y a trop de choses à faire x2 - C'est difficile x3 - C'est pas facile x2 - C'est dur x7 - C'est déjà fait et fixé - C'est tellement ancré - C'est trop tard - Ça ne suffit pas - C'est tout inconscient 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est compliqué d'agir et de lutter contre et de s'en défaire - C'est un truc inconscient - Ce n'est jamais parfait - Ça prend du temps - On ne se pose pas forcément de questions - On ne va pas se poser comme question « est-ce que je domine ? » 	<ul style="list-style-type: none"> - Mission très compliquée - Il reste quand même beaucoup de choses - Il en reste beaucoup - J'imagine qu'il en reste encore - C'est sans fin - C'est une affaire complexe - Ça reste compliqué - C'est assez dur x2

Annexe n°14 : Détails des observations dans la classe de Laure

24 janvier am...

Observations connexes :

- 2 filles d'absentes
 - Particularités de la classe : signe schuss = signifie de parler plus fort
 - Livres dans bibliothèque : « Rois et reines de Babel » ; « Graines de liberté » met en scène une héroïne ; « Blanche-Neige » ; ... L'ensemble des livres n'est ni trop genré, ni en faveur d'une déconstruction de stéréotypes sexués
 - Langage sur toute la durée des observations : peu de mention de genre ; Laure parle plus d'enfants ou d'élèves : « vous n'oubliez pas les enfants » ; pour un exercice sur l'imparfait, Laure leur fait écrire : « il ou elle tournait »
-

Accueil :

- Accueil décalé. Laure ne s'adresse pas à tout le monde en même temps. Salutations individuelles.
 - Très ritualisé = les enfants s'installent et ils savent tous et toutes ce qu'ils doivent faire et se mettent en activité (= exposé, lecture, musique, mathématiques)
 - Accueil d'un nouvel enfant = du matériel est à sa disposition
 - o Laure prend le temps de parler avec sa famille, et ensuite dans la classe de le mettre à l'aise, lui expliquer les choses
 - Certain.es tâtonnent et cherchent mais sont très vite occupé.es en général
 - Laure : « Vous en êtes où dans votre lettre le groupe de filles ? Ok super !! » (Travail de correspondance)
 - Laure : « Tu en es où X (G) ? C'est bien tu es reparti ! Tu as des questions ? »
 - Moment privilégié avec la maîtresse. Elle passe dans les groupes ou en individuel
-

QDN :

Deux garçons présentent un jeu vidéo sur des combats dans des arènes. Présentation assez genrée puisque le jeu est lui-même très stéréotypé = pas une seule fille de représentée !

- Lorsque c'est fini, Laure demande des mots de vocabulaire aux enfants, et également (car il y en avait pleins dans la présentation), des mots anglais, et ensuite elle donne pour consigne de dire des mots anglais que l'on utilise en français (week-end, sandwich)
 - Peu d'échanges entre Laure et les élèves globalement pendant ce temps de présentation. Les échanges entre élèves sont en grand nombre
-

Dictée ADO :

- Groupe assez mixte, mais puisqu'il y a moins de filles dans la classe, elles se retrouvent en nombre réduit dans chacun des groupes
- Dans un groupe = 3G et 1F qui fait le rôle de la maîtresse/responsable, rôle délibérément choisi par Laure mais pas explicitement formulé !
 - o Intervention Laure dans ce groupe « X (F), vous allez chercher la définition du mot chaque dans le dictionnaire ! OK ? »
- Laure reste avec un petit groupe en grande difficulté = 3G et 1F
 - o 2 garçons ne sont pas motivés, intéressés...
 - o *Laure* : « Allez les garçons, on va chercher dans le dictionnaire »
 - o Motivation, encouragements

RQ : les groupes sont fait pour qu'une personne prenne la tête du groupe, l'animatrice, la guide, et Laure se repose sur ça pour que cela fonctionne ! Le plus souvent c'est une fille... Elles ont déjà intégré le système de genre...

Correction ADO (toute la classe) :

- Les filles qui ne participent pas ou peu, Laure les interpelle :
 - o « X (F) ? Tu pourrais répondre ? » : elle n'avait pas levé la main
 - o « Hein X (F), comment on écrit « d'un » ? », l'élève réponse juste = « très bien »
 - o « Alors, X (F) ? »

Attention : pour les garçons aussi Laure emploie les mêmes phrases ! En somme, autant chez F que G !

Récréation :

Le foot est interdit dans la cour. Seul le matin, une séance est organisée par un élève qui était hyperactif, depuis il l'est bien moins. Les enfants s'inscrivent. Le groupe se compose de quatre enfants, toujours 2 filles et 2 garçons.

Correction dictée (suite) :

- Laure interroge de manière équivalente les filles et les garçons
- Autonomie très forte et visible = le goût du travail / pédagogie du travail
- Recopiage de la correction de la dictée et des exercices = tout le monde le fait en silence, ceux qui ont des ceintures d'autonomie se déplacent pour venir voir Laure.

Laure nous dit : « X (l'élève qui a un très bon niveau), a son brevet d'imparfait depuis l'année dernière, donc elle fait l'exercice comme les autres, mais ça lui fait une révision, mais ça n'y est plus dans son plan de travail par exemple. »

PDT mathématiques :

- Laure donne la réponse à une fille comme à un garçon : « ça va ici, et ça plutôt là. Ok ? »
 - Laure à une fille : « de quoi il s'agit ? Allez, tu vas y arriver ! »
 - Elle passe du temps avec les enfants en difficulté
 - Puisqu'elle passe du temps en individuel pour comprendre où est le problème de compréhension, faire avancer etc., elle demande aux enfants qui viennent la voir (pas tout le temps) : « demande à un plus grand ou à quelqu'un de ta table ».
 - Système d'entraide, rappel de Laure : « on ne donne pas la réponse, on explique pourquoi on pense que c'est faux, on donne et on explique la technique et on recommence. »
 - Les enfants chuchotent, travaillent ensemble, se posent des questions sur le travail
 - Laure passe autant de temps avec les filles que les garçons, si ce n'est légèrement plus avec les filles sur le calcul et la géométrie. Chaque fille a un temps plus ou moins conséquent en fonction de son besoin, en individuel.
-

8 février am...

- 3F absentes + 2G.

Musique :

Une intervenante venait pour faire un cours de danse et de chant afin de préparer un bal traditionnel organisé par sept classes de l'école. Nous avons observé l'attitude de Laure.

L'intervenante (= I) leur apprend des danses traditionnelles (ex : scotish, farandole...), essentiellement des danses de l'ouest de l'Europe, semblable à notre culture.

- I : « tout le monde » / tournures impersonnelles utilisées : « les enfants »
- I : « enlèves tes mains de tes poches », aux garçons, et très souvent, mais car ce sont eux qui ont ce comportement.
- I : « le jour du bal nous n'aurons pas un meneur mais une meneuse le jour du bal ! »
- Elle encourage beaucoup les garçons qui très clairement, tirent la tête, s'en moquent...
- I tente d'alterner fille/garçon dans le cercle = pas possible en raison du nombre faible de filles

- Un garçon ne veut pas donner la main à une fille : Laure est dans le cercle et au lieu de s'énerver et le punir va vers lui et lui parle « si tu veux on se prend le poignet alors ? »
 - o Toujours pas actif du tout, tire la tête, ne fait pas les gestes...
 - o Laure l'attire en dehors du cercle pour lui parler seule à seul et lui demande ce qui lui arrive et lui remontre les pas de danse
 - o Analyse personnelle : Laure n'impose pas un comportement sans que l'enfant puisse comprendre. Aurait-ce été le cas si l'enfant qui refusait avait été une fille ? Ne lui aurait-on pas imposé ce comportement ? Au vu des autres situations observées et de la manière de fonctionner de l'enseignante, nous pensons qu'elle aurait adopté le même comportement envers une fille car elle se refuse d'imposer un comportement sans comprendre de quoi il en retourne.

Finalement, le bal traditionnel est assez genré ! Il y a deux groupes, celui des filles et celui des garçons. Chaque groupe n'effectuent pas les mêmes pas. L'intervenant tente néanmoins de

ne pas dire « les filles et les garçons » car dans tous les cas il n'y a pas assez de filles pour faire des couples. Alors, elle nomme les groupes « pomme » et « cerise ».

En revanche, il a permis à l'équipe de se rendre compte que les relations filles/garçons étaient complexes. Aussi, Laure nous raconte qu'ils ont organisé des jeux de contact avec les enfants dans le but d'améliorer les rapports filles/garçons.

Conseil de coopérative :

- « Facteur/factrice » / « président/présidente » = tourne chaque semaine et tente d'alterner.
 - Distribution des responsabilités de la semaine
 - Président.e : alterne chaque semaine F/G
 - Deux aides pour la maîtresse : 2 filles se présentent. Laure : « c'est toujours les filles qui se proposent pour cette responsabilité ».
 - Une référente écologie = 1F

 - Discussion pour le marché des connaissances (qu'ils ont voté) :
 - Des enfants animent s'ils le souhaitent un atelier (bricolage papier, bracelet brésilien, dessins manga, écrire en arabe)
 - Présidente : « je m'interroge moi-même » = pour prendre la parole !
 - Toujours la présidente : « Je félicite tout le monde, car tout le monde a progressé en musique »
 - De riches interactions entre enfants
-

Géométrie mentale : deux exercices

- Laure : « X (fille), va au tableau pour nous monter »
- Laure interroge aussi des élèves qui ne lèvent pas la main pour susciter leur intérêt.
- Laure félicite la fille qui est passée au tableau pour la présentation !

Le deuxième exercice c'est un petit garçon qui passe au tableau pour présenter ce qu'il a pu faire, mais arriver l'association pour une intervention contre les violences. Dans les deux cas, ce sont des CE2 qui présentent au tableau.

Intervention association :

Deux bénévoles viennent discuter avec les enfants des violences sexistes et sexuelles. Iels abordent l'inceste, les messages d'autoprotection...

- Récap de ce qu'iels ont vu sur toutes les séances pour un bilan de ce qu'on peut faire pour prévenir une agression, que faire pendant et après !
- Fleur des personnes de confiance individuelle : dans chacun des pétales les enfants devaient écrire, après identification, le nom des personnes à qui iels peuvent faire confiance et raconter s'il leur arrivait quelque chose et qui pourrait les écouter, les croire, les aider et guider.
- 5 séances avec les enfants et une avec les parents (peu de présent.es) pour être complètement transparent

Annexe n°15 : Détails des observations dans la classe de Valérie

10 février am...

Observations connexes :

L'écriture inclusive est utilisée partiellement dans le livret d'accueil et de présentation de la classe, à destination des remplaçant.es ou des visiteur.ses.

Le PDT individualisé est personnalisé : personne n'a le même et il est élaboré selon les besoins et les difficultés de chaque enfant !

Supports :

Bibliothèque : livres diversifiés avec un nombre conséquent de représentations de femmes qui ne sont pas liées à l'éducation, au soin, aux émotions : « La fille du Samouraï » ! Du côté des garçons, il n'y a pas seulement des livres sur la guerre et la violence : « Le garçon des émotions » ! Certaines coquilles au sein de ce livre tout de même à noter.

Conseil : (Avec la classe de co-enseignement, donc CP-CE1) / (Projet d'aller à la patinoire)

Présidente : « Juste, je dis aux petits que vous devez donner votre avis, si vous ne levez pas la main, c'est peut-être que vous n'avez pas compris quelque chose. Dans ce cas, levez la main, et demandez ! N'hésitez pas ! »

Assez surprise. Une enfant responsable de l'interphone se lève pendant le conseil et répond et juge si elle ouvre la porte d'entrée de l'école ou pas.

- CP : « Je ne sais pas ce que c'est qu'un horaire »
- Présidente : « Ok bah c'est ça... Est-ce que vous avez compris ? Ceux qui n'ont toujours pas compris, levez la main ! »
- Des élèves n'ont toujours pas compris et relèvent la main, donc d'autres explications !
- CP : « Je ne comprends pas trop de quoi on parle ! »...
- Explication de la présidente + s'assure qu'iel a bien compris !

Les arguments fusent :

- « Moi je propose »
- « Moi je suis d'accord avec cet argument »

Tout est organisé. Les mots de la présidente : « Maintenant on va voter ! » ; « on parlera du pique-nique au prochain conseil ! »

Finalement, c'est une mini-société qui s'organise, à son échelle. Dès le début du conseil, iels organisent l'espace, la classe, et remettent le mobilier comme il était à la fin.

- o 2 interventions seulement des deux enseignantes !

PDT maths : (Seulement la classe de Valérie)

Les enfants sont fortement autonomes. Iels doivent trouver un.e expert.e en cas de difficultés, c'est-à-dire un.e enfant qui a déjà réussi le brevet et peut aider pour l'entraînement des autres.

- o *Situation* : une fille qui a des lacunes en mathématiques :
- o Beaucoup de félicitations et d'encouragements de Valérie : « Waouh super ! Continues comme ça ! » ; à plusieurs reprises et à chaque succès. À chaque échec : « allez tu vas y arriver, on va regarder pourquoi tu bloques ici ! »
- o Valérie passe plus de temps avec elle, corrige ses fautes, lui apporte du matériel pour l'aider à comprendre réellement la soustraction

Présentation de textes : (Classes mélangées avec celle en co-enseignement)

Après chaque présentation = applaudissements

1^{ère} présentation : une fille

- o Après la présentation, viennent les conseils. C'est l'enfant qui a présenté qui interroge elle ou lui-même les autres !
- o Valérie : « Faites attention entre les conseils sur la présentation (la forme) et les conseils sur le contenu (le fond) ! »

- Valérie : « Attention à ne pas toujours interroger les mêmes, il y en a qui lèvent la main, mais qui n'ont encore jamais été interrogé ».

2^e présentation : un garçon

- Conseil d'un enfant : « Tu pourrais dire si tu as aimé cette journée ou pas ! »
- Valérie qui essaie de faire deviner sur quels thématique les remarques pourraient porter : « Alors, c'est en un mot, comment on appelle ça ? »
- Les enfants : « Les ressentis, les émotions ! »
- 3^e présentation : un garçon
- Il y a des répétitions dans son texte et une enfant le remarque.
- Valérie : « Alors, qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter les répétitions ? »
- Les enfants trouvent les synonymes : ennemi.e et rival.e
- Valérie : « Votre travail, c'est de lever la main et de demander quand vous n'avez pas compris ! »
- CP : « Moi je n'ai pas compris le mot rival, donc tout le long j'ai trouvé nul car je ne comprenais pas »
- Valérie : « Moi je trouve ça bien que vous employez des mots un peu durs, comme ça vous demandez, vous comprenez, et après ça vous fait du vocabulaire à utiliser. »

PDT (45 minutes) :

Répartition de la séquence en 3 temps pour varier les activités. Les enfants sont autonomes, iels savent exactement ce qu'iels ont à faire. Les tâches sont extrêmement variées. Préparation de QDN, exposé, chef d'œuvre, exercices de français, maths...

- 1^{er} temps :

Une petite fille souhaite parler de sa famille, Valérie lui soumet l'idée d'un travail sur l'arbre généalogique de sa famille. Mais d'abord, qu'est-ce qu'un arbre généalogique ? Quelles sont les différentes manières de le réaliser ?

Un enfant passionné de foot a pour idée d'organiser un tournoi de foot à l'échelle de l'école dans le cadre de son chef-d'œuvre (projet sur l'année) !

Valérie à moi, concernant les chefs-d'œuvre : « tout est possible en fait, il va d'abord écrire un mail pour exposer son projet et demander si quelqu'un veut l'aider ».

Valérie, au petit garçon : « tu sais, on est 250 enfants dans l'école, et il n'y a pas de stade de foot ici, mais tout est possible, il faut s'organiser. »

○ 2^e temps :

Un garçon de CM2 pour son chef-d'œuvre veut réaliser un coffre en bois très grand. Il réalise un travail de maquette et d'agrandissement.

Une fille de CM2 souhaite dessiner un Pokémon géant (5m) ! Travail d'agrandissement (sur une feuille avec des carreaux), demande d'aide (mails à des artistes pour savoir comment iels ont fait).

Les enfants de CE2/CM1 ont aussi des projets individuels mais plus courts (projet d'écriture de BD par exemple).

Gros travail d'imagination et d'art plastique de deux élèves (G).

Lecture offerte :

Valérie lit un livre (un chapitre tous les jours) à l'ensemble de la classe juste avant la pause de midi car elle aime bien commencer et terminer la matinée ou l'après-midi par des temps de regroupement, de travail collectif.

PM...

Calcul mental (PVQC) : groupe par niveau de calcul mental

- 18 groupes de 2 à 4 pers et sur 3 classes différentes
- Iels ont des fiches et des règles qui leur permettent d'être en totale autonomie

- Au bout de 4 séances, test de 5 min. (Si 15 bonnes réponses /20, iels changent de groupe et passent au groupe de niveau supérieur)
 - o Du coup, autant d'échanges F/G car groupe sont naturellement mixtes

RQ : pour d'autres groupes (pas basés sur les niveaux, Valérie fait attention au principe de mixité !)

- Valérie tente de passer dans tous les groupes mais surtout là où il y a besoin de plus d'aide

Exposé : « Le cinéma »

Peu d'interaction enseignante/élèves, car iels savent exactement le processus lors des exposés. Lors de la présentation, iels peuvent lever la main à tout moment, car ça permet d'explicitier une notion, un mot pas clair tout de suite, avant que l'idée ou la question se perde. Ceux qui présentent, donnent la parole aux autres élèves.

Livret de progrès :

Aucune mention de genre, plus tard Valérie me confit qu'elle fait attention à ne pas dire, les garçons ou les filles !

- o *Valérie* : « Pourquoi celles et ceux qui n'ont pas présenté savent pourquoi ? »
- o Parmi les enfants qui n'ont pas présenté, les filles lèvent davantage la main... « car je n'ai pas envie de me retrouver devant du monde, ça fait plus peur »
- o *Valérie* : « donc c'est une question de nombre car il y a l'autre classe ? » ;« dans ce cas on peut faire les présentations autrement, il faut y réfléchir ».
- o *Valérie* : « Par contre, pourquoi les filles vous passez devant tout le monde en poésie, et pas en présentation de texte ? »
- o Aucune réponse apportée à ça malgré plusieurs relances de Valérie.
- o Mon avis : présenter une poésie, c'est la réciter, c'est impersonnel, ce n'est pas elles qui l'ont écrite. En revanche, les textes-libre si, on y met de sa personne, de soi, on est jugé sur une production que l'on a réalisée et qui parle de nous.

- Emménagement pour les élèves, ceux qui ne veulent pas passer devant tout le monde : formation de petits groupes
- Valérie tente de donner envie aux filles : « alors vous les autres quand vous passez devant tout le monde qu'est-ce que ça vous fait ? »
- « On est comme des stars », « ça fait plaisir de parler devant un public et d'être applaudi », « on dirait qu'on est la maîtresse ».

Temps de sport (basket) :

- *Valérie* : « les supporters et les supportrices »

Au début du cours, moment d'échanges sur les règles, et les entraînements passés. Les garçons lèvent plus la main lorsqu'il faut expliquer le déroulement de la semaine dernière et les règles de base. Les filles quant à elles, lèvent davantage la main lorsqu'il s'agit d'expliquer des règles spécifiques et les interdits.

J'ai pu observer pendant le temps de basket que les garçons participent plus, sont davantage enthousiastes et osent, occupent l'espace et prennent de la place. Les filles sont plus en retrait.
Deux situations :

- « 10 personnes dans le cercle avec un ballon, et 10 personnes autour » = consigne

Les enfants se précipitent, même quelques filles mais certaines se font vite exclure du cercle. Au final sur 10 personnes dans le cercle, seules 2 filles sont présentes alors qu'elles sont en nombre supérieur dans la classe. Finalement, pas besoin d'intervention de l'enseignante ou des intervenants car la consigne est respectée... Autogestion, ok. Pas de rapport à la mixité...

- « Se mettre par groupe de 2 ou 3 personnes en file indienne, et tous les groupes se mettent en ligne. » = consigne

Effectivement respecté ! Mais peu de groupe mixte + les garçons sont au centre de la ligne et les filles davantage aux extrémités + morcelé !

```

F  F  F  G  G  G  F  F  F
F  G  F  G  G  G  F  G  F
F      G  G

```

Annexe n°16 : Détails des observations dans la classe de Julien

31 janvier am...

Observations connexes :

- 10 F / 12 G
- L'arrivée en classe fait en toute autonomie
- Julien salut les enfants à leur arrivée par leur prénom
- « Tout le monde » ; « toutes les personnes » ; « celles et ceux »
- Au moment de notifier les absences et préparer la liste d'enfants qui mangent à la cantine, Julien dit : « j'ai dit une bêtise, j'ai dit qu'il n'y avait pas d'absent, alors que si »
- Le statut de l'erreur est important, il aurait pu ne rien dire aux enfants. Cela contribue à le dédramatiser, à comprendre que le droit à l'erreur est permis.
- Julien regarde si un mot pour une sortie a été montré aux parents
- « C'est bien tu as pensé à montrer ton mot, je te félicite » à un enfant en difficulté, peu autonome

Lors d'échanges informels :

- Nous discutons d'un projet d'éducation à la vie affective et sexuelle qui a lieu chaque fin d'année scolaire, organisé par l'équipe, mais Julien est très impliqué dans la mise en œuvre.
- Les ilots de la classe sont très genrés, mais l'enseignante qui le remplace à mi-temps a choisi cette organisation-là, par affinité. De fait, les F et les G se séparent.

Leçon du passé composé :

- *Julien* : « Vous pouvez commencer le passé composé » et tout le monde attaque, sort le matériel nécessaire.
 - Encouragements : « Allez X (*élève garçon*), tu es en retard, mais tu vas y arriver ! »
 - Attitude bienveillante
-

Dictée :

Le support de la dictée est un texte d'un texte-libre d'un ou une élève. Les encouragements de Julien vont autant aux filles qu'aux garçons.

Poésie :

Pendant ce temps d'entraînement, Julien donne pour consigne de s'exercer par petits groupes (de leur choix). Filles et garçons se mélangent et collaborent.

Temps de « PDT » :

Comme Julien ne met pas en place le PDT, il dispose tout de même de différents groupes. En dehors de ces groupes, certain.es travaillent un QDN ou écrivent un mail. L'autonomie et la coopération est grande et visible, même sans PDT.

PM...

Débat philo : « Les garçons et les filles sont-ils égaux ? »

Lors d'échanges informels, Julien nous explique pourquoi il a choisi ce premier thème pour la série de débats qui les attend. D'une part, « le sujet prend bien » selon lui. Il suscite des échanges. D'autre part, Julien décrit l'égalité des sexes comme un sujet important et actuel.

Avant tout, Julien rappelle les règles propres au débat, et entame la distribution des 5 rôles nécessaires à l'organisation.

- Un.e distributeur/trice de parole (le doublage du genre est utilisé par Julien). Donne la parole aux enfants qui lèvent la main. Interdiction complète de parler lorsque quelqu'un.e parle.
- Deux secrétaires : garder une trace écrite, écrire toutes les idées. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à lever la main pour cette responsabilité.
- Deux dessinateurs : choisir une ou deux idées et les dessiner. Les garçons lèvent davantage la main.

- Pour la répartition des rôles, Julien utilise toujours la même technique, il demande à un.e enfant un nombre au hasard, et ensuite il compte parmi les volontaires (assez mixte).

Julien explique qu'il ne prend pas la parole, hormis pour repréciser des questions. Il pose la première question de manière générale pour voir ce que cela inspire en précisant de se rappeler l'album que la classe avait lu la veille : « Brindille ». C'est l'histoire d'une petite fille qui veut pratiquer la boxe, mais qui fait chez elle toutes les corvées ménagères... Entre reformulations ou paroles exactes des enfants, voici les échanges de ce riche débat :

- Égaux car des êtres, car on naît tous pareil : la naissance
- On a le droit de faire la même chose : tous des humains
- Cela dépend des pays
- Pas égaux car les F aiment des choses que les G n'aiment pas et inversement
- Pas égaux dans les corps
- Ils peuvent jouer aux mêmes choses
- G et F ont presque les mêmes corps
- Les goûts et l'égalité sont deux choses différentes
- Pas d'accord avec l'expression « garçon manqué »
- Les cheveux longs ne sont pas réservés aux femmes
- Loi injuste pour les salaires

Intervention de Julien, « on va parler des goûts, comment on fait pour savoir si un objet/une activité est pour les F ou pour les G ? »

- Toutes les activités sont pour tout le monde
- D'accord avec ça ! G peuvent jouer à la poupée, F peuvent jouer au foot
- Pas d'activités genrées : pour tout le monde
- Certains pays : F pas le droit de faire du sport
- F aiment le foot / H les poupées, mais ne s'inscrivent pas dans ces activités par peur et par honte

Intervention de Julien, « Pensez au livre d'hier, la fille fait les corvées. Moi j'observe que c'est un peu la réalité, et je pense que vous aussi. On peut se demander pourquoi ? »

- Tâches ménagères pas que pour les femmes

- Les femmes sont dans les casernes de pompier, tailleurs de couteaux
- On dit « femme de ménage », pourquoi pas « homme de ménage »
- Les coupes de foot, on ne voit pas celles des femmes
- Est-ce qu'il y a moins de femmes qui pratiquent le foot ? Sur une chaîne réservée ?
- Il faut le faire passer à la télé et en parler car ce n'est pas juste
- Homme au foyer ?
- Les filles font tout le temps tout
- C'est plus facile d'avoir un métier si on est un homme
- Les femmes peuvent faire des métiers faciles (aspirateur, linge, vaisselle), mais aussi des métiers difficiles (gérer une entreprise, professeur, pompier)

RQ : le foot occupe presque 10 minutes des échanges. Julien intervient en rappelant que le thème n'est pas le foot mais l'égalité entre les F et les G.

Julien conclut les échanges :

- « Ces discussions doivent vous aider »
- « Ce n'est pas une histoire de fautes de F ou de G, pendant la récré si vous avez des problèmes, vous pouvez venir me voir, on trouve des solutions ensemble »
- Il félicite les enfants pour ce premier temps de débat (avant la classe allait à la piscine)

Musique :

Julien a le projet pour la fin d'année de réaliser un spectacle de musique. Les enfants et lui apprennent donc une musique en X (langue locale).

Annexe n°17 : Détails des observations dans la classe de Sébastien

3 février am...

Observations connexes :

- 5 filles /7 garçons
- Espace classe : 4 îlots mixtes
- Utilisation quasi systématique de l'expression : « celle ou celui »

L'œuvre de la semaine :

Il s'agit une fois par semaine de présenter à l'ensemble de la classe une œuvre d'art quelconque (peinture, photo, sculpture, etc...). Les enfants prennent la parole lorsqu'ils en ont envie après interrogation de l'enseignant. Il y a un temps programmé pour les remarques, et un temps pour les questions. Les enfants se répondent entre eux, émettent des hypothèses, etc... S'aident les uns les autres.

Dans ce temps d'échanges l'ensemble des enfants a sa place, dispose d'un espace-temps où ils peuvent s'exprimer. Nicolas veille à ce que tout le monde soit à l'écoute de la parole des autres (« on ne coupe pas la parole » ; « on écoute ce que tout le monde a à dire »). Les termes de bienveillance et de respect entre élèves sont visibles.

Interactions :

	Garçons	Filles
Expressions	<ul style="list-style-type: none">- « Trop fort »- « X c'est bien ! »- « OK »- « Parfait ! »	<ul style="list-style-type: none">- « Tout à fait »- « C'est bien »- « C'est important ce que tu viens de dire »

<p>Cas particulier</p>	<p>Développe jusqu'au bout l'idée d'un enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il utilise l'expression : « se camoufler » - Sébastien : « qu'est-ce que ça veut dire ? » - L'enseignant : « d'accord, comme un caméléon, mais peux-tu expliquer aux autres comment le caméléon se camoufle ? » 	<p><u>Première situation :</u></p> <p>Une fille a du mal à prendre la parole. Elle lève la main, et ne dit rien...</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Aie confiance en toi » - « N'aie pas peur » - « Qu'est-ce que tu aimerais dire X ? » <p>L'enseignant prend le temps pour elle et surtout lui laisse du temps (plusieurs situations sur les deux demi-journées qui dure quelques minutes) :</p> <p>« Tu réfléchis à ce que tu veux dire, et puis quand tu es prête tu relèves la main et je t'interroge, c'est OK pour toi ça ? »</p> <p><u>Deuxième situation :</u></p> <p>Le moment était venu de passer aux questions, quand une élève lève rapidement la main. Prise en considération de sa parole et de sa volonté de parler.</p> <p>L'enseignant : « tu voulais dire quelque chose en remarques X ? » ; « vas-y »</p>
------------------------	---	---

Groupe Créa'Mat' / Groupe dictée muette :

Les groupes sont mixtes, et la classe est divisée en deux. Nous assistons à la présentation de production de créa' mat'. La création mathématique est de laisser l'opportunité aux enfants de construire elleux-mêmes leurs savoirs. Iels produisent des documents avec des formes (pour la géométrie), des chiffres (pour le calcul), et s'entraident en groupe. Plusieurs étapes

constituent une créa'mat' : des temps individuels pour la modification de la production, des temps d'échanges sur la production.

Les réflexions des un.es font avancer la réflexion des autres. Tour à tour, les enfants présentent leurs créations. Pour chaque présentation, du temps est accordé au reste du groupe pour exprimer ce qu'ils pensent des intentions de l'élève qui présente. La volonté initiale est confirmée ou non par l'élève producteur.ice. Puis, vient le moment des questions (les étapes effectuées par l'élève pour réaliser la production), et sur ces intentions futures (étapes que l'élève aimerait réaliser).

Durant ces échanges, l'enseignant.e est présent.e pour rythmer les échanges entre enfants et les alimenter. « Est-ce que quelqu'un sait comment on appelle ça ou ça ? Iels s'approprient des savoirs qui leur sont propres et construisent des règles : diagonales, angle droit, parallèle, perpendiculaire... C'est un long processus ! L'objectif est de faire émerger du vocabulaire, des règles/lois de mathématiques en calcul et en géométrie.

Sébastien ne délaisse pas le 2^e groupe, même s'il dispose de plus d'autonomie. « C'est bien, vous avez bien travaillé ! » ; « je suis fier de vous ».

Laisse libre à la créativité et l'expression. Bien sûr, Sébastien est présent pour alimenter les échanges, proposer des notions, surtout en CP/CE1. Parfois, effectivement ce sont les propositions qui guident l'action, car l'enfant ne savait pas vraiment ce qu'il faisait, d'où l'expression « les productions et les remarques/conseils des un.es guident celles des autres. ».

Pendant la présentation, Sébastien renvoie une fille qui bouge beaucoup, alors que certains garçons aussi. Mais histoire particulière, fille assez turbulente... « tu es têtue » ; « fais la maîtresse avec les autres » ... En fait, durant une discussion, nous apprenons qu'il donne souvent cette mission de guider les autres, parce qu'elle lui dit qu'elle aime bien ça. Et c'est une fille qui termine ses travaux rapidement, donc a la possibilité d'aider les autres. Et qu'elle a besoin d'être occupée.

Attitude de respect et de non-jugement : « vous êtes un peu dur.es, c'est bien je trouve, X y a passé du temps dessus ! ».

QDN ?

Sébastien : « X (garçon), la déesse de l'amour c'est qui ? » > bien de susciter de l'intérêt pour le domaine des sentiments, de l'affection chez les garçons !

De belles félicitations de la part de Sébastien adressées à l'élève qui présente le QDN (fille)

PM...

Projet école :

Classes communicantes avec une autre collègue. Le projet de l'autre classe : « une boîte à donner ». Les deux enseignant.es en co-enseignement essaient de privilégier le vote au consensus et pas à majorité (prise en compte de chacun.e : « pourquoi tu n'es pas d'accord ? » ; « qu'est-ce qui ferait que tu le serais ? »). Chaque élève peut déposer des choses dont iel ne veut plus et prendre un seul objet par semaine (les noms sont notés). Les élèves peuvent prendre des choses sans obligation d'avoir posé des choses dans la boîte au préalable.

Atelier théâtre :

Sébastien détient une sensibilité forte à toutes sortes d'art, selon ses propres mots ! Il ne s'agit pas de jouer une pièce de théâtre, mais plutôt d'inventer des scènes où les enfants peuvent faire vivre leurs émotions, les exprimer.

« Allez c'est bien X (*élève garçon*), vas-y lâche toi ! » : élève réservé

- « Allez ça y est tu oses ; libères tes bras » = ton de victoire/fierté
 - « X (*élève garçon*) garde le contrôle », quand justement l'enfant commence à se disperser et s'agiter et ne plus respecter les règles
 - « Allez c'est très bien » = élève qui bloque un peu (*élève fille qui prend difficilement la parole*)
 - « Sans rien dire avec le corps et le visage »
 - « Vous êtes maintenant amoureux ou amoureuse »
-

Présentation d'œuvre :

Un garçon de la classe de l'enseignante doublon = l'arbre géant !

Les élèves peuvent avoir un projet individuel. Ce projet est discuté durant le conseil. S'il est accepté par l'enseignant (en principe il l'est toujours), l'enfant réalise son idée durant les temps de PDT. Ensuite, l'enfant a l'occasion de présenter son œuvre devant la classe.

Présentation puis échange avec le reste des élèves. Les questions : « quelles techniques tu as utilisées pour ta réalisation ? » « Pourquoi ça ou ça ? » « Qu'est-ce que c'est ça ? » Et ensuite, les remarques sur l'œuvre ou sur la présentation (ce que l'élève aurait pu dire). Sébastien a le droit de participer, ça n'empêche pas du tout la parole des autres.

Sébastien : « Bravo X (élève garçon), je te félicite pour ta présentation, tu as super bien parlé ! ».

PDT français :

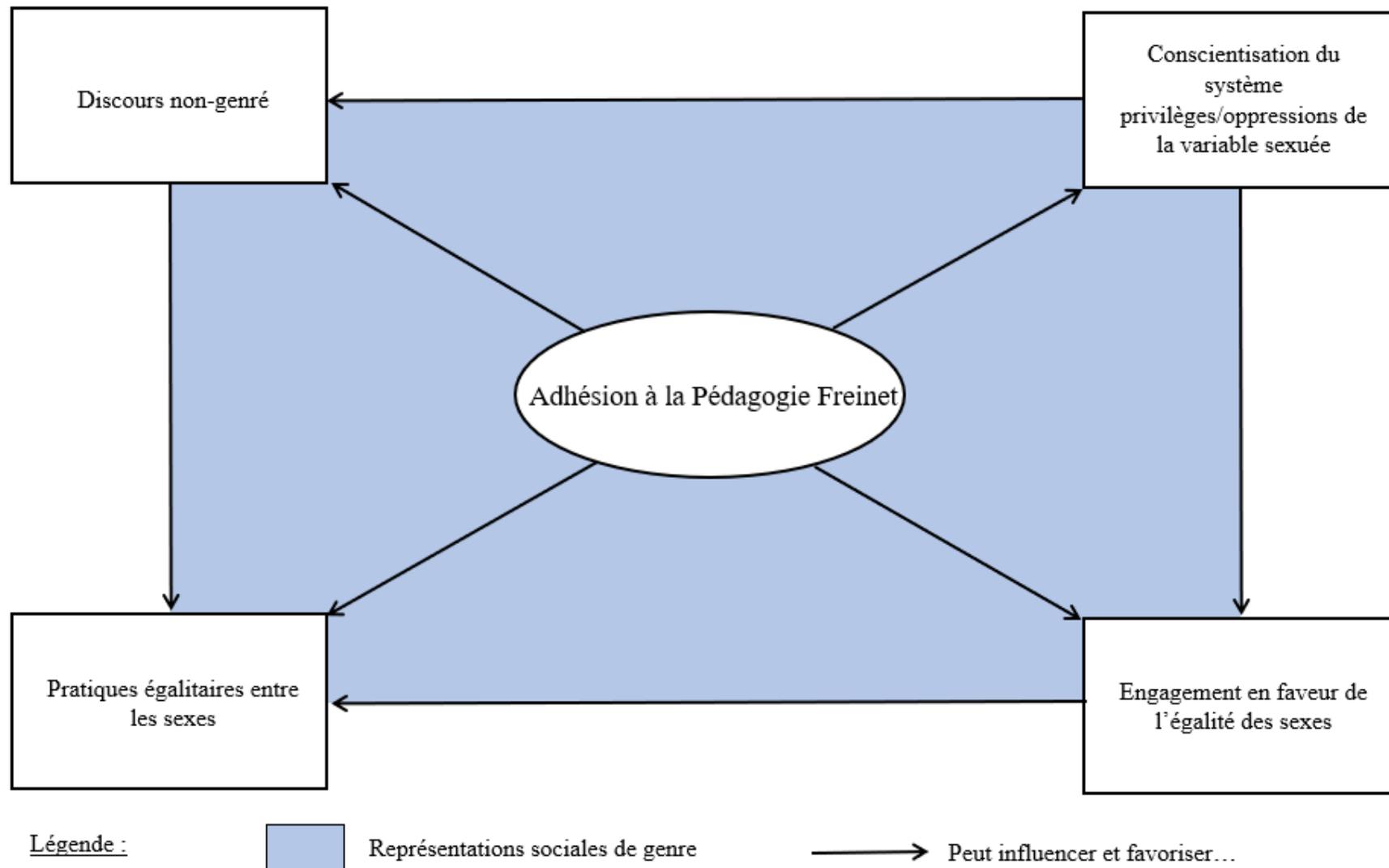
Un élève en difficulté, qui a plus de mal à se concentrer, passe beaucoup de temps avec lui et lui apporte l'aide dont il a besoin. Sébastien le félicite quand il réussit, l'encourage quand il hésite, et reste près de lui pour qu'il se concentre et persiste dans son apprentissage.

Présentation des textes libres :

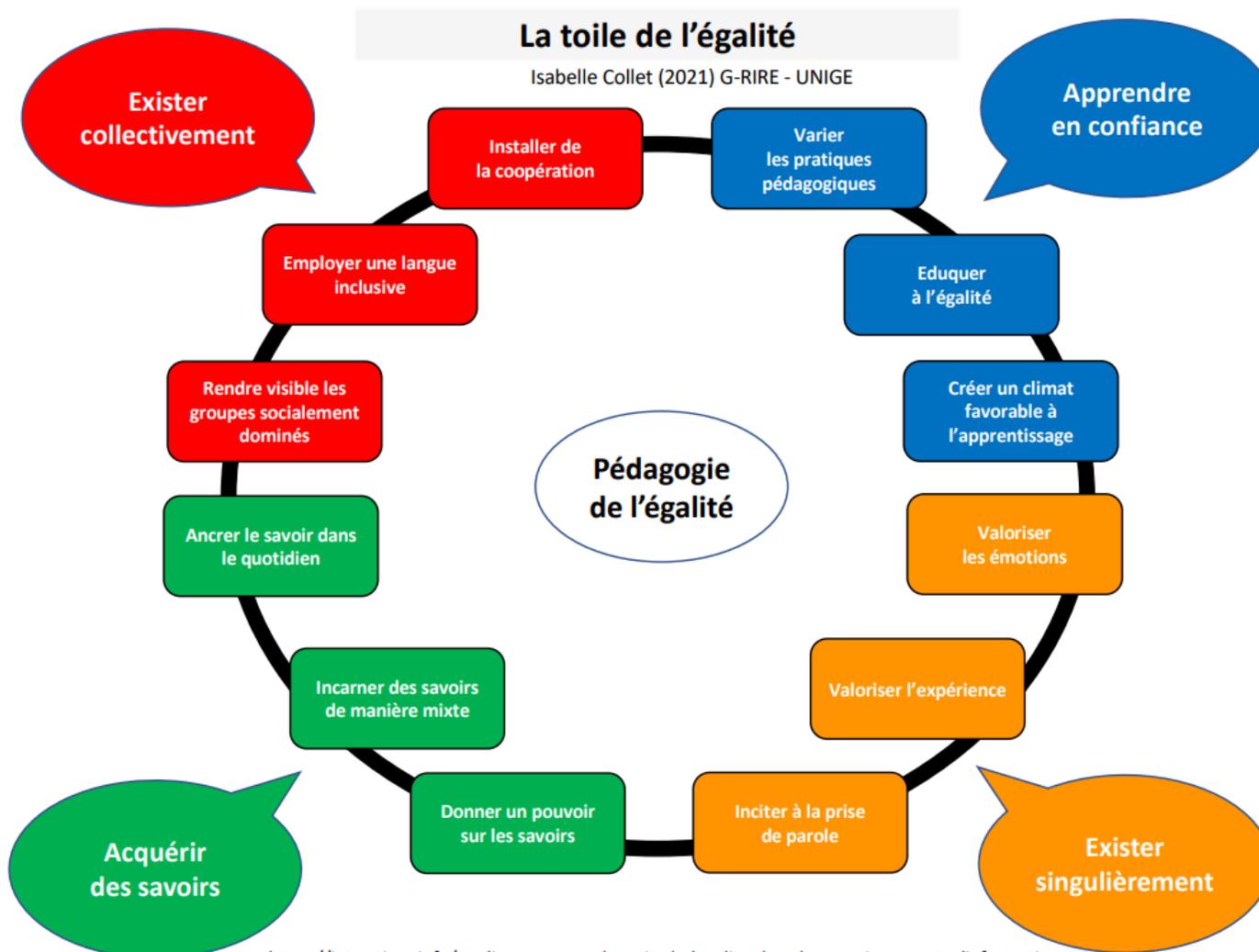
Un enfant lit son texte, un autre lui donne comme conseil de parler ses émotions (« tu pourrais peut-être dire si tu es triste ou content »). Hyper important et intéressant de voir deux garçons parler des émotions.

2^e texte : une enfant timide. Sébastien lit son texte car elle ne veut pas le lire. « Je vais lire le texte de X, et pourtant je n'écris pas si bien. ». C'est la fin de la journée, après la présentation doit se tenir le conseil. Les enfants pressent la petite fille qui présente son texte, et ne veulent même pas faire de remarques/conseils. Sébastien insiste : « on va prendre du temps pour le texte de X, car il y a pleins de choses à dire sur ce texte je trouve, car il est super ! ». « Bravo ! ».

Annexe n°18 : Discours et pratiques : le rôle des représentations sociales de genre et l'adhésion à la pédagogie Freinet



Annexe n°19 : La toile de l'égalité (Collet, 2021)



<https://interstices.info/appliquer-une-pedagogie-de-legalite-dans-les-enseignements-dinformatique>

Annexe n°20 : Entretien exploratoire avec Laure

Laure : De toute façon je te l'avais dit dans les mails, des fois il y a la nécessité d'avoir peut-être un temps de réflexion.

Sarah : C'est ce que je voulais dire. Dans tous les cas, ce sont toujours des questions où il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce n'est pas un vrai ou faux, pas du tout. C'est basé sur toi, sur ton ressenti. Vraiment, il n'y a pas de mauvaises réponses. C'était une crainte un peu de X (*autre enquête*), qui me disait « moi, je viens juste d'attaquer la pédagogie Freinet, donc, il se peut que je ne ressorte pas le livre intégral de la pédagogie Freinet ». Je lui ai dit que vous alliez me raconter votre parcours, et que ça sera complètement pris en considération. Moi, j'attends pas... comment dire, que vous fassiez un panorama de la pédagogie Freinet, c'est comment vous vous en emparez. Et bien entendu, il y a des questions qui vont nécessiter, à mon avis, un petit temps de réflexion. C'est quand même un choix méthodologique de ma part de ne pas vous envoyer les entretiens en amont, les grilles d'entretiens. Donc, c'est sûr que si jamais tu as besoin d'un temps de réflexion, il n'y a pas de souci. Au contraire, si ça permet d'être plus à l'aise, agencer ta réponse et puis même chercher des idées, il n'y a pas de souci.

Laure : Ça marche !

Sarah : Ce que je voulais dire aussi, c'est que si jamais après l'entretien tu penses à d'autres choses que tu ne m'as pas dites et ça peut arriver, il n'y a pas de souci. On pourra en parler pendant les temps où je viens en classe. Voilà, on pourra faire comme ça. Pour te dire quand même un tout petit peu, j'ai des questions qui sont assez larges. C'est dans l'objectif que tu parles le plus, le plus possible, c'est l'objectif. Et puis après, j'ai quand même des petites questions un peu plus précises, si jamais la question ne prend pas forcément. Si jamais tu as besoin d'ailleurs, que je reformule parce que la question n'est pas claire, c'est pareil, y'a pas de souci. Et puis, pour la première, normalement, ça devrait complètement aller. Est-ce que tu pourrais me décrire ton parcours professionnel s'il te plaît ?

Laure : J'ai eu le concours il y a huit ans, je crois à peu près. Est-ce que tu veux les études ou pas ?

Sarah : Oui, pourquoi pas.

Laure : J'ai fait un DEUG de maths, puis après une licence 3 en Sciences de l'éducation.

Sarah : OK.

Laure : Et après le master qui se faisait à l'IUFM.

Sarah : OK.

Laure : Et donc quand j'ai eu le concours, on était encore sur le concours où, dès la première année de stagiaire, on avait notre classement toute l'année. Voilà, j'ai commencé sur X (*nom d'une ville*) avec des CM1. Et puis ensuite, j'ai fait pas mal de remplacements parce que j'ai eu des mi-temps annualisés. Donc, je travaillais 6 mois et ensuite j'étais libérée 6 mois. Donc, pendant ce temps-là j'ai fait pas mal de remplacements, surtout sur X (*ville*) et dans le X (*région*). Mais franchement, j'ai eu des expériences de classe plutôt en milieu rural, avec des petites écoles parfois même, j'étais juste toute seule. Et ensuite, quand j'ai commencé à me remettre à plein temps et bien j'ai eu un poste, donc il y a 3 ans dans une école à X (*ville*). Je suis restée qu'une seule année parce que j'avais envie justement de rejoindre une partie de l'équipe de X (*école actuelle*), qui, du coup, était aussi des collègues via le groupe départemental Freinet. Et donc, j'ai fait ma demande et en fait, j'ai eu tout de suite. Donc là, ça fait ma troisième année où je suis à X (*école actuelle*). Depuis que je suis ici, j'ai eu des CE1/CE2 et là, depuis l'année dernière, du CE2, CM1, CM2. Mais sachant que les CE1/CE2 que j'avais la 1^{ère} année, ils sont tous venus avec moi sur le multiâge ensuite. C'était une volonté de ma part et l'équipe, et aussi une partie de l'équipe et qui a été validée par l'autre, par l'autre partie d'équipe, pour qui ça ne posait pas de problème que je garde mes élèves. Voilà.

Sarah : OK, alors, par rapport à ce que tu viens de me dire, j'ai donc deux questions mais finalement, est-ce que tu juges... quelles raisons tu mets derrière le fait que tu aies choisi la voie de l'enseignement ? Est-ce que tu t'es déjà posée cette question-là dans la vie de tous les jours, dans ton parcours ? Car tu me disais que tu avais commencé par un DEUG de maths. Est-ce qu'il y a une raison particulière pour laquelle tu aurais choisi la voie de l'enseignement ?

Laure : Très vite, je savais que j'avais envie de travailler... j'avais envie de travailler avec des personnes, de faire du lien, faire du social. Et ensuite, après mes expériences plus jeunes avec le BAFA, ça m'a conforté dans l'idée de travailler plutôt avec les enfants. Et puis, je crois qu'il y a aussi l'enseignement dans lequel je me sens à l'aise.

Sarah : OK, je te remercie.

Laure : Mais dès que j'ai commencé mes études en maths, je savais très bien que je voulais aller en Master pour être enseignante. J'ai pas fait maths et puis j'ai pas bifurqué parce que c'était difficile, parce que maths, c'était une discipline qui me plaisait, mais je savais très bien qu'en licence 3, j'allais bifurquer en Sciences de l'éducation puisqu'à l'époque, il n'y avait pas Sciences de l'éducation en L1 en fait.

Sarah : D'accord.

Laure : C'est arrivé après. Et du coup, moi, j'ai fait d'abord ce DEUG de maths pour ensuite arriver en L3.

Sarah : OK, on pourra peut-être en reparler un tout petit peu après, donc, de ton rapport à la pédagogie Freinet, là simplement... tu peux réfléchir, il n'y a pas de souci... que tu me dises ce que pour toi, ça voudrait dire le terme « enseigner ». Quelle est ta manière d'enseigner ? Alors là, c'est peut-être deux questions différentes. Tout d'abord, qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'être un professeur en contact avec des élèves ? Cette question-là, elle peut peut-être... si tu veux, je peux te donner quelques petites pistes de questions plus précises.

Laure : Non non c'est bon, merci. C'est juste que j'essaie de prendre deux/trois petites notes.

Sarah : Mais il n'y a pas de souci.

Laure : C'est pour ça moi je te disais peut-être prendre juste un temps de latence pour...

Sarah : Il n'y a vraiment pas de souci, on a le temps dans tous les cas.

Laure : Moi, dans la question d'enseigner, il y a la question de la transmission, mais il n'y a pas que la question de la transmission de savoirs. Déjà, ça, c'était assez...enfin c'était dès le début en fait... il y a la transmission... comment dire ? Il y a la mise en communication dans l'enseignement, de la mise en lien et moi je me vois, j'enseigne donc, c'est-à-dire, que pour moi, effectivement, j'enseigne, j'ai une qualité d'expert sur des choses vis-à-vis des enfants. Par contre, pour moi, je suis là pour les guider ou les faire cheminer. Je pense que pour moi, enseigner, c'est aider à cheminer. Donc, ça veut dire qu'effectivement, on peut me reconnaître comme la maîtresse de la classe. Mais par contre, je n'ai pas qualité à dire que ce que j'enseigne... fein, je ne sais pas comment expliquer, mais, dans mon enseignement et dans ma façon de faire les choses, en fait, la place qui est prise la plus importante, ce n'est pas la mienne

dans la classe, c'est la leur, c'est eux. Donc, ça, j'y fais attention. J'essaie au plus que possible, en tout cas dans mon idéal, de me dire, par exemple quand je fais un emploi du temps, quand on passe une journée, « quelle place je leur donne dans ce moment, dans ces moments-là, dans ces moments de classe ? ». Et moi, je viens pour moi compléter, je viens intervenir au moment où, effectivement, là, ils ont besoin de se dire « là, j'ai pas la réponse, il faut que quelqu'un me l'apporte ». Alors ça peut être moi, mais aussi un élève, mais je ne suis pas là pour dire « c'est comme ça que ça marche ». Ils sont là pour découvrir des choses, ils sont là pour aller à leur rythme. Moi, je suis là pour les aider à cheminer là-dedans. Alors, bien évidemment, il y a des savoirs derrière tout ça, mais il y a beaucoup aussi de savoir-être, de communication, de... de créativité aussi beaucoup. Donc voilà, pour moi c'est tout ça enseigner.

Sarah : Je te remercie puisque finalement tu as abordé la manière dont tu percevais l'enseignement mais comment tu essaies d'enseigner, du moins comment tu enseignes. Tu as aussi abordé un peu ton rôle à l'intérieur de la classe, ton rapport au savoir et cette façon de guidance, ta façon de guider. Selon toi, c'est un positionnement qui est assez particulier quand même de dire « moi en tant qu'enseignante je ne suis pas là pour leur dire quoi faire », je pense que si on interrogeait la plupart des enseignants de l'Éducation nationale ce n'est pas forcément le genre de discours qu'on obtiendrait à 100%. Donc finalement, comment tu perçois ta position face aux directives que tu reçois de l'Éducation Nationale ?

Laure : Un truc que je voulais dire c'est que moi, ce qui m'importe c'est qu'ils arrivent à apprendre. Souvent on pense, que tu vois, la pédagogie Freinet c'est un peu les enfants font comme ils veulent, ce qu'ils veulent, quand ils veulent. En fait, nous on est quand même plusieurs collègues à se dire que l'on n'a jamais été aussi rigoureux sur le fait d'installer un cadre, qui permet la liberté de choix, la liberté de penser. Mais par contre, c'est un cadre qui doit être sécurisant pour tous, donc y a quand même des choses qu'on n'accepte pas, des choses que nous on n'est pas capable de faire. Ce que je constate surtout... en tout cas je travaille avec des gens dans la pédagogie Freinet, en fait, il y a un gros lâcher prise, mais des fois il n'est pas possible à un moment T, mais il sera possible à un autre moment. Après vis-à-vis de l'institution, moi ça fait déjà 3 ans où je me dis, « bon alors oui, il y a des programmes c'est sûr », mais bon après tu verras avec le contexte de la classe, je n'y vois plus du tout une « invection » (*injonction* ?) et j'en fais pas un objectif. Ce que je me donne comme objectif, c'est que mes élèves, ça fait trois ans que je les connais et faut qu'ils aient progressé. Le problème, c'est qu'il y en a qui progressent de manière constante, d'autres non, par contre ils

vont progresser sur d'autres choses. Mais en tout cas, s'il y a pas cette... voilà... moi je suis inquiète quand je me dis « là en fait cet élève il apprend pas, il progresse pas ». Mais par contre si je vois qu'il progresse, etc. ...Mais du coup, moi les programmes, après aussi, je me permets d'avoir ce genre de jugements sur le fait de dire qu'il y a des choses sur le programme que je vois pas, c'est parce qu'aussi dans l'équipe on est plusieurs à voir les choses comme ça, et c'est rassurant vraiment, parce que sur d'autres collègues qu'on fréquente, qui sont tous seuls dans leur école à pratiquer la pédagogie Freinet, dans des écoles plus normées, c'est compliqué, car moi j'ai été au X (*nom d'école*) et il est sûr qu'à un moment donné, tu peux te dire, « je me compare un peu à ce que mon collègue fait », et que lui il puisse te dire « ah bah tiens, j'ai vu ça moi, tu as pas vu ça toi encore avec tes CM1 ? ». Donc voilà, moi c'est beaucoup plus simple à l'école, car on se met pas la pression là-dessus. Et en même temps il y a des enfants qui font tout à fait le programme, et d'autres non. Mais en fait c'est pareil dans toutes les classes. Sauf qu'on a un lâcher-prise là-dessus je pense. Je ne me souviens plus de ta question de base du coup, je suis partie dans tous les sens.

Sarah : Ma question de base, c'était par rapport à l'institution... ça me fait penser avant que j'oublie, ça n'a jamais été une possibilité pour toi d'enseigner dans le privé, dans une classe ou école complètement en pédagogie Freinet ?

Laure : Non. C'est pas du tout envisageable. Ce qui est compliqué c'est que nous à plusieurs, on réfléchit souvent sur notre école idéale, comment organiser, on casserait les murs, tu vois, feïn pleins de choses... Mais il y a quand même quelque chose dont on est sûr c'est qu'on veut une école publique, accessible à tous et populaire. Pour nous du coup, de ce postulat-là, on ne se voit pas partir de l'Éducation Nationale, en tout cas pas maintenant. Et si j'en parlais, ce serait pas forcément pour faire une école. C'est pas envisageable de faire une école avec la question de payer.

Sarah : Ça me fait penser à ce rapport... cette idée de construire une école idéale, là actuellement, comme l'école est, que ce soit très normé comme tu le dis dans certaines classes, ou dans d'autres qui utilisent des pédagogies alternatives... En tout cas, selon toi, quelle est le rôle de la société ? Tu peux prendre du temps si tu veux. Quels objectifs elle doit atteindre, remplir ?

Laure : Alors ça me fait penser à plusieurs choses. Je pense que l'école elle crée du lien entre les gens, ce qui est un peu dommage, c'est de... après il faudrait parler de la politique globale

de ce qu'on entend de l'école, autour de la laïcité, tout ça, mais en tout cas pour moi elle doit créer du lien entre les gens. C'est la première chose aussi dans le vivre-ensemble. Tu vois l'école, et il y a ce côté émancipateur aussi. Alors pour moi, c'est qu'on amène les enfants à pouvoir penser d'eux-mêmes, des positions... des positions individuelles. Donc, c'est... mais par contre pour ça il faut créer des espaces, parce que tu vois en ce moment on entend « l'école doit être émancipatrice », mais ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'on puisse leur laisser la place de s'exprimer. Pour moi ça veut dire que l'école doit être un lieu d'expression, où les enfants ne se sentent pas jugés, où il y a des échanges, où on débat de choses, on côtoie des gens différents, mais par contre on construit ce qui sera plus tard la société. On construit déjà dès le début, un mélange de personnes qui peuvent être différentes dans leurs points de vue, dans leur culture, dans leur façon de penser, mais en tout cas, qui arrivent à réfléchir ensemble, et qui peuvent s'apporter... Alors on sait très bien que ça c'est l'idéal. Mais je pense que dès le début, les enfants sont capables de faire ça si on leur donne les espaces pour le faire. Et après bien sûr, dans l'école il y a aussi le faire de se dire qu'on va partager, qu'on va apprendre des savoirs communs, des connaissances communes, une culture commune quand même. Après quand même, je trouve qu'apprendre à lire, à compter, tout ça, c'est quand même essentiel dans la vie, mais y'a pas que ça. Contrairement ce qu'on peut entendre avec le discours de Blanquer, lire, compter, machin, le vivre-ensemble c'est la laïcité, mais en fait c'est très orienté vis-à-vis de certaines cultures et religions, après voilà... moi je te donne vraiment mon avis personnel.

Sarah : Bien sûr, c'est un espace de libre échange, et non-jugement.

Laure : Mais voilà, « vive l'égalité, la fraternité, la liberté », pour moi ça a pas bien de sens dans beaucoup d'établissements, de classes. C'est pas des cours d'EMC qui font la transmission de ça, car ce sont des valeurs qui se créent dans le partage et dans le vivre-ensemble. Et j'ai beaucoup de mal sur ce genre de choses, donc nous par exemple on fait pas d'Éducation Morale Civique, tout ça, car ça a pas de sens pour nous de leur apprendre la Marseillaise, mais parce que du coup on a trouvé d'autres façons de se dire qu'ils vivent un peu leur petite citoyenneté d'une autre manière. Il est sûr qu'on essaie de se dire qu'il faut leur donner les rouages d'être citoyen, faire des choix, prendre des décisions. Voilà.

Sarah : Ok. Finalement, vous essayer de faire vivre ces valeurs à travers... d'autres procédés que l'EMC. Ça me fait penser à ce que tu as dit tout à l'heure quand tu me parlais de ton parcours, que c'était une volonté de rejoindre l'école de X (*école actuelle*), donc c'est-à-dire que tu avais déjà connaissance des pédagogie Freinet ?

Laure : En fait, dans le parcours de mon master, les pédagogies, alors on parlait pas de pédagogie Freinet, alors ils présentaient parfois des... nous on en a entendu parler par exemple avec le conseil d'élèves. Il avait été présenté par des maîtres formateurs à l'IUFM. On avait commencé, j'avais entendu parler des pédagogies alternatives par ce biais-là. Je m'étais un peu lancé dans des lectures, mais pas plus que ça. Mais quand j'ai fait mon stage en M1, j'étais envoyé dans une école à X (*ville*), et le directeur c'était Alain. Donc, pendant plusieurs semaines, j'ai fait mon stage dans cette école. Et c'est de là, que j'ai entendu parler de tout ça, puis que j'ai surtout vu leurs classes fonctionner. Et là c'était vraiment différent de ce que j'avais connu. Donc... pas moi en tant qu'élève, car j'avais été dans des écoles des villages, donc si tu veux, les classes multiâges déjà ça me parlait et puis la façon de fonctionner, de ne pas être tout le temps avec le groupe classe. En plus il y avait autre chose, une dimension collective dans ma classe quand moi j'étais plus jeune. J'étais peut-être petite pour m'en rendre compte. J'ai plus trop lâché le morceau après. Quand j'ai eu mon concours la première année, j'étais pas du tout dans le groupe de travail du X (*numéro du département*), car je rentrais dans le métier, et je trouvais déjà ça très énergivore. Et puis au bout de la deuxième année, comme je faisais des remplacements, j'avais pas mal de temps libre, puis je butinai d'école en école, et du coup on a rejoint les premières réunions et on a fait un stage pour parler du texte-libre et depuis je suis pas repartie du gd (*groupe départemental*). Ça fait six ans je pense.

Sarah : Donc voilà ton cheminement...

Laure : Oui plusieurs instits' ce sont dit « bah voilà si on a envie de... ça serait intéressant qu'on puisse travailler ensemble sur la même école ». Et en fait, en l'espace de 3-4 ans, on a été plusieurs à pouvoir se rejoindre. Alors ça a été X (*nom de l'école*), mais ça aurait peut-être pu être une autre école. Alors en plus on est en REP+. Mais ça s'est fait surtout car il y avait une envie de travailler ensemble car en dehors de l'école on travaillait déjà ensemble. C'est plutôt bien car la moitié de l'école on chemine sur la pédagogie Freinet, et c'est sûr que même pour nous c'est plus sécurisant de se lancer et de faire des expériences.

Sarah : Vous avez probablement moins de réticence à vous lancer dans quelque chose qui ne fonctionne pas, comme tu me disais tout à l'heure, si jamais tu es dans une école où personne ne pratique de pédagogies alternatives, il y a peut-être plus d'appréhension à se lancer.

Laure : Après on a tous des expériences différentes. Il y en a qui ont fait de la classe unique. Après Alain, il a fait 40 ans d'enseignement donc forcément y'a des choses, où tu vois, d'être

dans la même école, c'est génial, car du temps de midi par exemple, on peut se dire « ah bah tiens, j'ai fait ça, qu'est-ce que tu penses ? ». Tu vois, et on peut discuter de tout ça.

Sarah : Quand tu as commencé à enseigner dans l'école où il y avait Alain et que tu as vraiment commencé cette pédagogie en action, qu'est-ce que tu as aimé à ce moment-là ? Même quand tu as commencé tes lectures, les principes qui t'ont plu ? Qu'est-ce qui t'a donné envie d'investir cette pédagogie qui peut être différente ?

Laure : Ce qui me frappait c'était la capacité des enfants à pouvoir se mettre dans un travail en étant autant motivés. Après il y a des moments de classe qui étaient un peu plus cadrés où ils n'avaient pas forcément le choix d'activité. Mais tous ces moments-là, en fait ils avaient des projets personnels à mener, en plus y'avait de l'entraide entre enfants, et la place de Alain dans la classe c'était euh... il venait ponctuer son intervention, il butinait un peu. Et je me disais « mais c'est fantastique en fait ! ». Et il y avait des enfants qui pendant une demi-journée ils n'avaient pas eu d'interactions avec Alain, enfin ils avaient eu des interactions avec d'autres enfants, avec nous, mais pas forcément avec Alain. Ça c'était fantastique. Après il faut savoir que c'est pas une échelle, que les enfants puissent être autonomes comme ça. Et puis, il y avait la capacité de communication qu'ils avaient, de pouvoir expliquer ce qu'ils étaient en train de faire, de pouvoir... aussi y'avait pas mal de présentations, donc leur aisance à parler devant tout le monde. Et puis, j'avais assisté à des conseils en vrai, et quand ça fait des années que tu mets ça en place, c'est intéressant de voir que toi tu es là pour le cadre, car ça les sécurise, mais en fait ils ont besoin de... t'es là pour ponctuer, pour les interroger, les faire aller plus loin. Alors ça c'était waouh, super chouette. Et puis y'avait aussi, alors, chez Alain, mais plus chez un autre (*autre enseignant du lieu de stage*), la création, les textes qu'ils écrivaient, les dessins qu'ils pouvaient présenter, les œuvres. Tout ça, ça me paraissait un peu ovni mais en même temps très chouette, car un climat très serein dans la classe où j'avais jamais l'impression que Alain soit obligé de se mettre en colère. Après y'avait beaucoup de travail qui avait été fait je pense, sur le regard que l'on peut porter sur les autres. Et j'ai trouvé ça vraiment chouette.

Sarah : Je te remercie. Donc vraiment ce rapport à la créativité et à l'autonomie et puis aussi à l'espace classe qui était dans une ambiance assez sereine...

Laure : Ah oui et aussi ce qui était fou pour nous c'était qu'on était quatre, et encore dans le gd (*groupe départemental*), et on arrivait et y'avait un atelier avec des scies, des marteaux et tout, et les enfants y allaient librement, et c'était le premier truc où se disait « mais waouh ! ».

En fait ils construisaient des choses, et Alain n'était pas dans l'atelier, mais dans l'espace de la classe. Mais ça c'est je crois le premier truc qu'on s'est dit de « mais qu'est-ce qu'ils font ? » ; « bah ils vont à l'atelier ! ». Après tu comprends pourquoi ils ont le droit etc. Et donc, ils faisaient leur petit bricolage tous seuls, donc ça a été le premier truc de se dire « ah ouais, ils ne sont pas sous le regard de l'adulte, mais c'est pas grave, c'est la confiance quoi », y avait un système de confiance en place, et ça fonctionnait bien quoi.

Sarah : C'est assez impressionnant, intrigant, du moins ça donne envie de voir comment tout ça s'est mis en place. Admettons que durant une réunion, ou même de manière moins formelle, si tu devais présenter la pédagogie Freinet, et ses grands principes à un proche, à un futur collègue, qu'est-ce que tu dirais ? Donc grands principes, grands idéaux...

Laure : Quand j'en parle avec des amis, ce que je dis c'est que cette pédagogie, elle fait repenser la relation, enfin, la place et la posture entre maître-élève, et puis y'a quand même des grands principes dans la pédagogie Freinet. Parce que bon, il y a quand même des textes qui amènent à réfléchir. Le fait que ce soient plutôt des classes où y'a de la coopération, de l'expression libre et créatrice, et surtout au service de... son objectif c'est d'être communiquée. Tu vois, quand on écrit des textes par exemple, c'est pour être lu, entendu, pas seulement pour écrire que pour soi, donc y'a beaucoup cet aspect de communication. Par exemple, il y a des petits « Quoi de neuf ? », pour pouvoir présenter des choses aux élèves, c'est aussi le lien posture maître-élève. Parfois ce n'est pas moi qui amène certains sujets, c'est eux. Et puis, il y a surtout le tâtonnement, c'est-à-dire qu'apprendre et grandir, c'est tâtonner, donc parfois c'est ne pas y arriver, recommencer, changer ses schémas de pensée. Et puis, beaucoup... j'ai perdu ce que je voulais dire (*réflexion*)... C'est ce que je disais c'est une pédagogie où il faut lâcher prise, il y a des moments où tu sais pas trop ce qu'il va venir. En fait, y a pleins de choses qu'ils apportent les enfants et tu peux aller tellement loin, alors c'est pas simple pour commencer, il faut déjà... Moi... C'est ce que je disais... Tu vois tu ne peux pas tout changer dans ce que tu faisais, c'est pas possible, sinon c'est le vide, t'as peur... et puis moi y a des disciplines où j'arrive pas à faire mon lâcher-prise, il faut que je vois des collègues faire, que je relise des choses qui peuvent être publiées dans l'ICEM, des expériences... Je passe des journées en me disant que j'ai été là pour certains enfants au bon moment, et tu vois y a des enfants parfois ils ont pas besoin de moi. Il y a une journée où ça va être inversé ! Tu peux pas arriver et te dire que tu vas mettre les plans de travail en place, faut aussi accepter de se dire qu'en début d'année bah tu rames un peu, car oui si on veut créer un espace de dialogue, il faut apprendre un petit

protocole de « comment on prend la parole ? » « comment ça se passe ? ». C'est la sécurité hein comment être entendu, pour que tout le monde le soit. Si tu veux, les enfants ils ne sont pas autonomes là-dessus, c'est pas inné chez eux, donc l'autonomie c'est pareil, ça s'apprend ! C'est assez compliqué chez les collègues quand tu vois... alors à la campagne moins car de fait, il faut qu'ils aient des enfants de plusieurs âges, alors qu'en ville, c'est « je ne vais pas prendre un CM1/CM2, t'imagines, c'est le double de travail ». Et ils ont beaucoup peur et ils disent « si je fais ça, il faudrait que j'ai des élèves autonomes ». En fait, non. Alors oui, y'en a de manière simple ils vont se repérer, mais en fait ça s'apprend tout ça ! Et en classe multiâge, ou pas, il faut partir de ce principe-là. On peut pas demander aux enfants comment être autonomes, sans leur avoir appris comment on fait quoi. Du coup, comme nous... avant de pouvoir prendre un appart', j'ai observé ma mère etc. Mais il faut montrer, c'est des choses de l'imitation. Après des fois, il faut se laisser se tromper et des fois ils font des présentations, même peut-être encore maintenant, ils se lancent, on va faire des retours et on va dire « bah oui c'était bien, mais en même temps... ». Voilà, fein tu vois on apprend tout ensemble mais par contre il faut que ce soit fait dans une classe où les choses sont apaisées, où on a beaucoup parlé du regard qu'on peut avoir... Donc ça, ça prend du temps quand même, donc de garder ses élèves plusieurs années c'est un temps qu'on perd, du moins qu'on prend au début mais tu vois moi ça fait 5 ans que j'ai mes CM2 et donc il y a des choses que j'explique plus. Ça c'est bien, et j'ai qu'un tiers de ma classe qui se renouvelle chaque année. Du coup j'ai eu le temps pour les autres qui arrivaient Ils peuvent aussi avoir besoin de temps qu'on leur explique. Donc je dérive beaucoup, je remarque.

Sarah : Non je ne trouve pas spécialement que tu dérives dans le sens où ma question était de base « si tu veux présenter la pédagogie Freinet à quelqu'un, qu'est-ce que tu dirais ? ». Alors finalement, c'était hyper riche ce que tu viens de dire. Parce que moi ce que j'ai l'impression qui ressort beaucoup quand même, de ce que tu dis c'est quand même cet aspect euh... tu as dit, « on travaille ensemble », « on apprend ensemble », et c'est cet aspect coopératif où on est tous ensemble dans le même bateau et où on apprend à vivre car pour les élèves, c'est la moitié de leur temps qu'ils passent en classe, voire plus. Donc finalement on apprend à vivre et à travailler ensemble, et je trouve que ce côté coopération ressort beaucoup dans ce que tu dis. Est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus par rapport à ça ?

Laure : Attends, je voulais te dire euh... Il y a ce côté coopération, mais aussi bien sur un côté individuel. Sur les apprentissages et en termes de rythme. Les enfants ont des longs moments

où ils vont travailler à leur rythme de manière individuelle, sur certaines notions, et ça ne s'oppose pas du tout au côté coopération. Mais il y a quand même des temps où c'est seulement eux. Donc ça veut dire « c'est seulement toi », « c'est toi dans ce projet, dans cet apprentissage », « où est-ce qu'on en est ? ». Je dis ça, car je me dis que demain sur la matinée tu vas voir deux choses différentes, qui vont se passer. Il y a quand même cette part dans d'individuel qui est importante, pour prendre en compte leur rythme et leur besoin. Oui, mais ça ne s'oppose pas forcément à la coopération, mais ça peut être sur des moments différents. En tout cas, il y a de la coopération même dans les temps de travail individuel. Du coup ta question c'était... ?

Sarah : Du coup ma question c'était sur la coopération, finalement on apprend tous ensemble. Quel est l'intérêt de créer du vivre-ensemble ? Selon toi ?... Qu'est-ce que ça permet qu'ils travaillent ensemble et qu'ils viennent aider les autres ?

Laure : Je ne sais pas moi je me suis... des fois je me dis c'est assez simple en fait dans ma vie s'il y a un truc que je ne sais pas faire, en fait je vais aller voir quelqu'un qui sait faire pour qu'il m'explique. Fein tu vois, sinon aucun métier n'existerait. Bah je pense que c'est pareil, ça joue un peu sur leur motivation de se dire... alors moi des fois j'aime bien aussi des fois où on réfléchit seul et puis après on se met à plusieurs. Alors le fait de se mettre à plusieurs, ça permet de se dire « alors moi j'en suis là, OK, voilà ce que je sais faire tout seul et puis la coopération avec les autres va m'emmener à aller plus loin, à faire mieux ». Finalement, on est seul mais le truc c'est de se dire que l'on n'est pas obligé de faire tout seul. On peut être guidé, accompagné. En fait c'est ça, moi je vois que même en tant qu'adulte c'est toujours ça, on se retrouve jamais vraiment tout seul à faire des trucs, on va toujours chercher des conseils. Alors après c'est pas simple de travailler ensemble par exemple sur des moments de coopération où vraiment on se dit qu'on va travailler la coopération. Il y a des enfants qui s'entendent pas bien, tu vois c'est compliqué. Mais le but de la coopération, c'est de mettre des idées, « pourquoi cette idée-là on va la mettre de côté ? Et pourquoi celle-ci on va peut-être l'essayer ? ». Puis on va se rendre compte que ça ne fonctionne pas ou alors on va se dire « si ça a l'air pas mal, on essaie d'aller chercher plus loin ». En tout cas, la coopération doit amener du mieux, pour moi elle doit forcément apporter du mieux. On est en réflexion, en fait une fois qu'ils sont tous seuls. Je te dis ça...un exemple que tu vas voir demain, ils vont faire une dictée, et au début ils seront tous seuls. Voilà, « donc après tu relis tout seul », « bon ben j'y vois rien non, je ne vois pas où est-ce que j'ai fait une erreur », « bah mettez-vous à plusieurs ! », « ah bah toi tu as mis un S »,

« mais tu vois bien il y a un S », « ah oui c'est vrai, c'est le pluriel ». Tu vois, c'est de leur créer aussi des automatismes pour qu'aussi individuellement ils progressent. S'il n'y a pas de confrontation bah, tu restes dans ton truc mais tu ne vois pas comment aller plus loin. Donc voilà ce que je vois derrière la coopération. C'est toujours pouvoir aller plus loin. Il y a eu des fois où ce n'était pas grave, on fait aussi faux avec de la coopération, ça nous a appris autre chose, on a essayé, on s'est trompé, mais ce n'est pas grave. Le statut de l'erreur il est aussi important.

Sarah : OK. Essayer de dédramatiser l'échec parfois, ça peut être intéressant pour les enfants. Donc du coup ce côté coopération, donc tu me dis que tu essaies quand même de créer des espaces qui sont individuels pour essayer de reprendre des notions avec eux. Cela me fait penser à quelque chose que tu as dit tout à l'heure avec les textes-libre, le fait qu'ils écrivent beaucoup par eux-mêmes, mais que ces textes-libre ou d'ailleurs leurs autres productions, elles sont faites pour être lues et communiquées. À ton avis, qu'est-ce que ça apporte cette communication, pourquoi les communique-t-on ? Quel est l'intérêt, finalement derrière de pas les laisser dans un coin de la pièce ?

Laure : Alors quand je dis communiquer, déjà tout n'est pas... moi je n'oblige pas les enfants à faire. Mais déjà si on apprend à lire, à écrire tout ça c'est qu'on essaye aussi de créer sa pensée. Et je pense que ça oui, c'est emmené à être communiqué. Alors après, tout... la communication elle est faite pour être, pour créer du lien, ça, moi je le vois vraiment comme ça. Quand ils produisent des textes, il y en a pleins qui vont présenter, déjà ils vont sortir un truc qui vient d'eux. C'est créer un espace de culture commune en fait, « bah tiens, dans ce qu'il a écrit là je peux faire un lien avec... », « han j'ai lu ça, et puis j'ai fait ça ». C'est toujours cette idée de rentrer en communication en lien avec les autres. Alors après il y a des moments où ça reste individuel oui. Il y a aussi les élèves qui disent « moi je veux lire mon texte », « moi je veux montrer mon œuvre d'art ». Mais en tout cas quand ils font le pas de se dire « je présente », c'est que eux aussi ils ont le lâcher prise de dire, « bah en fait je peux faire confiance » car on peut aussi écouter et avoir des ressentis différents donc c'est important de voir qu'on est aussi... on n'a pas du tout les mêmes sensibilités et les mêmes points de vue. Alors tu vois nous on utilise le journal pour communiquer et il y en a, ils sont hyper contents de dire « tu vois mon histoire elle va être lue », et en même temps tu vois ça donne un petit truc de se dire « ah mais ce que je fais je le fais pas aussi parce que c'est un exercice scolaire je le fais aussi parce que en fait tu t'intéresses vraiment, il y a des gens qui vont lire ma devinette qui vont lire mon texte

je vais les faire rêver, je vais les faire voyager », c'est tout ce qu'ils ressentent et quand ils lisent un livre par exemple. Donc je pense que l'objectif de communication il est important et intéressant, après il y en a qui ne voient pas la finalité en soi mais tu vois bien que ça génère une motivation chez eux qui est autre, plus que de dire « bon je vais écrire un truc qui parle de ça pour faire plaisir point ». C'est leur donner envie de se dire « j'ai intéressé des gens », et puis même en fait « ce que je fais finalement aussi ça me fait grandir, ça me fait penser ». Tu vois ? Fein voilà.

Sarah : Tu me disais que quand ils restituent un savoir que c'était très important de créer un espace de dialogue et parce que c'était important que les enfants puissent s'exprimer et échanger. Finalement, qu'est-ce que ça leur apporte aux enfants de pouvoir s'exprimer ? Comment tu perçois cet espace d'expression ?

Laure : Il y a des espaces où ils peuvent s'exprimer. Tu vois dans la classe il y en a plusieurs. Mais c'est montrer aussi que les enfants ça reste des individus. Effectivement, il y a une asymétrie entre les adultes et les enfants, mais ça reste des individus qui ont une capacité à réfléchir, une capacité à prendre des décisions. Et je pense que si tu crées des espaces où ils peuvent s'exprimer, pour eux ce que ça leur apporte c'est de se dire « ah bah oui moi j'existe et j'ai le droit d'être entendu » et ça c'est hyper important. On n'est pas là pour dire « il faut que vous soyez comme ça », après c'est une vision des choses pas très normale de l'école. Mais moi ça ça m'intéresse pas. Ce qui m'intéresse, c'est de me dire cet enfant-là il se sent vivant en tant qu'individu et on est capable de pouvoir trouver un espace dans lequel il puisse s'exprimer. Et puis qu'il existe, il n'est pas juste là pour obéir à des ordres. Après ce qui est difficile c'est que parfois le cheminement se fait... l'expression c'est difficile on se heurte parfois à leur manière de fonctionner chez eux, et puis c'est pas grave. C'est juste que moi je le dis aux parents on crée des espaces de dialogue, « vos enfants ils s'en saisissent, en tout cas les espaces de dialogues existent », et je pense que s'ils existent c'est pas pour rien c'est pour leur dire à un moment donné « votre enfant il va aussi devenir un adulte », sauf qu'en fait dès le début on se dit qu'ils ont déjà la capacité à leur échelle de s'exprimer et d'exister dans des moments... Ça c'est l'idée de théorie car dans la pratique parfois c'est la galère ça ne ressemble à rien. Mais du coup tu te rends compte que parfois les enfants ça leur fait du bien des espaces de dialogue. Ils ont pas forcément... et puis tu te rends compte qu'au fil du temps tout le monde va trouver à un moment sa place. C'est souvent les mêmes qui parlent, mais si tu as des espaces où tu parles pas ils voient quand même ce qu'il se passe avec les enfants et ils se disent... tu vois au

fil du temps ils vont prendre une nouvelle place. Mes CM2 que j'ai depuis 2 ans, il y en avait ils étaient hyper passifs et qui étaient pas du tout dans ces moments de partage et en fait maintenant ils sont hyper présents. Ils ont vu aussi comment ça fonctionne et c'est la confiance, « ah ça fonctionne comme ça », « est-ce que je peux vraiment dire ce que je veux ? Ou si je dis quelque chose, on va se moquer de moi ? ». Bah non ça marche pas comme ça ! Mais il faut une année pour que ça chemine. Et après hop, tu vois qu'en CM2 il a parlé, il se sent en sécurité, ça se passe bien. Donc voilà ce que je peux te dire sur l'espace de dialogue il est important pour moi.

Sarah : Tout à l'heure tu me disais par rapport à... Donc on revient un petit peu par rapport à ce côté individuel. Tu me disais que c'est important qu'ils puissent avoir des moments à eux qu'ils puissent apprendre des savoirs et « tout le reste ». Est-ce que tu pourrais me dire ce que tu entends par « tout le reste ». Les savoirs et puis ?

Laure : Et ben dans les temps individuels, tu as les entraînements, c'est-à-dire « je vais m'entraîner parce que je suis en train d'apprendre ça », et après « tu vas aussi travailler ça », « et ben il va falloir que je me mette au travail, que j'aille chercher du matériel, que si j'ai pas la réponse, comment je vais pouvoir faire pour aller la trouver ? Si je ne peux pas mobiliser la maîtresse, qu'est-ce que je peux mobiliser ? Du matériel ? ». C'est aussi pouvoir se débrouiller dans le temps de travail individuel. C'est « j'en suis là, mais si je suis bloqué je vais pouvoir... comment je vais faire pour me débloquent ? » Alors après, moi bien évidemment je les aide quand ils sont en travail individuel, moi je ne suis pas là dans mon truc et je leur dis « quand vous sentez que vous avez besoin, vous venez me voir ». Non ! Le but c'est aussi de se dire « là tu avais un problème, il y avait des billets de banque, peut-être que tu peux aller chercher le matériel pour le manipuler ? ». Tu vois, c'est ces choses-là, c'est aussi pouvoir se dire « cet outil je l'ai dans la classe et aussi dans la vie pour dépasser mes difficultés ». Et ce temps de travail individuel, si jamais tu fais que du collectif, ces enfants tu ne t'en rends pas compte toi non plus, de où est-ce qu'ils en sont, parce que c'est facile de parler et de leur dire « oui bah tu vois si on le conjugait c'était «-ait», bon tu as bien compris ? ». Mais si tu n'as pas de temps individuel pour voir où est-ce qu'ils en sont et revenir dessus... Moi je trouve que c'est important pendant les temps de travail individuel, tu vois je corrige et je me dis « là ils sont quatre et je vois bien que ça ne marche pas », donc je leur dis « je vois bien que vous avez été bloqué, peut-être que je vous ai pas dit, il faut aller voir la ». Il y a aussi toute cette capacité à ne pas devenir passif c'est-à-dire « je suis en difficulté mais je ne vais pas devenir passif, je

vais rester actif parce que je me dis que je vais y arriver ». Ça ne marche pas avec tous les élèves tu le verras dans la classe. Par exemple X, c'est un élève passif en général. Mais parce qu'il y a d'autres choses qui font qu'il n'arrive pas. Donc lui ça va être beaucoup plus « tu fais ça », car il n'arrive pas à dépasser cette difficulté de se dire « moi je n'y arrive pas, mais c'est pas grave, on va plus loin, on mobilise une personne ou un outil ». Ça il n'y arrive pas par exemple, F « mais c'est pas grave on fait autrement ». Mais en tout cas moi quand il y a ce temps de travail individuel j'ai aussi envie qu'ils se disent « je reste actif dans mon apprentissage ». Tu verras, c'est pareil quand il y a des présentations à l'oral, il y en a qui sont encore passifs mais ça va venir. Donc comment moi je peux leur dire « ce n'est pas un temps où juste toi tu écoutes, tu es en train d'assimiler des choses, donc on prend des petites notes », « je vous demande un mot de vocabulaire qui a été dit », pour qu'ils restent actifs.

Sarah : Merci. Je pense que je t'avais précisé le cadre dans lequel tu m'avais dit cette phrase : « les savoirs et tout le reste ». Je te remercie de m'avoir donné toutes ces infos. À l'échelle d'une école ou d'une classe quand ils sont tous ensemble donc, il y aurait les savoirs et encore tout se reste aussi ?

Laure : Il y a le savoir-être. Oui en fait il y a le savoir pur, et les savoirs-être avec la notion de vivre ensemble, aussi la question du rapport aux autres qui est importante et de confiance. Je trouve que la notion de confiance est aussi importante dans nos classes. On a assez de cadre sécurisant pour qu'ils se sentent en confiance, mais inversement, moi il y a des enfants à qui je leur dis, « moi pour que je puisse avoir ta confiance, il faut me montrer des choses. Ce cadre il existe, si tu n'arrives pas à être dans ce cadre, moi je ne peux pas non plus te faire confiance pour que tu puisses faire d'autres choses sans que je sois là ». Mais je me perds un peu là (*rires*).

Sarah : Je pense que là on va arriver sur la troisième partie et donc la dernière partie de l'entretien qui est plus centrée sur tes propres pratiques, même si depuis le début de l'entretien, j'ai bien pu percevoir des choses que tu mettais en place et comment tu t'inspires des pédagogies Freinet. J'ai entendu que tu mettais en place les textes-libre. En fait, je pense que ça va être un peu plus simple si toi tu me dis quelles techniques pédagogiques tu mets en place dans ta classe et pourquoi celles-ci plutôt que d'autres ?

Laure : Déjà je ne sais pas si je parlerais de techniques, je parlerai de manière de fonctionner. Mais je ne parlerai pas de techniques, tu ne peux pas dire que tu es en pédagogie Freinet juste en utilisant des outils selon moi. C'est une manière de penser, une manière de fonctionner dans

la classe. Après il y a des choses, c'est quand même hyper ritualisé. Le lundi généralement ça se passe toujours pareil. Tu vois ça, c'est dans n'importe quelle classe. Il y a des rituels, de façon de fonctionner, pas vraiment de techniques mais plutôt une manière de fonctionner dans la classe. Après il y a des temps qui pour moi sont importants. Est-ce que tu as ouvert les documents que je t'ai envoyé ?

Sarah : Oui oui, je les ai regardés !

Laure : Donc après sur les points importants et pourquoi je les mets en place... Donc tu vois déjà dans la journée il faudrait quand même qu'il y ait eu une présentation. Qu'il y ait soit un temps de présentation ou plusieurs enfants présentent parce que c'est important qu'ils puissent parler et que ce ne soit pas moi. Donc tu vois par exemple le « Quoi de neuf ? », il y en a le lundi, et le vendredi ce sont les exposés. La nuance... tu me dis parce que je vais peut-être être trop précise.

Sarah : Non au contraire...

Laure : Du coup le « Quoi de neuf ? », ça doit vraiment partir des enfants en lien avec ce qu'ils peuvent vivre. C'est assez propre à eux. Alors qu'un exposé c'est vraiment un sujet qu'ils développent. Ils doivent se renseigner sur un sujet et ils doivent apporter des réponses. Tu vois il y en a quand ils préparent un exposé ils se disent « je vais m'intéresser à quel pays ? Pourquoi pas la Réunion ? », « tiens, toi qu'est-ce qui t'intéresserait sur la Réunion ? ». Tu vois, ils vont se préparer ou alors ils partent tous seuls. Mais le but c'est d'approfondir un sujet alors que le « Quoi de neuf ? » tu le verras demain c'est vraiment les enfants qui partent de choses qui vivent et on essaie d'apprendre quelque chose aux autres. Au début ça peut ressembler à « oui hier je suis parti, ce weekend je suis parti à tel endroit et j'ai fait ça », alors après tu dis « ok bah à quel endroit ? Est-ce que tu peux me montrer sur la carte ? Est-ce que tu peux dire à combien de kilomètres c'est ? Quand tu dis que tu as fait ça, est-ce que tu peux dire avec qui et pourquoi tu apprécié ça ? ». Fein tu vois c'est développer des choses et on essaie de développer du vocabulaire aussi. Parfois c'est possible, parfois ça l'est moins. Ensuite, ce qui est important dans la journée c'est quand même un temps de travail individuel. Donc la particularité c'est que le lundi j'ai que le matin parce que l'après-midi c'est Alain. Souvent, j'arrive pas forcément à faire le travail individuel le matin. En tout cas, quand je dis travail individuel c'est plan de travail. Il y en a qui se ressemblent d'autres non. C'est souvent il y a des activités en maths en français et ils choisissent parmi les activités proposées celles qu'ils veulent faire le jour même,

mais par contre il faut qu'au bout de tant de semaines, il faut quand même avoir balayé une partie des activités. Entre mes CE2, mes CM1, mes CM2, il y a différents niveaux. Tu vois que j'ai des allophones donc il y a des images dessus pour qu'ils puissent se repérer. Au début s'ils n'arrivent pas à lire, il faut bien qu'ils aillent chercher le matériel, et puis après je vois où ils en sont aussi en géométrie et je vais leur proposer un fichier plus difficile, alors que d'autres vont rester sur le fichier plus facile. L'ADO donc la dictée individuelle dans la semaine pour l'orthographe. Si tu veux ce sont des temps individuels. La dictée du vendredi elle est sur des mots de lexique, donc ce sont que des mots qui sont issus de leurs écrits donc des bilans de leur journée, des exposés, soit des textes qu'ils vont faire. Donc moi après je leur note les mots qui n'ont pas réussi à écrire et après ils s'entraînent à savoir les écrire. Mais ce sont des mots qu'ils ont utilisés. Alors que la dictée ADO, c'est vraiment en individuel au départ, et puis après c'est en collectif. On utilise les outils de la classe. Donc là c'est vraiment... on utilise les outils pour se corriger pour amener la bonne réponse. Parce qu'en fait on écrit, mais il y a des règles à suivre, et ces règles elles sont référencées dans un grimoire dans ma classe. Donc comment on fait pour pouvoir se dépatouiller avec tout ça ? Plus vite que la calculette (PVQC), c'est du calcul mental, mais là c'est pareil c'est des groupes de niveau mais il y a aussi cette dimension où on parle de ses techniques, on donne une bonne réponse et on a faux ou juste mais par contre on essaie de dire « moi je fais comme ça ». Ensuite, en maths tu le verras pas mais je t'enverrais un document sur les maths si ça t'intéresse, ça s'appelle les créations libres et c'est comme les textes mais c'est en mathématiques et moi je m'en sers beaucoup et j'aurais juste dans l'année... Là j'ai été absente et tout ça donc je suis plus sur le travail vraiment individuel donc c'est-à-dire qu'ils continuent leur fiche individuelle où chacun a des exercices d'entraînements chacun à son niveau. Il y a un fichier qui les suit, et ils reprennent là où ils en sont. Le temps en art, c'est à l'accueil pour les créations, création artistique. Souvent ce sont des créations artistiques libres, on ne mets pas un dessin au tableau et on veut tous qu'ils fassent la même chose, là on va juste leur proposer... Là je travaille avec ma collègue donc c'est... ils font ce qu'ils veulent avec souvent de la peinture et moi dans ma classe j'ai des boîtes. J'ai mis en place des boîtes pour travailler une technique ou un sujet. Si tu veux, il y a le portrait et puis on a mis des documents. Tu vois ? Donc là, ils font librement ce qu'ils veulent mais par contre on va les orienter sur le support mais ça reste de la création libre. Qu'est-ce qu'il y a aussi ? (*elle regarde sur les documents envoyés : EDT*). Ah oui, j'avais mis projet/contes. Alors les projets ça peut être des choses individuelles c'est-à-dire tu as un enfant qui a envie... alors nous cette année il y a un thème c'est que les CM2 font un chef-d'œuvre donc c'est une réalisation... Chaque CM2 à une réalisation sur l'année, c'est un fil rouge. Souvent quand ils sont en projet individuel,

les CM2 c'est souvent sur leur chef-d'œuvre et là les CM1 ils préparent une fête de la lecture pour l'école donc ils mettent en scène un album. Après ça pourrait être d'autres projets. Tu verras en conseil de classe, il y en a qui propose de faire un escape game. Après tu vois les cercles de lecteurs, ça c'est pas lié vraiment à la pédagogie Freinet, c'est dans les pédagogies actives et ça me parle. On ne lit pas tous la même chose dans ma classe, parce qu'il y a des niveaux de lecture différents et on travaille autour d'un livre à plusieurs, ça c'est Connac [Sylvain Connac, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation] qui avait mis ça en place. Après tu vois il y a des trucs que je fais comme les langues et qui reste... il n'y a rien dans la pédagogie Freinet. Là-dedans j'arrive pas pour l'instant car c'est pas mon cheval de bataille, donc je suis encore sur des petits jeux, des trucs que je faisais déjà, un peu plus classiques quoi. Et puis après c'est tout.... Alors je fais attention pour qu'il y ait un temps individuel, pour qu'il y ait un temps d'échange et puis après dans l'emploi du temps global si tu veux, j'essaie quand même de me dire « on essaie de faire un peu de tout », tu vois, je me dis « j'ai pas envie qu'ils se tapent du français et des maths matin midi et soir ». La façon de faire l'histoire-géo par exemple c'est souvent en lien avec un projet de la classe ou alors par rapport à une exposition qu'on est allé voir. La dernière c'était sur Thomas Pesquet, donc on a parlé de la conquête de l'espace. Je regarde en même temps mon ordinateur pour voir... Après il y a les temps de bilan qui sont importants aussi, c'est un temps réflexif où il se dit nos échanges et ce qu'on a vu. Les conseils ça c'est hyper important. Avant je le faisais une fois par semaine et maintenant tous les jours mais ça dure 20 minutes pas plus. Donc pendant ce conseil il y a les félicitations, un moment sur les problèmes, un moment de proposition sur des projets pour la classe ou pour l'école, sachant qu'on a aussi un conseil de délégué donc on peut penser des projets pour l'école, on n'est pas obligé de penser des projets que de classe et chaque classe propose des idées pour améliorer l'école, ça peut être sur la cantine, les temps de récré...

Sarah : Par rapport à ça j'avais justement une question le mardi après-midi de 13h20 à 13h45, il y a écrit lecture plaisir et ensuite il y a des espaces blanc...

Laure : Oui je suis désolée je t'ai mis ça parce qu'en fait je viens juste de finir mon emploi du temps et en fait là c'est pas ritualisé parce qu'en ce moment j'ai l'intervention de X (*association*) qui travaille sur les abus sexuels collègue je ne sais pas si tu connais ?

Sarah : Oui je connais !

Laure : Et en fait ils interviennent souvent les mardis après-midi mais pas tous les mardis après-midi, donc j'ai mis cette plage pour me dire qu'ils peuvent être là. Ou alors tu vois je vais déplacer. Mais après c'est pas grave, je vais me refaire soit un plan de travail où il y a des trucs... je vais réajuster ce qu'il se passe aussi. Par exemple, parfois ça va être qu'ils veulent tous me faire des dialogues dans leur écriture, mais en fait ils n'ont pas compris la présentation, donc on travaille là-dessus. « Comment le rendre plus intéressant ? Comment on peut l'améliorer ? Comment lui faire mettre du suspens ? ». Ma collègue alors là pour le moment elle va être inspectée, donc on mélange pas trop nos enfants mais pourtant mon emploi du temps... on va souvent varier en fonction des dispo de X (*collègue*) et les enfants de X (*collègue*) sont censés devenir mes élèves l'année prochaine donc c'est pour ça aussi qu'on fait du lien sur plusieurs années. On travaille déjà un peu ensemble sur l'art et sur les contes et le théâtre. Et puis tu te rends compte que tu n'as pas forcément besoin d'avoir que des CM2 en face de toi pour faire du théâtre, donc là on mélange.

Sarah : Est-ce que tu sais si mardi il y aura une intervention de X (*association*) ou pas ?

Laure : Non pas ce mardi.

Sarah : Je pense que ça m'intéresserait beaucoup de venir le jour où ils sont là.

Laure : Ouais bien sûr, je vais regarder les dates car elles viennent encore deux ou trois fois.

(Temps de planification peu intéressant) ...

Laure : En fait, on est cinq classes sur l'année et en ce moment quand elles viennent elles font sur deux classes..... Mardi, je te disais qu'ils seront avec X (*collègue*), l'intervenante musique, mais ça peut être intéressant de voir comment le groupe fonctionne.

(Temps de planification)

Laure : J'ai quand même des choses que je veux qu'on fasse dans le conseil. Tu vois quand c'est Alain avec les enfants,... le vendredi après-midi, ce n'est pas moi qui fait la restitution de ce qu'il s'est dit, mais comme il était présent, il peut se permettre de reprendre la parole, « tiens souviens toi, on a dit ça vendredi », quand on fait le conseil du lundi, car il est consacré à ça, reprendre ce qu'il s'est dit le vendredi. Je fais des ceintures d'autonomie aussi. C'était un choix qu'on avait fait il y a deux-trois ans, qu'on faisait comme on voulait. Je pourrais te donner les

documents que j'utilise pour les ceintures. Elles permettent d'avoir plus de responsabilités dans la classe et dans l'école.

(Temps de planification)

Sarah : Je te remercie tu as vraiment été complète dans tes propos, j'ai vraiment pu obtenir ta vision de l'enseignement.

Laure : Tu as déjà problématisé l'objet de ton mémoire ?

Sarah : C'est ce que je disais la dernière fois pendant la réunion, je travaille sur les représentations sociales et puisqu'il y a très peu de travaux qui sont fait sur les pédagogies alternatives, j'ai une méthodologie très expérimentale. Donc, découvrir les pratiques, et comment vous vous appropriez les principes d'une pédagogie qui date de 100 ans.

Laure : Ils t'ont dit les collègues qu'ici on a une bibliothèque spécifique à Freinet. On a la bibliothèque du groupe départemental. Je te parlais de Sylvain Connac qui ne fait pas parti de la pédagogie Freinet, mais peut-être de l'ICEM quand même. Et en fait on a pleins de bouquins sur les textes-libre. Il y a eu des films reportages sur certaines classes. Si ça t'intéresse tu pourras emprunter des choses, et il y a aussi quelques outils. Il y a des textes un peu plus théoriques. Des choses faites il n'y a pas longtemps.

Sarah : Ça peut être intéressant de voir ce que vous avez à votre disposition pour travailler.

Laure : D'ailleurs, tout ce que je t'ai dit, c'est bien évidemment à nuancer par rapport à ce que tu vas voir et par rapport à certains élèves. Ce que je dis, c'est que là ces sont mes grands principes avec mon idéal un peu, mais y a des fois où ça fonctionne pas tu vois ? Il y a des choses qui ne fonctionnent pas avec certains enfants, mais c'est pas forcément eux le problème. C'est comme dans toute pédagogie y a des enfants, quel que soit l'enseignant ça marchera bien. Après il faut que tu regardes, il y a quand même des trucs qui sont parues sur les savoirs-être dans une classe en pédagogie Freinet, par contre il y a pas d'études qui montre que c'est d'une meilleure qualité en termes de savoirs. Par contre sur les compétences de savoir-être et de communication c'est prouvé. Mais en termes de savoirs scolaires... On ne dit pas que notre pédagogie il faut absolument la faire et qu'elle donne des meilleurs résultats. Après elle nous parle, je me dis « ce que je suis en train de faire dans ma classe ça me ressemble, je me sens libre ». Il y a encore ce cadre dans l'Éducation Nationale, mais on a quand même une certaine

liberté pédagogique où je me sens quand même légitime de pouvoir le faire, en fait j'ai assez d'appuis pour me dire « j'ai le droit de le faire, et j'ai le droit de penser que la méthode syllabique c'est pas la meilleure ». C'est ce qu'on sème comme autres compétences. C'est là qu'on peut faire une différence. Je ne milite pas non plus pour dire que c'est la meilleure pédagogie au monde, mais c'est celle qui fait sens pour moi et qui permet de développer pour moi un citoyen de demain. Et c'est ça qui est chouette dans notre école c'est qu'on n'est pas tous en pédagogie Freinet et ça nous aide parfois à se dire « bon est-ce qu'on a raison ou pas ? ». Tu vois par exemple sur le vivre ensemble avec un collègue, je me dis « on ne s'entendra pas, car déjà on n'a pas la même façon de voir les choses ». Apprendre la Marseillaise par exemple ça fait partie du processus d'intégration selon lui, et moi pas du tout, alors que ça lui fait sens. Et vu son système de pensée, je peux comprendre qu'il fasse ça, et c'est intéressant d'en parler. Parfois on est toujours sur les mêmes personnes, les mêmes trucs, et j'aime pas non plus ce côté trop... que c'est mieux. Bref, en tout cas, ça nous parle. Je voulais quand même nuancer, que je pouvais aussi comprendre mes collègues dans des pédagogies complètement différentes. C'est à nuancer, on a des visions complètement différentes de « est-ce qu'on fait ça pour la sécurité et les vacances ? » Ou derrière on y voit autre chose ? Après c'est à nuancer aussi avec les élèves, tu ne verras pas la même chose avec les autres classes.

Sarah : Oui je comprends.

Laure : Et d'ailleurs tu vois, j'ai un nouvel élève qui arrive demain, donc là ma disponibilité pour les autres enfants... sa place va être un peu différente. Et puis si ça se trouve c'est ma collègue qui accueille les allophones qui va le prendre.

Sarah : Ok. C'était une de mes questions par rapport aux documents que tu m'as envoyés. Je ne savais pas s'il venait d'arriver ou pas.

Laure : Il est venu visiter vendredi, et il arrive que demain. Donc allophone toi ça te parle ?

Sarah : Oui oui.

Laure : Donc voilà, mais lui il parle français car il arrive du X (*pays*). Et on va quand même juste faire appel à la maîtresse UPE2A pour le tester. Mais dans tous les cas, je le fais moi aussi. Je lui pose des questions, propose des exercices pour voir où il en est. Dans ma classe, il y a un ancien allophone, ça veut dire qu'il parle français maintenant mais quand tu regardes ses écrits et sa façon de parler, tu vois qu'à la base... Et oui, il y a aussi deux enfants qui sont partis, le

papa me dit qu'ils vont revenir mais on ne sait pas... On évitait de me donner des élèves en plus, car eux auraient dû revenir il y a longtemps. Mais maintenant ça fait tellement longtemps qu'ils ne sont pas venus, que je suis obligée de prendre de nouveaux élèves. En termes de nombre, on essaie de se dire avec mes collègues qu'on est à peu près pareil, et moi ça faisait longtemps que j'en n'avais pas accueillis. Mais le papa n'est pas clair sur la situation, et peut-être qu'ils reviendront et on verra. Nous on a quand même beaucoup de va-et-vient, et on a un tiers des élèves qui ne font pas leur scolarité entière dans l'école. Ça tourne beaucoup. On essaie de faire au mieux. C'est une liste que je donne aux remplaçants pour qu'ils aient une idée, car c'est bien de savoir qu'il y a une AESH, une AVS. Puis des fois, ils partent plus tôt pour aller chez l'orthophoniste.

Sarah : L'AESH, elle est tout le temps dans ta classe ?

Laure : Non et puis, ça fait depuis janvier que je n'ai pas travaillé avec elle. Mais je gère les notifications de la MDPH, et X (*un élève*) ne l'était pas au début des vacances... Du coup on est sur une scolarité partagée avec l'ITEP. Et quand il est à l'école, il est avec une AVS. Je vais l'avoir en tout 12 heures, car il y a X (*un autre élève*) qui en a aussi besoin. Mais elle sera là maintenant, une demi-journée par journée. Elle devrait être là demain matin normalement. Et en fonction des élèves ce ne sont pas les mêmes besoins, et tu vois je t'ai mis « AESH » mais c'est de la remobilisation sur l'activité pour travailler sur sa confiance en lui et que quand il se met au travail et qu'il n'y arrive pas, ce n'est pas grave, on essaie de trouver une solution et on avance ensemble. Tu vois, au début il faut beaucoup le guider, alors que X (*un élève*), il est multi-dys, donc il a besoin qu'on prenne des notes pour lui sur un ordi. Demain si tu veux, tu pourras circuler et leur poser des questions.

Sarah : En principe je serais vraiment dans une posture observatrice, mais leur poser des questions, si j'ai besoin c'est OK. Je n'ai pas vraiment envie d'influencer leur manière de fonctionner habituelle.

Laure : Du coup tu veux venir un peu plus tôt ? Ils ont l'habitude qu'il y ait des gens qui viennent, mais juste leur dire qui tu es, et leur dire que tu observes mais que tu n'es pas une stagiaire, donc à 8h20 tu peux venir.

(Autre moment d'échanges sur l'organisation de ma venue).

Sarah : Je te remercie pour ces riches infos que tu as pu me donner.

Annexe n°21 : Entretien exploratoire avec Valérie

Sarah : Est-ce que tu as des questions avant de débiter ?

Valérie : Par rapport à ce que je t'avais dit par mail, que j'aimerais avoir les questions à l'avance, c'est parce que tout entretien que j'ai passé, parfois on oublie de dire des choses, et il me semble que c'est important de donner des réponses justes, et parfois la première réponse qu'on donne, c'est pas la plus juste. C'est juste pour ça.

Sarah : C'est intéressant ce que tu me dis pour mes recherches futures. En tout cas, pour ce processus-là, la méthodo a été pensée de cette manière. C'est un choix de ma part. Dans tous les cas, si tu as besoin d'un temps de réflexion pour t'organiser, c'est ok. Et puis, j'ai des questions très ouvertes, larges, et après des questions plus spécifiques. Tu peux prendre le temps si tu veux, mais il n'y a pas de vrai/faux, c'est basé sur vos ressentis, votre vision des choses, vos pratiques. La première question est très simple, est-ce que tu peux me décrire ton parcours ? De tes formations jusqu'à maintenant.

Valérie : J'ai un parcours un peu particulier parce que j'ai décidé de faire des enfants avant mes études, et je les ai repris après. J'ai fait une licence en Sciences de l'éducation en parallèle d'un emploi jeune de l'Éducation Nationale, au moment où s'est sorti en 1998/1999, des contrats de cinq ans, dans les écoles et dans d'autres structures. J'ai été emploi jeune comme ça pendant cinq ans, c'était 35 heures par semaine et pour réfléchir à une orientation. J'avais abandonné la FAC, fait mes enfants. Pendant ces cinq ans, j'ai repris la licence, et donc j'ai eu ma licence et mon concours. Pour dire que finalement j'ai quand même fait cinq ans dans une école sans être enseignante, et ça fait partie de moi maintenant. Je ne suis pas sortie de l'université et été plongée directement dans une classe quoi, je connaissais. Donc voilà mon parcours, et j'ai eu le concours en 2004. Au niveau formation rien d'autre.

Sarah : Peut-être que tu pourras me dire dans quelle école tu as été, sur quel poste ? Mais avant est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur l'emploi jeune s'il-te-plaît ?

Valérie : Ce n'était pas fait par l'Éducation Nationale, c'était un ministre qui avait pondu ça, un contrat de droit privé, au SMIC. Ça existait dans l'Éducation Nationale et ça s'appelait « aide éducateur », mais ça a disparu. C'était pas mal, c'était divers, il n'y avait pas que dans l'Éducation Nationale.

Sarah : C'était parce que le milieu de l'éducation t'attirait que tu as eu vent de ce contrat ?

Valérie : Oui oui, je veux être enseignante depuis très longtemps, quasiment depuis l'enfance, mais l'université ne m'a pas réussi ou je n'ai pas réussi l'université (rires).

Sarah : Tu avais fait quoi comme formation de base ?

Valérie : LCE Italien. Avant, les Sciences de l'éducation c'était qu'à partir de la L3, et donc j'ai choisi ça car je m'en tirais très bien dans les langues italiennes. Mais je n'ai pas aimé, j'ai arrêté dès la première année, mais je n'ai pas perdu de vue l'objectif. Une fois que j'ai eu le concours, j'ai commencé, mais comme j'habite la X (*région*), c'est un calvaire pour avoir un poste, car c'est tout à l'ancienneté. C'est terrible, beaucoup de monde demande. Donc tu n'as rien avant... feins pas de poste ordinaire avant quinze ans d'ancienneté. Donc mes premières années, ça a été beaucoup nommée d'office pour une année, dans une école où pas grand monde veut aller, ou des temps partiels. Dans les dix premières années, j'ai eu beaucoup d'écoles rurales avec des multiniveaux. Mais ça ne m'a pas déplu du tout. Je dirais qu'après 7-8 ans comme ça, à droite, à gauche, j'ai atterri à X (*village*), où j'étais pareil à complément de temps partiel, donc il y avait trois classes. Je complétais les journées des collègues. C'est un peu le début de... mais la découverte de la pédagogie Freinet, car avant ça j'en avais entendu parler une fois en cours d'histoire à la FAC, mais c'est un cours d'histoire quoi. Donc, finalement moi j'avais une journée par semaine dans une classe Freinet. J'ai commencé à comprendre ce que c'était, à participer aux réunions régulièrement, et petit à petit un peu plus. Donc ça c'était en 2011. Donc j'ai fait deux ans dans cette école où j'ai beaucoup appris, et je continuais de faire des demandes pour avoir une classe à moi, et j'ai réussi et très contente. Donc j'ai eu X (*un petit village*), donc une classe unique, donc toute seule dans l'école. C'est de la moyenne section à la CM2. C'était la première fois que j'avais un truc que j'avais choisi et à titre définitif, c'est-à-dire que du temps que je ne voulais pas partir, j'y restais.

Sarah : Pourquoi tu es partie finalement ?

Valérie : J'y suis restée cinq ans, et c'est la plus belle expérience de toute ma carrière je pense, même si elle n'est pas finie. Il y a deux raisons. Déjà, j'ai besoin de... je ne vais pas dire des défis, mais un peu, j'ai besoin de changer, ce n'est pas que j'avais fait le tour car tu ne l'as jamais fait, mais quand même un petit peu, et je le sens en général quand il faut que je réfléchisse à autre chose et ce que je pourrais faire pour améliorer d'autres trucs. J'avais un peu moins

d'énergie à mettre avec les parents pour qui c'était compliqué. En fait, ce sont des histoires de village, je n'étais pas attaquée sur ma pédagogie, mais des parents hyper opposés à tous niveaux, et qui ne savaient plus comment rentrer en conflit, donc ils le faisaient à travers l'école. Donc, gérer les problèmes de parents, ça me soulait. Donc je me suis demandée ce que j'allais faire, car le multiâge, je ne pouvais pas revenir dessus. Je savais qu'ici il y avait un projet de multiâge en milieu urbain, et choisi pas imposé. Éducation prioritaire, je ne connaissais pas non plus, et donc ça fait quatre ans Mais là, ça y est quand même je me dis que ça fait quatre ans...

Sarah : Donc tu étais déjà insérée dans le réseau quand tu es venue ici ?

Valérie : Oui et d'ailleurs, au moins cinq ou six personnes du groupe Freinet étaient là, donc il y avait déjà un peu de multiâge, et l'idée c'était de faire autre chose. C'était au moment où les dédoublements des CP/CE1 ont démarré. Donc on a voulu voir si les collègues étaient d'accord pour faire du co-enseignement comme je fais avec X (*la collègue de la classe d'à-côté, qui fait du co-enseignement avec elle*). Donc en fait, il y a une classe de CE2/CM1/CM2 et l'idée c'était de faire avec du CP/CE1, comme ça, ça nous fait les cinq ans de l'élémentaire. On travaille à deux, avec des classes qui communiquent, des outils et des manières de fonctionner assez identiques, j'étais au début en co-enseignement avec Jacques, et l'idée c'est la continuité en fait. Les enfants de CE1 après ils viennent dans ma classe et on fait déjà des morceaux de journées et de semaines ensemble, il n'y a pas de ruptures, et en plus on profite du dédoublement car si tu regardes bien... on est deux enseignantes pour 31 élèves. Il peut y avoir des choses sympas à faire. En postulant ici, c'est un truc qu'on avait déjà discuté, c'était précis.

Sarah : Par rapport à ce que tu me disais tout à l'heure, « depuis très longtemps je veux être enseignante », qu'est-ce qui t'attire dans ce milieu ? Tu saurais le dire ? Les raisons pour lesquelles il t'intéresse ?

Valérie : J'en n'ai aucune idée, je ne sais pas à quand ça remonte, mais de toute façon j'ai toujours été attirée par les enfants, tu vois l'adolescence... J'ai toujours aimé m'en occuper, j'ai passé le BAFA, j'ai été animatrice, donc j'ai ce parcours-là aussi. Donc j'ai tout de suite envisagé de faire un métier comme ça. Après l'enseignement précisément je ne peux pas te dire, je ne savais pas ce que c'était vraiment. J'avais que mes souvenirs d'école, mes parents ne sont pas enseignants contrairement parfois à des schémas qui se répètent. Et je n'ai pas vécu une super scolarité en primaire. Juste peut-être le fait d'avoir envie de travailler avec des enfants.

Donc le départ c'est ça, mais d'année après année, je suis plus investie maintenant, ça n'a fait que grimper, de ma formation initiale à maintenant.

Sarah : Et si tu me disais maintenant, en quoi tu aimes ton métier, l'enseignement ?

Valérie : Là maintenant ? Actuellement parlant ?

Sarah : Oui.

Valérie : Waouh. Alors ça... Il y a plusieurs aspects, et je ne vais pas du tout les hiérarchiser, pour ça il me faudrait justement avoir du temps. Mais la relation aux élèves en fait, vraiment, mais la relation quoi, quelque chose de construit, de suivi. La relation aux élèves. Les voir grandir, changer, évoluer. Qu'est-ce qu'il y a d'autres ?

Sarah : Si je peux me permettre de dire... « La relation aux élèves, les voir changer, grandir ». Si on filmait des enfants et qu'on te mettait devant cette vidéo, tu les verrais aussi grandir et évoluer, est-ce que tu vois ce que je veux dire ?

Valérie : Oui oui, c'est comment j'agis, et qu'est-ce que je mets en place pour les voir grandir. On axe forcément par rapport à nos propres convictions. L'effet maître est forcément là, c'est réfléchir à comment on va les conduire à ça, qu'est-ce qui fait qui vont sortir de cette classe au bout d'un certain temps, et qu'ils vont réussir à... c'est l'histoire de l'épanouissement. Moi je suis vraiment là-dessus quoi, pas du tout sur des savoirs scolaires. Ils sont là, mais en second plan. D'une manière plus générale, c'est l'émancipation pour moi quoi, c'est comment on arrive à ce qu'ils sortent d'ici en étant émancipés, et c'est l'histoire de dire « c'est quoi réussir ta vie quoi ? », en leur mettant dans la tête que ce n'est pas juste être bon à l'école. Et consciemment ou inconsciemment il y a quand même pas mal de choses à faire. C'est toujours être en recherche de ça, si j'apporte telle ou telle chose, je me demande où ils iront. C'est passionnant mais prenant.

Sarah : Donc, ce qui te plait, c'est que ton action ait un impact sur leur manière d'évoluer ?

Valérie : Oui c'est ça, mais je trouve que le terme d'action est assez bizarre, car à la fois tu parles de mon action, mais en tout cas j'aime être le plus effacée possible.

Sarah : Ton action n'est pas forcément visible quand je dis ça, car c'est précisément ton action qui permet que tu puisses être effacée ?

Valérie : Oui c'est ça, mais ça fait un peu bizarre, car plus tu laisses de la place aux enfants plus ils en prennent. Mais oui, c'est anticiper, c'est de la construction sur le temps de classe.

Sarah : Si je dis ça : « enseigner ça voudrait dire pour toi, anticiper pour pouvoir permettre aux enfants de s'émanciper et de grandir ? ».

Valérie : Oui oui.

Sarah : Si je dis ça, c'est juste pour toi ?

Valérie : Oui anticiper, mais pas que, anticiper oui car c'est la plus grosse partie, quand on construit une année, une séance, les moments de vie de classe, mais c'est tout le temps, tu réajustes, tu reprends, c'est tout à fait juste, mais pas uniquement de l'anticipation. Il y a l'idée de suivi, de réajustement, de remise en question. Car en fait, j'ai mis des trucs en place, mais j'ai changé quinze fois depuis, il faut vraiment que ce soit quelque chose... il ne faut jamais être sûr de rien, car c'est toujours variable d'une année à l'autre. Il y a des choses que je mets en place qui existent depuis 10 ans, car je sais que ça marche.

Sarah : Donc ce serait ok pour toi de dire que, enseigner pour toi, c'est une anticipation, un accompagnement, et une réflexion, une remise en question, dans le but de ?... Et là, j'aimerais que tu me parles un peu plus de ça si tu peux. En quoi l'école peut-elle servir ? En quoi l'école sert-elle la société, et pourquoi elle existe ? Ce qu'elle permet ?

Valérie : Donc forcément, je vais retomber sur ce truc d'émancipation quoi, car c'est le truc qui me vient. Après pourquoi ?

Sarah : Émancipation de ?

Valérie : Bah il me semble, mais après c'est des trucs persos... Moi l'objectif c'est d'être heureux dans sa vie et donc de faire des choix qui soient bons pour soi, et comment on réussit à faire des bons choix, c'est en étant capable de mesurer tout ce qu'il se passe autour de soi. Donc forcément si on veut conduire les enfants à être capables de faire ça, il y a des choses incontournables quoi... Ah oui, je ne reviens pas sur l'école...

Sarah : Le lien peut-être complètement fait car ma deuxième question ça va être ça. Comment l'école peut-elle servir les intérêts de la société, et maintenant, comment peut-elle servir les

intérêts des enfants ? Est-ce qu'elle permet de servir les intérêts des deux ? Ou pas ? En fait, c'est un peu un idéal, de ce qui serait pour toi un idéal.

Valérie : Oui oui, sinon il faut être optimiste, donc je le suis quand même un petit peu mais ce n'est pas facile à expliquer cette histoire de... par rapport à la société, et ce que nous on renvoie ce n'est pas forcément la vision qu'en ont les enfants. Et moi je m'imagine... ma scolarité... ce que j'ai vécu, il y a pleins de choses que je regrette de ne pas avoir appris justement à l'école. Par exemple, je manque de curiosité. Pleins de choses comme ça que l'école aurait pu m'apporter, et c'est un des trucs que j'essaie de développer dans mes classes. Tu vois? C'est un exemple, mais par contre ouais... Ce n'est pas facile de faire ce pont-là.

Sarah : Si demain admettons... tu vois par exemple dans d'autres pays, il y a des enfants qui n'ont pas accès à l'école, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

Valérie : On pourrait se dire nos valeurs... on pourrait le développer en école à la maison, il y a des gens qui sont supers et des choses aussi. Mais quand même si tu imagines former des enfants à grandir pour vivre dans une société, tu es obligé de passer par le collectif, de savoir prendre des décisions, en prenant en compte tout le monde et de ce que les uns et les autres ont à dire, revenir sur des choses pour... ça c'est impossible de le faire hors école, et la classe elle permet de faire ça. En fait quand on réfléchit bien à ce qu'il se passe dans une classe, c'est aussi ce qu'il se passe dans une école classique... on n'a pas le choix on a un groupe, il y a des personnes qui ont été choisies pour faire telle ou telle chose, il y a des missions, on est obligé de s'entendre... c'est leur apprendre ça. Finalement c'est comme une microsociété. Donc vivre ces choses-là, mais les vivre, pas seulement les apprendre. Donc les vivre pour de vrai, donc pour moi forcément ça les met dans une situation, dans une voie où j'espère qu'ils vont faire des liens dans leur scolarité et dans la société. Le problème c'est qu'il y a une coupure, et que des choses vont être empêchées.

Sarah : C'est quoi cette coupure et ces choses ?

Valérie : Le collège. C'est un peu généraliser que de dire ça, mais il déconstruit quand même pas mal de choses. Ils ont réussi à acquérir des choses... mais ils ne s'en cachent pas hein, il y a des profs du secondaire qui arrivent à me dire qu'ils pourraient voir en cycle 3... on ne les retrouve pas forcément au collège parce que les enfants sont hyper malléables et dans les masses, et ils sont éteints. Très rapidement les enfants qui sont très moteurs, on va les revoir

l'année d'après, capables de ne plus rien dire. Et c'est désolant, mais pour autant je ne pense pas que ce soient des choses perdues. Mais en tout cas c'est frustrant car à mon avis s'il y avait moins de ruptures entre le primaire et le secondaire, ce serait plus facile.

Sarah : C'est un choix d'enseigner dans le public ?

Valérie : Oui, si j'avais raté le concours, je ne serais pas allée dans le privé. C'est pareil ça n'a fait que grandir car je pense que du moment où j'ai passé le concours... bon je suis allée dans le public, je ne me suis pas posée de question car j'ai fait ma scolarité dans le public. Je n'aurais jamais fait ce choix-là mais je ne sais pas si j'aurais été capable de dire pourquoi. Alors que maintenant oui. Parce que pour moi enseigner, c'est aussi politique. Il y a trop de choses en jeu sur cette histoire de privé-public. On ne peut pas d'après moi... on n'a pas le droit de trier les enfants, que ce soit pour un critère financier ou autre. C'est tout le temps ou presque financier quand c'est privé déjà et que ça exclu des familles, mais pas que financier aussi. Toutes les écoles privées ont quand même leur spécificité, et quand on parlait de collectif tout à l'heure, du moins de la richesse du collectif, il faut qu'il y ait une mixité. En fait cette mixité on ne l'a pas dans le privé. Il ne faut pas s'étonner après quand on parle de cette histoire de cette société que la mixité ne se fasse pas. Et c'est sûrement moins tolérant, donc pour moi ça passe forcément par une école publique car ça règle pleins de soucis.

Sarah : Il y a 11 ans tu as commencé dans l'école où il y avait Jacques, est-ce que c'est à partir de ce moment-là que tu t'es intéressée à cette pédagogie ? Que tu l'as découverte ?

Valérie : On va dire que oui. À la FAC on en entend parler mais vaguement, je ne mettais rien derrière. Mais on apprend tout le temps, et l'année où je suis arrivée là-bas c'était hyper dur, on m'aurait demandé ce que c'était que la pédagogie Freinet, je n'étais pas capable de le dire. Par contre c'est marrant parce que j'ai une anecdote de ce qu'il m'a le plus surpris et ce pour quoi je me suis dit que depuis 10 ans, ou peut-être 7-8ans, je faisais n'importe quoi en fait. Et donc je me suis dit que... dans les premières semaines je complétais... Je me suis dit que ça devait être comme ça, et je ne m'en étais jamais rendu compte en 7-8ans. Ils étaient tous sages, pas tous, mais c'est l'histoire de l'interaction. Donc, ça m'a marqué, et le groupe Freinet fonctionnait aussi par groupe de travail, et cette année-là ils étaient branchés sur la littérature jeunesse, et c'est assez facile de rentrer comme ça, parce que tu mets les pieds dans une réunion Freinet... c'est difficile... et puis il y avait un petit groupe qui bossait là-dessus. Je l'ai su car à

la récré les collègues me l'ont dit, j'y suis allée et voilà. En fait, c'est cette histoire d'enfant actif en fait.

Sarah : Avec tes années d'expérience, et que tu mets toi-même en place des techniques pédagogiques Freinet dans ta classe, est-ce que tu pourrais dire pourquoi tu le fais, qu'est-ce que tu aimes dans cette pédagogie ?

Valérie : Ouais, donc vraiment ce qu'il me plaît quoi... d'inciter à la curiosité et du coup des interactions que ça procure, et c'est l'histoire de la place de l'enfant aussi, car je pense que ça me tient à cœur qu'ils aient bien en tête qu'ils existent tous, même les plus discrets... des choses à apprendre aux autres, finalement la place de chaque enfant dans le collectif quoi, et ça, c'est une raison pour laquelle je prône le multiâge, car c'est important de les connaître et leur famille pour être en mesure d'ajuster nos... en fait je ne fais pas pareil avec chaque enfant, on arrive à connaître leurs besoins, et ça me plaît vraiment, il y a un côté un peu éducatif. Je le vis comme ça. Si j'en ai marre un jour de l'enseignement, ça ne me choquerait pas d'être éducatif, car il y a cette histoire de relation... quel que soit le parcours il faut qu'il sorte un truc et qu'il va y arriver. Je pense que c'est une de mes inquiétudes, ou en tout cas j'y fais attention, et je te dis ça car c'est peut-être ce qui me vient en premier. Je connais moins bien Montessori, mais c'est aussi remettre l'enfant au cœur de son apprentissage, et faire en sorte qu'il soit autour de l'enfant. Pour moi Montessori, il y a du très bon matériel, mais c'est tout, car ils partent du tâtonnement, du principe que l'enfant apprend en faisant, et ça c'est très bien, mais il manque tout le côté collectif, et ça ne marche pas. C'est qu'individuel, donc ça ne peut pas correspondre à ma vision des choses, il manque tout ce côté-là. Et puis mine de rien, l'enseignement... du moins la démarche pédagogique c'est privé, et donc les écoles Montessori sont privées et réservées à une certaine catégorie sociale et ça me gêne. Mais j'utilise des outils, du matériel Montessori. Mais sans cette partie collective, ce n'est pas possible pour moi.

Sarah : Donc c'est un aspect qui te plaît chez Freinet ?

Valérie : Oui, et à la fois je te disais la place de l'enfant, et chaque enfant n'a pas besoin des mêmes choses mais le collectif apporte autant que la relation on va dire individuelle avec le prof Freinet... ma façon de fonctionner dans la classe c'est de joindre les deux. Le collectif et les relations individuelles.

Sarah : Si tu devais présenter la pédagogie Freinet à un de tes proches, qu'est-ce que tu dirais pour lui expliquer de manière simple ?

Valérie : C'est déjà arrivé, donc ce que j'explique c'est en général par rapport à... essayer de rendre l'enfant actif, qu'il soit toujours en activité. L'idée aussi de mettre du sens, on n'en a pas encore parlé, mais c'est tellement tout le temps, contrairement à ce qu'on peut trouver parfois dans des pédagogies très traditionnelles. Là c'est l'idée de faire le plus possible sur toute la journée, « tu fais ça, pourquoi ? » ... pour un problème de maths ce n'est pas parce qu'il est dans le livre page 324, c'est parce qu'on vient d'avoir un poisson et qu'on calcule combien de litres on met dans l'aquarium, et combien on met de bouteilles de 2 litres dedans. C'est donner du sens quoi, et ça je ne l'ai vu nulle part ailleurs. En pédagogie Montessori, bien sûr qu'ils découvrent et tâtonnent, mais ils ne savent pas pourquoi en fait, ils espèrent que par le jeu il y a des trucs qui vont sortir, alors que si tu mets ça sur Freinet, c'est plus le travail... c'est en travaillant que tu apprends. Eh bien oui, là ils voulaient un poisson dans la classe mais on a travaillé pour qu'il puisse être là. Cette histoire de sens, que les élèves savent pourquoi ils font les choses, plus la coopération évidemment. C'est le truc classique qu'on entend chez Freinet, mais j'explique ça. L'enfant est actif, créatif, car il y a aussi ce côté de création car ça met en valeur les enfants, et qu'on leur demande de... que ce soit en art ou à l'écrit de créer quoi, le côté coopération et mettre du sens dans les apprentissages.

Sarah : Ok, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur la coopération ?

Valérie : L'histoire de la coopération, c'est d'essayer de montrer aux élèves que... de leur faire sentir, et plus que comprendre... fein voilà, on espère que plus tard dans la société et en travaillant qu'ils aient ça en tête, qu'on est toujours meilleurs quand on est plusieurs, mais ce n'est pas facile et ce n'est pas vrai tout le temps. C'est-à-dire qu'il faut réussir à jouer avec. Il y a des exceptions et j'ai un élève qui est haut potentiel et qu'il est bien plus fort tout seul qu'avec les autres, mais j'essaie de lui faire assimiler qu'il ne sera jamais tout seul dans la vie et qu'il faut arriver à s'ouvrir aux autres, aider les autres s'il sait. Donc la coopération c'est hyper important, mais aussi parce que c'est de l'anti-compétition et parfois c'est plus facile à expliquer pourquoi tu es anti-compétition que l'inverse. Cette histoire de compétition en tout cas dans une classe, elle n'a pas sa place et elle ne fait de bien à personne. C'est assez facile à prouver, mais j'ai envie de dire qu'on n'a jamais ce genre de discussion avec les enfants... à la limite avec les parents parce qu'ils ne comprennent pas pourquoi ça fonctionne comme ça, ils ont toujours connu la compétition eux. Mais ça permet de se rendre compte que de manière

générale les enfants coopèrent, de manière naturelle. Il suffit de cautionner et d'encourager ça encore plus et d'arriver à leur montrer en quoi c'est plus intéressant la coopération. Si ce n'est pas le cas parfois, bah ils peuvent travailler en individuel s'ils n'ont pas besoin, mais ça m'arrive souvent de dire aux enfants qu'on fait des groupes et qu'on est à l'école et qu'il y a des lois, et qu'ils doivent savoir travailler avec tout le monde, et que plus tard ils n'auront pas le choix. Ce n'est pas toujours facile, mais ça s'apprend pour moi. Fein, tu n'as qu'à voir... mais on donne souvent cet exemple mais c'est tellement vrai, ça se vérifie tout le temps... un gamin qui fait tomber sa trousse en classe, il y en a trois qui se jettent et qui l'aident, tout le temps, et dans toutes les classes. On ne peut pas dire que les enfants ne coopèrent pas, mais ce n'est pas si simple, il faut le travailler au quotidien.

Sarah : Par rapport justement à ton quotidien, comment tu t'inspires de ces idéaux, principes et techniques pédagogiques ?

Valérie : Oui. Hum... en fait je ne sais pas, il y a tellement de choses car nous on pratique aussi la coopération entre adultes. Et on discute avec des collègues et plus tu essaies des choses dans ta classe... et avec l'expérience on voit comment et à quelle fréquence on peut coopérer ou pas. L'exemple le plus précis qu'on a, c'est avec des petits défis et là on demande vraiment aux enfants de coopérer. En fait par groupe ils doivent fabriquer des choses, tester, tâtonner, refaire pour... mais à plusieurs car il faut écouter les idées de tout le monde. C'est un dispositif qui marche bien et qui nous aide bien à montrer que la coopération c'est bien. Ça ne veut pas dire que ça marche toujours bien mais ça permet de poser la question de pourquoi ça ne marche pas, pourquoi ils n'arrivent pas à travailler en groupe, « lui il faisait n'importe quoi », « mais est-ce que vous lui avez donné quelque chose à faire ? », et en fait il n'avait rien à faire. Voilà, ce sont des petits trucs, des dispositifs intéressants et qui font travailler la coopération.

Sarah : Par exemple, les conseils d'enfants, alors il me semble que vous en faites tous ?

Valérie : On en a un chaque matin. On travaille la coopération, mais c'est presque plus facile, car il s'agit d'un groupe classe complet, et d'arriver à prendre des décisions à vingt. Mais c'est de la coopération bien sûr, mais on n'est pas sur des choses précises d'apprentissage comme l'exemple des sciences. Quand je dis que c'est plus facile, pas vraiment, mais comme moi ça fait des années, c'est un truc qui roule quoi, même si on essaie toujours d'améliorer un peu plus, car les habitudes de prises de décisions de vote ce n'est pas que la seule solution, on leur apprend le consensus etc. Mais, oui moi c'est tous les jours, et on tâtonne car j'ai une élève qui est

présidente et qui anime le conseil, et je suis toujours... depuis le début de l'année c'est la même. Il y a dans des classes où ça change toutes les semaines, on a discuté avec X (*la collègue de co-enseignement*), et en fait ils ont tous envie de le faire. Mais quand on ne sait pas faire, tout va mal, il n'y a rien qui se passe comme tu veux, et eux-mêmes ne voient pas avancer les choses, et s'il n'y a pas une histoire de modèle... donc là on a laissé faire. Elle s'est proposée en début d'année, donc elle devient vraiment experte, puisque forcément elle pratique tout le temps. Mais c'est incroyable, cette semaine en plein milieu du conseil elle a dit « par contre, X, X et X vous ne donnez jamais votre avis, vous ne dites pas d'arguments, et on a besoin d'entendre tout le monde, en fait vous existez ». Tel quel. Et là, on se dit waouh, c'est bien on va pouvoir changer de présidente en la mettant à côté. Mais c'est compliqué ces choses-là car le conseil est là tous les matins. Mais est-ce que ça se passe toujours bien ? Bah non car il y a toutes ces choses-là. Qu'est-ce qu'on fait ? On en discute entre collègues hein, car si tu n'essaies pas tu ne peux pas y arriver. L'année dernière on met un CE1 mais en fait ça ne marche pas, même lui il se sent en difficulté. On pourrait mettre quelqu'un avec, mais je pense que... fein bref c'est un exemple pour dire que ce n'est pas facile. Je les ai mis en place depuis X (*classe unique*), mais habituellement dans la plupart des écoles le conseil est une fois par semaine. Mais je me suis dit que c'était trop long pour les plus petits, de revenir sur des choses qui datent. Donc au lieu de faire trois quarts d'heures d'oral, pour les petits c'est compliqué... donc on a réduit, donc c'est quinze minutes tous les matins, mais on n'a pas le temps d'aller loin, mais comme c'est repris le lendemain matin, ce n'est pas gênant car ils se rappellent de tout. Mais par contre, c'est tout le temps pour des projets qui améliorent la vie de la classe ou de l'école et je suis un peu anti-règlement de conflits, félicitations... ça n'existe pas ça. On distribue du travail à certains enfants, on s'organise.

Sarah : Tout ce qui est gestion des conflits, tu fonctionne comment ?

Valérie : On t'a parlé des messages clairs ?

Sarah : Oui oui.

Valérie : Voilà, ils règlent 80% des conflits.

Sarah : Auxquels tu ne participes pas ?

Valérie : Non. J'en ai 5% peut-être que je règle moi-même. Les messages clairs c'est s'il n'y a aucune violence et si c'est arrivé au-dessus, c'est moi qui règle mais hors conseil dans tous les

cas. Et je n'ose même pas dire qu'il y a 5% qui remontent au conseil, car normalement le protocole c'est que si ce n'est pas réglé, on le ramène au conseil, mais comme personne n'a pas envie de déballer son linge sale au conseil, ça n'arrive presque jamais, en tout cas il y a la porte ouverte. C'est compliqué car quand tu ne connais pas et de ce que tu en entends... parfois il y a des collègues qui ne se méfient pas justement, et qui se retrouvent dans des situations... des parents qui écrivent au directeur en disant que sa fille avait vécu des trucs horribles et qu'elle avait été prise à partie pendant le conseil. Et c'est hyper dur car si tu laisses la place... bah voilà les choses sont dites. Effectivement, il y a des enfants qui posent des problèmes à tout le monde, mais c'est dramatique de l'entendre et de se sentir comme ça... Et une fois que ça a démarré, c'est hyper dur d'arrêter le truc, car tu es là et tu laisses la main. Mais il faut tout stopper car on reste garant de la sécurité. C'est des trucs mais on n'a pas l'impression en parlant, mais en fait on se rend compte à quel point c'est un truc rodé en fait. Mais ça peut très vite être compliqué et partir en cacahuètes. Il y a beaucoup de jeunes en pédagogie Freinet qui se disent « je vais commencer par ça », surtout pas en fait ! Car premièrement c'est casse gueule pour ce que je viens de t'expliquer, et puis si t'es pas prêt à accueillir des projets dans ta classe et à les faire vivre, il ne se passe rien quoi. On se met en cercle, et puis il y a rien, ils ne savent pas ce qu'ils peuvent proposer... Je ne conseillerais pas de commencer par ça quoi.

Sarah : Et toi, pourquoi tu aimes ce conseil ? Tu penses qu'il apporte quoi aux enfants ? Qu'est-ce qu'il apporte aux enfants ?

Valérie : Mais han... waouh... il y a tellement de choses. En premier peut-être justement la place de l'enfant, des enfants, c'est-à-dire tu vois juste après l'accueil paf ! De se dire qu'on est un groupe, une classe, ce sont les élèves quoi, leur montrer que ça leur appartient cette journée de classe, ces projets. C'est mettre les élèves dans une position où c'est eux qui sont acteurs du truc. C'est important. Un travail dans la méthodo, dans l'organisation, mais c'est mon conseil comme il est fait ça ! Ça dépend de comment il se déroule, je te donne l'exemple de ce poisson en fait car depuis le mois de septembre on a ce projet et on vient d'aller le chercher aujourd'hui, car en fait, ils font tout, et en plus ils me demandent rien, mais si bien qu'ils ont eu un projet pour aller à la patinoire, ils ont appelé la patinoire, parce que donc ils se distribuent le travail, et qui fait quoi. Il faut savoir combien ça coûte, des trésoriers sont nommés pour compter combien on a d'argent. Et en fait ça, c'est la présidente qui anime. Mais ils distribuent le travail car c'est long, puis ça ne marche pas... y en a qui ne font pas le travail, bref. Trouver une animalerie, on le met où, milles trucs en fait. Et on les laisse faire, on les laisse se planter aussi.

Donc ça demande énormément d'organisation, et d'anticipation, et de quoi on a besoin, « ok on veut un poisson, mais qu'est-ce qu'il faut ? ». Un enfant à 8 ans, 9 ans, 10 ans, tout est toujours tout cuit, et ils ne se rendent pas compte de tout ce qu'il y a derrière, mais je veux dire c'est normal. Mais il y en a c'est vraiment un moment où ils apprennent tout ce qu'il y a en amont, ça paraît bête mais c'est incroyable. Il y avait ce projet-là et celui de la patinoire où ils devaient écrire aux parents, ce qu'on met dans le cahier de liaison... ça ils se distribuent le travail et ils écrivent par deux, « ah oui, mais tu n'as pas mis la date ». Donc ça leur apprend vraiment pleins de trucs. « Tu n'as pas mis les formules de politesse ? ». Des choses qui sont marrantes et où on voit l'effet groupe, car tout seul il n'a pas pensé à ce qu'il manquait. Donc tu cultives cette histoire d'intérêt, à chaque fois rapportée au groupe, avoir un truc fini et bien. La patinoire, le truc drôle quand même tellement que notre rôle est effacé, et qu'ils en ont rien à faire, ils nous demandent rien... en fait la patinoire leur a dit qu'elle ne pouvait pas les accueillir sur le temps scolaire car ils ont déjà des écoles, donc que c'était hors temps scolaire. Donc ils se sont dit un mercredi, donc très bien, donc ils prévoient une date et tout dans leur agenda... Bref. À la fin quand même, on leur dit « mais vous y allez comment et quand, car le mercredi vous savez qu'il n'y a pas école ? », « oui mais des fois vous faites des trucs le mercredi ». En fait ils nous demandent même pas. On leur a dit « non toutes les deux on peut pas », « pas de problème, je propose qu'on aille demander à tous les maîtres et maîtresses de l'école ». En fait, il y en a deux qui sont allés faire le tour de l'école. Et ils ont trouvé. En fait, nous on allait leur dire que ce n'était pas possible. Mais là c'est marrant. Le conseil c'est apprendre à écouter... l'attention, on leur demande 15-20 minutes, et au tout début et pour les plus petits, on leur demande en sortant de quoi on a parlé, et juste ça tu as des surprises.

Sarah : Ils répètent ?

Valérie : Non, rien du tout. Ils sont incapables de dire de quoi on a parlé, c'est hyper dur pour eux d'être attentifs et d'oser demander. Les CP, ceux de X (*collègue du co-enseignement*)... comme ça, ils vivent vraiment cinq ans de conseils. Par exemple la présidente, ça fait quatre ans qu'elle voit ça. Et là tu peux mesurer le truc. Elle en a vécu et entendu. Et en CE1, elle ne parlait pas, pas une fois, mais en fait ça évolue. Ça travaille l'attention, la compréhension en leur disant bien que s'ils ne comprennent pas des mots, il faut qu'ils demandent. C'est ce qu'on leur demande tout le temps sur une journée de classe en fait, d'être actif. Donc là, sur des sujets qui leur sont chers, car ils proposent, c'est pas imposé, on se dit qu'ils peuvent être intéressés et actifs, en tout cas, c'est ce qu'on leur demande. En 15-20 minutes, c'est énorme ce qu'on

apprend sur ces temps-là. Qu'est-ce que je vois d'autre là-dedans ? La prise en compte de chacun aussi oui. Se demander ce que l'on fait quand certains ne sont pas d'accord, de comment on fait pour essayer de comprendre... de ne pas s'arrêter à une décision qui a été prise... de « voilà, toi ce n'était pas ce que tu voulais, mais qu'est-ce que tu en fais ? », le comment ils gèrent leur frustration on va dire car ça arrive tout le temps, la prise en compte des minorités. Ce conseil ressemble carrément à la société après, à ce qu'ils pourront vivre plus tard.

Sarah : Est-ce que tu fais des textes-libre ?

Valérie : Oui.

Sarah : Tu peux m'en parler ?

Valérie : Ça fait partie du côté création, où puisqu'une production d'écrit avec un thème précis, où tu verrais juste l'apprentissage grammaticale et tout... L'idée de les faire écrire comme ça... En fait moi je dis textes-libre, j'ai changé milles fois de façon de faire, mais cette année encore plus particulièrement, car j'ai vécu un atelier hyper intéressant en congrès et où on a bossé le texte-libre et où j'ai resserré en imposant aux enfants de parler d'eux, ou de partir d'eux, ou en tout cas qu'il y ait un minimum d'eux dans le texte. En fait, je n'en étais pas hyper satisfaite, et puis ça évolue d'année en année. Et le texte-libre, j'arrivais pas à en être satisfaite, pas d'une manière générale. Ce qui me gênait c'est que beaucoup d'enfants inventaient des histoires et ce n'est pas que ce n'était pas intéressant, mais en tout cas qui évoluaient pas ou peu, et je me suis rendu compte que le texte-libre arrivait à être touchant... En fait, je me suis rendu compte au moment de cet atelier de la dimension affective du texte-libre comme il devrait être. Je ne sais pas si Freinet l'a pensé comme ça, mais en tout cas il y a cette dimension affective que j'arrivais pas à voir, à noter ou à impulser chez les enfants qui écrivaient hein. Sauf que la dimension affective je ne l'avais pas et ça me dérangeait. J'essayais de le dire aux élèves, mais je n'y arrivais pas, c'est hyper dur. Nous comment on sait qu'on a aimé un livre ? Cette histoire d'affectif, de sentiment, c'est hyper dur à expliquer aux enfants, et quand tu le fais, après tu as une série de textes qui dit « je suis triste », et en fait ils expliquent de façon très explicite et en fait leurs textes ils sont pas biens non plus. En fait, c'est hyper important de leur dire qu'ils doivent exprimer ce qu'ils ressentent, mais ils vont t'écrire texto « je ressens de la joie », « hum hum, ce n'est pas ça que je te demandais » (*rires*). Comment faire ? C'est... je m'y suis heurtée. Je me suis rendu compte que si les enfants n'écrivaient pas sur eux au début, c'est-à-dire quand ils apprennent, qu'ils pouvaient difficilement toucher à ce côté affect. Maintenant, je me dis

que tant pis ce n'est pas si libre que ça, mais tant pis « tu vas écrire sur toi, car tu vas être en réussite là-dessus, et tu vas nous faire passer pleins de choses ». Et peut-être que plus tard quand il saura écrire, qu'il aura écrit pleins de choses sur lui, il arrivera à se détacher, et il arrivera à écrire des histoires et à y mettre un peu d'émotions quoi. Je me dis que c'est plus facile en partant de ça, donc j'ai obligé les enfants cette année à parler d'eux. Les exemples typiques c'est quand tu fais les textes-libre, qu'il y en a qui jouent aux jeux vidéo, ils racontent que ça quoi. Puis personne ne comprend rien car si tu n'as pas le jeu ce n'est pas intéressant, donc là le truc c'est de lui dire « pourquoi tu joues ? », « je veux que tu me parles de toi en train de jouer ». En fait, tu ne leur interdis pas le sujet, mais en fait « tu te sens comment ? », « tu aimes bien quoi ? », « ça te rend comment ? ». Voilà, c'est essayer de retourner le truc pour qu'ils se posent des questions sur eux. Je pratique les textes-libre, donc évidemment l'incontournable ce sont les présentations des textes-libre, on ne peut pas leur faire écrire des textes sans les présenter, donc on a au moins deux moments par semaine et ça ne suffit pas. On a deux temps par semaine où on en fait passer quatre, et les autres commentent, questionnent. Ça enrichit, mais c'est pas facile du tout. Dans les stages Freinet, je me suis déjà retrouvée... on essaie de vivre les choses pour voir ce que ça fait, et c'est horrible hein, moi de me demander comme ça d'écrire un texte, c'est hyper dur en fait. J'explore encore, comme toujours.

Sarah : Le fait de leur demander quelque chose qui émane d'eux, en quoi c'est important pour toi ? En fait, que ce ne soit pas simplement une histoire inventée, superficielle ? Finalement, s'il maîtrise... Il développe son imagination, et développe les règles grammaticales de la même manière non ?

Valérie : Je n'ai pas du tout le côté... Il y a un plus.

Sarah : Tu peux m'en dire plus ?

Valérie : C'est ce côté expression, tu vois pour te dire j'en suis... après un énième changement, je leur corrige tout. Je ne travaille pas les textes-libre pour l'orthographe et la grammaire, mais pourquoi c'est important qu'ils me parlent d'eux ? Car encore une fois c'est l'estime de soi. Donc c'est quand même des enfants qui disent « mais moi je fais rien, je n'ai rien à raconter », bah en fait leur dire que ce n'est pas possible et leur prouver que si c'est juste l'histoire de leur petite sœur ou petit frère à la maison, ça m'intéresse quand même. On n'en a pas parlé encore, mais ça c'est un incontournable en fait. Ce n'est pas spécialement Freinet hein. Mais quand tu parles de toi, même si des fois c'est compliqué car il y a des textes terribles... des choses où

parfois on se dit qu'il vide son sac et qu'il dit des trucs hyper douloureux. N'empêche que pour moi c'est hyper important qu'ils puissent parler d'eux, et quand ils n'en ont pas envie, ils contournent en disant des trucs plus banales. Dans tous les cas, ce n'est pas les forcer non plus, mais c'est leur montrer qu'on porte de l'intérêt, qu'on leur porte de l'intérêt, et que chacun a des choses à dire, et on essaie de tirer les ficelles quand effectivement ils ne font rien, il ne se passe rien chez eux. C'est vraiment le cas parfois, on essaie de les faire se sentir mieux, et aussi on essaie qu'ils ne se confortent pas dedans « bah tu vois, tu n'as pas rien fait, tu n'es pas resté assis sur une chaise tout le week-end, ce n'est pas possible ». Voilà, ça fait partie du truc quoi. Parler d'eux, même si ce n'est pas simple et que je ne suis pas sûre d'aimer moi (*rires*)... non mais je suis d'accord hein, je fais vivre des trucs à mes élèves que je n'aime pas. Mais bon, c'est comme ça. Non c'est difficile.

Sarah : Je te remercie. Alors, les conseils, les textes-libre, après ce sont aussi des grands principes que tu mets en place, la coopération... c'est ce que j'ai pu observer dans la classe d'Élodie et de Norbert, parfois quand ils fonctionnent en groupe, est-ce que des fois tu leur dis que tu ne peux pas les aider, car tu es déjà occupée ?

Valérie : Oui au niveau des modalités... avec l'expérience ce sont des trucs pédagogiques qui sont bien rodés, carrément réfléchis. On est obligé sur une journée de classe d'alterner des moments collectifs, individuels. C'est important parce qu'ils ne peuvent pas rester une heure à travailler en individuel, et pour développer l'autonomie aussi. Il faut être capable de travailler seul sans l'adulte toujours avec eux, et qu'ils sachent aussi que... et c'est ce pour quoi j'essaie d'être le plus en retrait aussi, qu'en fait tout le monde dans la classe peut aider. Et moi je le répète constamment, mais tout ce qu'ils peuvent faire sans moi, ils le font sans moi. Ils savent très bien qu'ils se connaissent, qu'ils peuvent compter sur l'aide de leurs camarades. S'ils sont coincés sur un truc, ils ont le droit de se lever et de demander de l'aide à quelqu'un, et ils le font quoi. Donc vraiment... quand j'étais à X (*village où il y avait la classe unique*), une personne venait car elle bossait le concours, c'était une reconversion et elle avait bossé longtemps dans le privé, et je m'en rappelle encore, il m'avait dit qu'en fait, ça faisait comme une espèce de start-up, en fait il se passe des trucs de partout, et comme les gens qui bossaient parfois, et que de temps en temps les enfants viennent te demander des choses, en fait ça s'organise comme ça dans des coins. Cette idée un peu d'écosystème, et c'est vrai que c'est un peu ça quand c'est ritualisé depuis longtemps. Je me suis rendu compte... je m'étais amusée à compter... je ne sais plus pareil on avait eu un entretien avec quelqu'un ou... il faudrait que je

regarde mon emploi du temps... le temps où je suis là avec la posture de maître. Sur une journée de classe... de toute façon la dernière fois où je me suis fait inspectée... sur toute mon inspection, il ne m'a pas vu parler à l'ensemble de la classe en même temps. Alors, il ne vient pas une journée complète, mais même il vient une heure et demie, sur ça, je n'ai pas pris la parole, il y avait un exposé, calcul mental où ils bossent par petits groupes. C'est vrai ça bosse un peu comme ça, ils connaissent le dispositif, et ils font. Pour moi, c'est quand même ce qu'il devrait se passer quoi. Je me sens plus organisatrice, fein j'organise. Presque tous sont capables de prendre en main ces choses-là, et s'ils ne le sont pas, son voisin va l'aider. C'est quand même organiser pour... j'ai des petits trucs comme ça et j'y tiens. Je tiens à ce qu'on démarre et qu'on finisse toutes les demi-journées avec une activité collective, où tous ensemble on fait la même chose, où les enfants peuvent se parler. Au pire des activités individuelles, mais quand même cet effet de groupe, qu'on fasse tous la même chose au même moment. Ça peut-être la lecture plaisir de début d'après-midi.

Sarah : Finalement, c'est quand même beaucoup de travail à organiser tout cet écosystème, donc si tu avais plus de temps et de matériels, quels seraient les principes ou outils que tu mettrais en place ?

Valérie : Alors ça, j'aimerais avoir du temps pour faire de la recherche. Là je passe le concours pour être formatrice et je suis obligée de me plonger dans des trucs qui m'intéressent trop. Ce qui m'ennuie c'est que je n'ai pas le temps, là tu vois j'ai 21 familles à rencontrer. Bref. J'ai pas le temps, mais sinon c'est hyper intéressant. Tu vois, j'ai plusieurs épreuves où j'ai un jury de trois personnes qui vient voir la classe, comme une grosse inspection, mais sur un truc bien ciblé avec 60 minutes d'entretien derrière où on te cuisine bien en didactique et tout ça. J'ai présenté un dispositif que je fais depuis longtemps, donc je me suis dit que j'allais devoir me justifier là-dessus, donc je cherchais, et en fait c'est trop intéressant de produire un document du pourquoi du comment, qu'est-ce que ça apporte pour les enfants et le maître. C'était trop intéressant, là je l'ai fait parce que j'avais cette épreuve, mais c'est tout quoi. Ça m'intéresse de pouvoir creuser tout ça, mais on manque de temps. Après, de mettre en place des choses, j'essaie tout en fait. Alors, pas forcément la même année, des fois je me demande ce que je vais faire, mais je trouve toujours, mais d'autant plus que le groupe Freinet c'est ça aussi, ce n'est pas Freinet en lui-même, c'est des rencontres, du partage de pratique, c'est ça qui me plaît. On a des congrès tous les deux ans, des trucs internationaux, hypers riches, et le dernier truc en

date qui m'a intéressé... le temps me manque pour creuser, mesurer les effets... tu as entendu parler du chef d'œuvre ?

Sarah : Oui bien sûr.

Valérie : C'est le dernier truc en date que j'ai vu en congrès il y a deux ans, bref un truc génial. Donc on a lancé ça sur l'école, et c'est un boulot de fou, et on va le présenter là avec Élodie. J'avais écrit des choses sur ça, mais il faut creuser encore, c'est trop intéressant. Mais on manque de temps. À la fois je te dis ça, et à la fois tu le comprends et tu as eu le temps de mesurer ça mais j'ai trois filles et il n'y en a aucune qui veut être instit'. La plupart des gens te disent que c'est trop cool d'être instit', il y a les vacances, on bosse que jusqu'à 16h30, mais en fait pour de vrai, on fait que ça quoi, on ne décroche pas, et c'est un problème hein. C'est une passion donc voilà ce que je ferais de plus ce serait essayer de creuser tout ça sans être sur des trucs hypers théoriques. Je trouve ça intéressant de réfléchir, se poser, se demander pourquoi on fait les choses comme ça.

Sarah : Il me reste deux situations à te présenter. Elles sont imaginaires, et j'aimerais savoir comment tu réagiras ou comment tu penses réagir car c'est ce que Norbert me disait « dans l'idéal, car si ça se trouve, ce jour-même ce serait différent ». Donc, si on était dans la cour de récréation, il y a une fille, ça peut être une petite fille de ta classe, qui donne un coup de pied à une autre petite fille. Comment réagis-tu ?

Valérie : Ils connaissent les règles de toute façon. Là, il y a violence donc forcément ça va être l'adulte qui va gérer. Il n'y a pas de message clair. Donc, j'y vais, je vais demander ce qu'il s'est passé. Et en fait, il y a des règles et des lois, et la violence c'est interdit. Dans 9 cas sur 10, on va me dire que c'est l'autre en première etc. Comme ils savent que c'est pas toléré et absolument intolérable, celui qui va être sanctionné, ça va être celui qui a donné le coup, alors que malheureusement c'est souvent l'autre qui a frappé en premier et qui est venu se plaindre. C'est souvent le cas. Sauf qu'en fait c'est qu'ils viennent le dire quoi. Et même si c'est l'autre qui a commencé avant, la sanction va aller à celle qu'on a surpris. Après quand on dit sanction, tout est relatif. Je ne sais pas, il y a pleins de choses qui rentrent en compte là-dedans, si c'est la première fois ou pas. Il n'y a pas de punition dans la classe, enfin si, je sanctionne mais c'est juste la perte de la confiance de l'adulte, c'est une histoire de rapport comme ça, où je leur explique que si je n'ai plus confiance en eux, ils vont devoir rester auprès de moi pour que je les vois... c'est en tout cas, ils n'ont plus le droit d'aller de partout dans la cour car je ne leur

fais plus confiance. Leur faire prendre conscience de ça qu'ils ont pleins de libertés si tout va bien... car on donne notre confiance à tout le monde en début d'année... par contre, ils peuvent perdre ma confiance et donc des libertés. C'est comme ça que je règle les conflits.

Sarah : Les libertés, ça me fait penser à autre chose. Est-ce que tu mets en place les ceintures de comportement ou de responsabilité ?

Valérie : Non. Alors il y en avait dans l'école et ils avaient travaillé dessus. J'ai testé un peu parce que quand j'ai pris la classe il y avait des ceintures mais je les ai abandonnées, j'ai tout décroché car je ne m'y retrouvais pas du tout. Je trouvais ça lourd... il faut faire le point souvent, il y en a qui demande à passer les ceintures, il faut en discuter, c'est hyper dur à gérer, car le groupe a un avis à donner dessus. Et même dans une classe où il y a de la bienveillance, ça reste des enfants quoi, et quand ils sont copains, il y a toujours des choses qui influencent. Ce qui a de difficile aussi c'est que les ceintures de comportement, tu montes tout le temps, ou stagner car tu n'as pas respecté un truc, mais tu ne peux pas redescendre, et je trouve ça très bien, mais à la fois, il y a des enfants qui sont assez futés pour pendant deux semaines se faire bien voir et une fois qu'ils ont leur ceinture c'est complètement l'inverse, et je ne trouve ça pas juste. Donc je n'ai jamais réussi à les utiliser quoi.

Sarah : Je te remercie. Pour la situation numéro 2, on est à l'intérieur, dans la classe et il y a un petit garçon qui peut être un petit garçon de ta classe qui crie et pleure très fort, et tu n'en sais pas mieux. Comment réagis-tu ?

Valérie : J'y vais (*rires*). Et puis j'essaie de savoir ce qu'il se passe et ce qui l'a mis dans cet état-là. Je pense que c'est arrivé hein... et des fois rapidement l'enfant t'explique le problème, mais il y en a qui refusent de parler et on est démuni. Je ne sais pas dire ce que je ferais précisément de plus que ça, à part demander si c'est à l'école, s'il y a quelqu'un qui l'a embêté. Voilà, essayer comme ça et puis demander si c'est à la maison. Mais encore une fois ça fait partie du truc, plus on laisse rentrer la maison dans l'école, plus c'est facile... j'arrive pas à me rappeler d'enfants qui n'arrivent pas à parler d'un problème à la maison, sans t'en dire plus hein. En fait, c'est aussi ça l'idée de laisser rentrer la maison à l'école car justement c'est accepté dans les textes, les « Quoi de neuf ? », et même justement, on les valorise ces choses-là, et on prend en compte la vie de l'enfant. De l'enfant quoi ! C'est un élève, mais aussi et avant tout un enfant. On l'a que sur le temps scolaire, mais c'est un enfant, et il vit tout un tas de trucs en dehors de l'école et d'ailleurs il est plus souvent en dehors de l'école que l'inverse

donc... plus on fait rentrer la maison dans l'école et inversement plus c'est facile pour eux d'en parler quand ça ne va pas, d'un côté ou de l'autre quoi, et puis je commence souvent les réunions de rentrée en disant aux parents et aux enfants que s'ils n'ont pas envie de venir à l'école ce n'est pas normal, alors oui de ne pas avoir envie de se lever c'est ok, mais d'une manière plus sérieuse non. Un enfant qui pleure pour venir à l'école, il ne faut pas laisser ça, et ça peut être une raison... et je le dis aux parents, parfois c'est parce que leur copine n'est plus leur copine. Alors si c'est une fois ok, mais si c'est plusieurs fois, il faut qu'on en parle, et qu'on démêle le truc avant que ça prenne une ampleur... ça va forcément les empêcher de travailler en plus et je dis aux parents s'ils arrivent en n'étant pas contents d'être là, c'est une journée de perdue quoi. Ils ne sont pas dans les bonnes conditions pour apprendre, et c'est vraiment important. Il faut qu'ils viennent le dire, ça peut être un truc avec moi et je le leur dis, ça peut être un truc avec un travail qu'ils n'arrivent pas à faire, mais si on ne le sait pas, on ne peut rien faire, et des fois on perd des semaines et des mois. Donc cette histoire d'un enfant qui pleure, bien sûr que ça arrive, mais généralement, ils arrivent à expliquer pourquoi et on arrive à fixer le truc.

Sarah : Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter sur ça ou sur un autre point ?

Valérie : Non c'est ok pour moi, est-ce que ça l'est pour toi ?

Sarah : Oui je te remercie infiniment. À travers ces échanges, je peux percevoir que pour toi l'enseignement n'est pas centré uniquement sur des savoirs scolaires. Et, j'ai aussi pu comprendre ton parcours, et comment tu as été emmenée à découvrir la pédagogie Freinet et comment tu la perçois. Je comprends que la coopération et la place des enfants sont vraiment importantes pour toi. Et ensuite, tout ce que tu as pu me dire que tu mettais en place, c'est top, je te remercie, et je verrais tout ça justement quand je viendrais.

Fin des échanges sur des questions d'organisation.

Annexe n°22 : Entretien exploratoire avec Julien

Sarah : Parfois, si tu as besoin d'un temps de réflexion avant de me répondre, il n'y a aucun souci. Pour attaquer, est-ce que tu pourrais me décrire ton parcours professionnel, s'il te plaît ?

Julien : Depuis que j'ai le concours ? Ou euh... ? Même avant ?

Sarah : Même avant s'il te plaît.

Julien : On peut peut-être partir de l'idée d'être enseignant dans ma tête c'est assez vieux. Assez rapidement, c'était clair que je voulais travailler avec des enfants. Mais sans trop de précisions. Et je me suis heurté, mine de rien, ce qui m'a orienté un peu là, c'est euh... c'est un peu la faculté qu'à notre système scolaire à orienter les gamins en fonction de leur niveau.

Sarah : OK.

Julien : Puisque moi euh... naïvement je m'étais intéressé à des trucs très différents, à savoir, pédiatre et éducateur spécialisé. Donc je suis allé voir la conseillère d'orientation et qui a réussi quand même à la fois à me dire « attention, pédiatre, c'est vraiment beaucoup de boulot, la FAC, première année, tu ne vis plus ». Effectivement, moi j'avais pas du tout envie de... j'avais des bons résultats scolaires mais j'étais pas bosseur de ouf, du coup, ça m'a refroidi et de l'autre côté éducatif « non mais quand même avec tes résultats, tu pourras faire mieux, tu sais c'est pas bien payé, machin, etc. ». Ce qui est vrai, avec une approche juste carriériste quoi en fait. Donc, avec le recul je trouve que c'est lamentable comme rendez-vous. Ce n'est pas du tout des conseils, un accompagnement. Et donc, bref, et puis il y avait cette histoire d'enseignement aussi. Donc j'ai gardé ça un peu en tête. Ma mère était prof de maths au collège. Et arrivé en terminal, il fallait choisir la suite et il se trouve que vaguement j'hésitais entre prof d'EPS et instit'. Et du coup ça tombait bien parce qu'en partant en STAPS, j'étais pas obligé de choisir tout de suite. Donc ça m'allait bien, donc si j'avais choisi une FAC au pif, j'aurais choisi STAPS. Donc, voilà, c'était nickel. Ça m'a surtout fait comprendre assez rapidement que j'avais pas envie d'être prof d'EPS, que j'avais pas envie d'enseigner qu'une seule matière. Dès la deuxième année, il nous demandait de choisir un stage soit dans le secondaire ou dans le primaire. Et là, j'ai fait un stage dans le primaire, et à partir de là, c'était plié quoi. Donc voilà, après le Master à l'ESPE, et puis le concours, et après j'ai fait une année de stagiaire à X (*quartier*), avec des CM1. Année qui s'est vraiment bien passée, maintenant avec le recul, quand je vois un peu ce que c'est le métier dans sa globalité, je me dis que j'ai eu la chance

d'avoir un directeur, que je n'aimerais plus du tout avoir aujourd'hui. C'était un directeur assez paternaliste, c'était vraiment son école, il prenait en charge beaucoup de choses, et du coup je n'ai pas appris pleins de chose pendant cette année, car c'était lui qui gérait certaines choses. Mais d'un autre côté, j'ai pu me consacrer à 100% à la classe. C'était un super confort. C'était aussi bien d'apprendre comme ça. Mais là maintenant, je ne voudrais pas un directeur comme ça. Pour moi, cette direction d'école, c'est pas du tout ça. Le directeur s'était créé son statut. Lui, de façon informelle il s'était créé son statut. Ça allait à tout le monde d'avoir un petit chef et puis voilà. Et après j'ai bossé quatre ans en mi-temps annualisé, soit de septembre à janvier, soit de février à juin. Et là, dans ces cas-là on a des postes différents. Je dis « on » car on était plusieurs à faire ça. Donc j'ai fait six mois à X (*ville*), et si ça va être quand même intéressant pour ton truc. Donc, six mois à remplacer le directeur, X, qui partait en voyage et donc je venais juste d'arriver au groupe Freinet. On venait juste de lire des trucs, on avait nos premières idées, on était bien motivés. Je savais que le directeur X avait été un temps au groupe Freinet, on me l'avait dit. Quand je suis arrivé on s'est vu pour bosser la classe en juillet, c'est moi qui faisais la rentrée en fait. Et lui il était stressé, car il me présentait sa classe, il me disait « bon je vais te présenter comme je fonctionne, et puis j'imagine que toi ça va t'aller d'avoir des outils et tout, et en même temps c'est des trucs un peu particuliers, tu verras, tu me diras ce que tu en penses ». Je l'ai vu se soulager au fur et à mesure des échanges. Mais c'était trop bien en fait car il me présentait tous les outils d'une pédagogie type Freinet. Et du coup c'était super confort, car tout était prêt matériellement, j'avais plus qu'à me mettre dans l'idée de... bah de mettre ça en œuvre quoi. C'était déjà bien assez de boulot, tout en rajoutant 2-3 petits trucs. J'avais trop envie par exemple de faire un conseil de coopérative. On se voit régulièrement et il me dit, « clairement, un truc comme le conseil, c'est ton passage qui me l'a fait garder, je suis arrivé en février, le conseil tournait, donc je l'ai gardé. ». Donc lui il était trop content de tomber sur quelqu'un qui allait garder son fonctionnement et ses outils de classe. Donc ça m'a bien aidé parce que sinon j'aurais fait un début d'année dans une autre école, et je n'aurais pas pu mettre en place autant de choses, car forcément, il faut y aller petit à petit. Et là, tout de suite c'est parti à fond. Après j'ai fait six mois de remplacement l'année d'après. Ça ça m'a un peu soulé, fein, au début c'est sympa car tu vois du monde et tu bouges, mais pédagogiquement c'est quand même très pauvre en plus, j'étais sur des remplacements courts, très courts, une journée, voire une demi-journée, le plus long que j'ai fait c'est une semaine et c'est quand j'étais inspecté, j'avais demandé à avoir un minimum de temps pour faire quelques trucs quoi. Mais sinon un ou deux jours. Après ça passe vite six mois. Et après j'ai bossé en maternelle à X (*ville*), dans une classe de moyenne section, là c'était pas terrible, car pour le coup je suis arrivé en janvier, la collègue c'était sa

classe depuis 15 ans, j'ai bougé très peu de choses, parce qu'en bossant 6 mois, c'est compliqué. Des petites activités et puis de toute façon c'était loin, j'étais quand même moyen motivé, j'étais pas mal dans mes voyages, et puis c'était une école pas très sympa où tout le monde est dans sa classe et tout. Et la dernière année en maternelle à X (*ville*). Là c'était une collègue qui partait à la retraite, donc elle m'avait dit « fais comme tu veux, de toute façon après c'est terminé », donc j'avais tenté un peu plus de choses, mais c'était dur, c'était des toutes petites sections, et c'est quand même un monde à part, donc j'étais quand même pas mal en difficulté avec ces petits. Et j'y allais en train et en vélo, donc j'étais pas mal dépendant des horaires de train ce qui me laissait assez peu de temps pour bosser sur place. Donc je manquais de temps de préparation. Et après j'ai eu ce poste ici.

Sarah : Ça fait combien de temps que tu es là ?

Julien : C'est la quatrième année du coup. J'ai fait une année la classe au-dessus, oui c'est ça.

Sarah : On reviendra à Freinet après, j'aimerais qu'on se centre plus sur l'enseignement tout de suite. Pour toi, qu'est-ce que ça voudrait dire « enseigner » ?

Julien : ... C'est un gros mélange de pleins de trucs.

Sarah : Tu peux prendre un petit temps si tu veux.

Julien : Non non, ça va venir un peu en parlant aussi. Mais il y a toujours un éternel débat entre des trucs un peu réac'. Entre éduquer/instruire/enseigner. Je pense que... Tu vois il y a des collègues qui te diront ici « bah non on n'est pas des parents, on ne fait pas leur boulot », et moi je suis pas sûr que les missions elles soient si... qu'il est intéressant de les cloisonner autant que ça. Après y'a des limites, là on le voit, il y a des parents qui refusent une orientation. Gros mélange je pense. Comment le formuler ? En tout cas, le côté instruction, le côté contenu que t'amènes aux gamins, je dirais qu'il ne vaut pas grand-chose, globalement. Par exemple toi t'es calée en histoire, mais si je te pose une question du programme d'histoire sur les rois mérovingiens et carolingiens, je veux dire... moi, si j'ai pas le bouquin sous les yeux je le retiens pas d'une année sur l'autre, fein voilà... Je suis quand même persuadé qu'il y a une partie du contenu qui, dans tous les cas, n'est pas adaptée à être balancée à une classe comme ça, pour les rois de France quoi. Et dans tous les domaines, je pense que, je dirais que s'il faut réduire à une seule phrase, je le mettrais bien comme « susciter l'intérêt des choses... dans la vie ».

Sarah : J'aimerais revenir sur cette notion de différence entre instruire et éduquer. Qu'est-ce que tu peux me dire sur ce « éduquer », quel est le rôle de l'enseignant par rapport à ça ?

Julien : Bah c'est un peu pareil, c'est-à-dire qu'à partir du moment où tu as l'intérêt des élèves pour des choses, je dis des choses parce que ça peut vraiment être très varié, des choses scolaires ou pas, je pense que tu as surtout, on accompagne en maintenant un espace de cadre autour, que ce soit les interactions entre eux, même des progrès scolaires. Moi je le vois comme ça, tu accompagnes ton groupe. Tu vois, en déplaçant le curseur où tu sens que ton groupe en a besoin. Des moments tu sens que ton groupe il part un peu en live, bah tu ressers le curseur en termes de limites. Tu vois, éduquer, je sais pas trop, tu vois, c'est dur à définir, même pour des parents, il y a une histoire de valeurs quand même. Je me cache pas trop derrière certaines valeurs quoi. Je considère que... tu vois on peut se dire facilement que les politiciens considèrent que ce sont des valeurs universelles, bah peut-être qu'elles le sont pas forcément. Je pense qu'ils (*les enfants*) rencontrent beaucoup d'enseignants dans leur parcours scolaire, et il faut y aller avec ses valeurs (*les enseignants*), car dans tous les cas, l'année prochaine ils seront dans une autre classe avec quelqu'un d'autre. Et ils seront avec d'autres enseignants, et les animateurs de l'amicale laïque, tous les gens qu'ils rencontrent. Je dirais que t'accompagnes et tu laisses place à l'expression de chacun en lien avec tes valeurs pédagogiques.

Sarah : Si tu me parles un peu des valeurs que toi, tu aimerais transmettre aux enfants ?

Julien : Tu le remarques sur des petites victoires. L'autre jour... Je vais te donner un peu le contexte. En anglais, des fois je leur fais un truc où je me barre de la classe et je reviens avec un chapeau et je parle plus français, je parle qu'anglais. Et je m'appelle George et je suis le cousin de Julien. Mais c'est marrant parce que c'est grotesque, c'est du clown un peu, mais en plus je parle pas très bien anglais, donc je les embrouille parfois. Mais tu vois c'est un moment donné où y'a tous les regards sur moi, j'ai l'attention de tout le monde, donc j'avance quand même sur des notions d'anglais, mais y'a surtout un truc de vie de classe qui se passe. Et à ce moment-là, on écrit un peu des trucs, mais je ne parle pas français, donc je peux pas leur dire des trucs que je leur dis d'habitude, sur la présentation. Y'a toujours des questions « est-ce qu'on souligne ? ». Des trucs hyper précis. Et là je leur dis « mais je comprends pas ce que tu dis » en anglais. Et à ce moment-là je me suis tus et j'ai écrit, et ils se sont organisés. Tu vois j'étais là, mais c'était comme si je ne l'étais pas. Ils disaient « mais moi tu vois je pense qu'il faut faire ça ? », « ah mais non, ça vous paraît pas plus logique ça ? ». Il y en a deux ou trois qui ont un peu mené la discussion et ils se sont juste mis d'accord sur ce qu'ils allaient faire, et

y'en a pas un qui est passé au travers de l'idée qu'ils allaient faire. Et là tu te dis, bah petite victoire quoi, car c'est des résultats où tu leur as pris la tête sur comment on s'exprime en groupe, sur le « on coupe pas la parole quand quelqu'un s'exprime », fein toutes les règles d'échange, de coopération en fait. Et là c'était en direct, pas de cadre particulier, c'était un peu, un moment de classe comme un autre. Et y a eu cette autogestion face à un problème. Et là c'est des exemples concrets en fait où tu te dis, bah derrière « il faut vraiment que je la ferme en fait ». Je pense qu'on parle beaucoup trop en fait. Tu me disais « Laure a très peu d'interactions avec la classe », mais moi je me dis « faut que je la ferme en fait, parce que quand je parle à toute la classe, je sais très bien que X, X, X et X (*noms d'enfants*), tout de façon, ils considèrent que je ne leur parle pas. ». Tu verras c'est des gamins, dès que c'est à la classe, c'est pas pour eux quoi. Dans tous les cas, il faut que j'aille leur répéter. Donc je perds du temps. Des exemples comme ça qui montrent que les valeurs à transmettre, ce sont des valeurs de vivre ensemble dans tous les sens du terme, « comment on peut faire pour s'organiser ensemble alors qu'on est tous différents ? ». On n'a pas forcément le même intérêt pour les choses, on n'a pas le même vocabulaire parfois même pas la même langue. « Comment on fait pour s'organiser ? », je dirais le cadre très large de l'autogestion.

Sarah : On a parlé un peu finalement avant cette question, des intérêts que l'enseignement pouvait présenter et ce que ça apportait aux individus, savoir vivre ensemble, à plus large échelle, à quoi servirait l'école ? Quel intérêt l'école a pour la société ou même à l'échelle des individus ? Si tu veux approfondir...

Julien : Pour la société ? Déjà le mot école c'est tellement large de ce qu'il peut s'y passer. Là déjà il y a un écart, que ce soit entre le ministre et les enseignants, fein la plupart des enseignants, même au sein des enseignants il y a un écart vraiment très important. Donc après, ce que... c'est un service public. Pour moi c'est ça qui est le plus important, c'est que ça reste un service public, et pour moi de dire ça, ça emmène des contraintes, c'est-à-dire que tu ne peux pas... tu vois par exemple dans le mouvement Freinet, quand les Belges viennent dans le congrès national, quand ils présentent leur fonctionnement nous on trouve ça top, et en fait ils t'expliquent qu'ils bossent en équipe Freinet car ils ont aucun mal à se rassembler en équipe Freinet, car le recrutement il est municipal. Et donc quand on me dit ça, c'est plus le représentant syndical que le militant Freinet... et en même temps ça veut dire que s'il y a des collègues Freinet qui se retrouvent entre nous, les plus fachos d'entre nous vont aussi se regrouper. Et en fait, ça fait un truc super clivant, et là pour le coup ça me pose vraiment la question de « qu'est-

qu'un État ? ». Donc, du temps que ça reste un service public, bon ça l'est de moins en moins, et que la liberté pédagogique elle est reconnue... fein tu vois je trouve que ces deux piliers sont importants au service de la société et des gens quoi !

Sarah : Pourquoi c'est important que ça soit un service public selon toi ?

Julien : Et bah parce que ça veut dire que tu dois être en mesure d'offrir ou de proposer la même chose à tout le monde quoi ! Et que là, ce qui change d'une école publique à une autre, c'est la personnalité de l'enseignant en gros.

Sarah : Ce ne serait pas une possibilité pour toi d'aller enseigner dans le privé, dans une école qui fait 100% de pédagogie Freinet ?

Julien : Non.

Sarah : Pourquoi ?

Julien : Je pense que c'est... moi je suis vraiment énervé contre le privé, ça fait vraiment partie des trucs que je ne comprends pas, fein si, dans l'histoire j'ai bien compris comment ça s'était passé ! Mais comment aujourd'hui, sur des questions... de savoir que la place de l'Église française... après on peut parler des écoles alternatives, mais pour le moment ça reste assez marginal, mais déjà de savoir que le privé catho, c'est un truc de fou, de savoir que tout ça, c'est payé par les impôts de tout le monde. Je comprends pas. Soit, on auto... finalement tu vois je comprends plus le privé hors contrat, que le privé sous contrat. C'est un fonctionnement je me dis que c'est un truc de fou quoi, c'est juste pour qu'on est ce rapport à la religion qui soit reconnu quoi. Du coup, là-dessus c'est mort, j'irais jamais bossé là-bas.

Sarah : Si on parle des écoles alternatives ?

Julien : Alors, il ne faut jamais dire jamais. Mais moi l'importance de ce service public, il est primordial, et il y a un truc dans la pédagogie Freinet qui le distingue pas mal des autres courants pédagogiques qu'on dit alternatifs actuellement. C'est qu'en fait une école privée qui se dit « école Freinet », déjà ça ne marche pas en fait. C'est pas bon, pas possible, parce que l'idée... le postulat c'est qu'il faut que ce soit possible de partout, proposable de partout, et à tous les élèves, les plus pauvres, dans tous les quartiers, etc. Et c'était souvent une critique qui était faite... ça s'est beaucoup développé dans le rural à un moment donné. « Ah oui c'est sûr que

c'est facile de faire de la pédagogie Freinet, tu vas dans le pré, tu ramasses des... ». Et en fait, assez vite, il y a des gens qui sont venus en ville pour dire « non, non, mais ce n'est pas ça ». Alain son parcours c'est un peu ça aussi, c'est de venir faire sa fin de carrière en REP+, en plein centre-ville. C'est le seul instit' à faire ça de la X (*région*) quoi. Et du coup par rapport aux écoles alternatives, moi j'ai aucun problème avec les valeurs qui sont décrites, mais dans le cadre de l'école et de l'éducation, l'argument de dire « oui bah on commence à faire... OK pour l'instant c'est cher, c'est que pour les familles riches, et il faut que ça se développe... ». Alors dans certains domaines, c'est le cas quoi. Moi je vais mes courses à la Biocoop et je me dis pas « ah non je n'y vais pas parce que les pauvres ne peuvent pas y aller ». Il faut que ça se démocratise en fait. Mais là pour l'éducation ça ne marche pas pour moi. Les choses doivent changer de l'intérieur, qui est déjà en place. Donc si là je craquais de l'Éducation Nationale, car parfois c'est quand même dur en termes de valeurs, ce serait plus pour aller sur des structures qui sont pas vraiment « écoles », plutôt structures sociales. Je ne sais pas si ça te parle ? En gros c'est l'école hors les murs.

Sarah : De l'éducation populaire, avec les associations ?

Julien : Ça arrive clairement de l'éducation populaire, mais là il y a clairement un mouvement de pédagogie sociale qui est de faire l'école là où sont les gamins quoi. Donc c'est des gamins qui... par exemple il y a une grosse association qui bosse là-dessus à X (*grande métropole*), et du coup ils vont dans les bidonvilles, et ... des fois, que le temps scolaire car les gamins sont pas toujours scolarisés, et sinon c'est en dehors du temps scolaire. Et ils ne font pas de l'histoire-géo par exemple, mais plutôt créer des choses, pour que ce soit cadré, pour créer de la vie, faire de la coopération, etc. On est à cheval entre le centre de loisirs et l'école, mais par contre ce qui est génial c'est l'accueil inconditionnel des gosses quoi, donc gratuit forcément. Donc c'est des structures qui vivent car elles n'ont pas de thunes évidemment et sont raccrochées à des contrats pourris. Ici, il y a une association c'est X (*le nom de l'association*). Donc, si ce n'était pas l'école publique, je me tournerais vers ces choses-là. Pour le moment, ce n'est pas le cas.

Sarah : D'accord. Pour revenir un peu sur les pédagogies Freinet, tu me disais avant que tu remplaces le directeur, tu as dit « on venait d'arriver au groupe Freinet ». Donc ça, c'était l'équipe de remplaçants avec qui tu étais ?

Julien : C'était Laure (*autre enquêtée*) ... les collègues.

Sarah : Et donc comment tu as connu la pédagogie Freinet ?

Julien : En fait, Alain était formateur avant, il était enseignant formateur. Et il y en a plusieurs qui ont eu l'occasion d'aller faire un stage dans sa classe. Dans tous les cas, c'était ... nos valeurs, c'était dans cette direction qu'on se dirigeait pédagogiquement et après, on a écrit au groupe au bout d'un moment « comment on fait pour venir ? ». Puis, on y est allé une fois, et c'était parti. Et effectivement la première question c'était « en tant que remplaçant, qu'est-ce que je peux faire en pédagogie Freinet ? ». Donc, il y a un petit outil, un bouquin... Alain m'a répondu ça, mais surtout il m'a dit, « il faut que tu viennes samedi matin à la réunion » ...

Sarah : OK.

Julien : Je vais juste descendre au portail, j'ai une collègue qui vient chercher des bouquins.

Petit temps...

Sarah : Tu me parlais de tes valeurs pédagogiques avant de descendre, est-ce que tu peux me parler un peu plus de ton approche de la pédagogie Freinet, en quoi elle rassemble les valeurs que tu portes ?

Julien : C'est assez politique comme approche en fait. C'est intéressant ça... car dans le groupe Freinet, ce qui fait venir les personnes ça peut être vraiment très différent. Certains sont sur des outils qui les attirent, d'autres sur la pédagogie, comment des gamins apprennent, la coopération bien évidemment, et moi...

Sarah : Ce côté politique ?...

Julien : Bah politique oui, dans le sens où, j'aime bien la phrase de Freinet qui dit qu'en gros, attends il y a deux phrases que je mélange. Il dit qu'on ne peut pas espérer une société émancipatrice dans une école qui ne l'est pas, et la révolution elle doit commencer à l'école. Il parlait vraiment de révolution prolétarienne et c'était vraiment une approche marxiste. J'ai l'intime conviction, j'espère vraiment que... je me dis que des gamins qui sortent d'un parcours scolaire dans le cadre de la pédagogie Freinet, leurs idées quelles qu'elles soient, la façon dont elles ont été construites et discutées en permanence, fait que derrière en société, tu n'es plus à la merci des idées préconçues, des médias, tu vois, d'un discours quelconque. J'ai l'impression que derrière tout ça, le but c'est que... quand on dit que la mission de l'école c'est de former

des citoyens éclairés. OK, bah on y va. Bah pour ça il va falloir changer certaines choses d'histoire, et pas juste que Louis XIV il a construit le château de Versailles quoi. Et donc je le vois comme ça. Un citoyen éclairé, il faut lui donner toutes les billes, et que certaines choses on refuse de dire aux enfants, sous prétexte que justement c'est politique, bah non. La politique a toute sa place... fein pas vraiment la politique politicienne, mais ça se rejoint sur ce que tu disais tout à l'heure, que certains collègues peuvent s'empêcher de dire des trucs, mais il y a des fois moi je leur dis ce que je pense, « je vous le dis vraiment, c'est vraiment ce que je pense » (*rires*). « C'est vraiment ce qu'il faut penser quoi ! », (*rires*). Non mais ouais sur des... je prends l'exemple de l'histoire car pour moi il est flagrant là-dessus, c'est vraiment un programme de dominant. Tu prends n'importe quel chapitre, tu en ressors, tu ne sais rien de la vie quotidienne des gens, de leurs interactions, tu sais juste quel monument a été construit, quel dominant se prenait la tête avec quel dominant. Autant le programme de géo a beaucoup évolué, bon il est un peu gentillet et greenwashing, mais qui permet au moins de dériver sur des thèmes et après d'aller sur des trucs un peu plus poussés. Là en histoire c'est dur, car les documents n'existent pas quoi. Ou alors ce sont des docs pour adultes, des histoires populaires de France, pour les gosses il n'y a rien quoi. Si ce n'est de dire qu'à la fin, les pauvres avaient faim, et donc qu'ils ont fait la Révolution. Mais ce n'est pas assez quoi.

Sarah : Tout à l'heure tu as employé le terme de « mission de l'école », est-ce que tu pourrais me dire ce qu'est pour toi un citoyen éclairé ?

Julien : Je pense que quand on fait un débat dans un groupe, ce qu'on apprend aux gamins, il y'a pleins de choses, pas juste le fait d'écouter, l'empathie ça a une place vraiment importante, car y a pleins de choses, de situations qui méritent de l'empathie quoi. Il y a cette histoire d'écoute empathique, et après la façon dont tu réponds, de façon constructive. En début d'année quand on fait un débat, les gamins ils prennent la parole, mais s'ils ne se coupent pas la parole déjà c'est chouette, c'est le premier truc. Mais ils ne se répondent pas, ils peuvent redire quinze fois ce qui a été dit avant quoi, et c'est normal ça s'apprend, mais le but c'est de se dire « quand il y a une idée qui est proposée, tu l'ingurgites, tu la fais tourner, et tu décides ce que tu en penses, tu te places par rapport à elle, et si l'idée te parle, tu t'en serviras plus tard dans ta vie si tu ne veux rien dire pour le moment c'est ok. Le citoyen éclairé pour moi, c'est que tu es confronté en permanence à pleins d'idées, de propositions, par rapport auxquelles tu dois avoir un avis, et te positionner. Et au bout du bout si tu as les compétences pour t'exprimer, essayer d'être convaincant, et aussi réceptif à ce qu'on va t'expliquer, je me dis qu'on... pleins de

choses dans notre société qu'on place politiquement et qu'on met soit à gauche soit à droite, anarchiste, anticapitaliste, etc., machin... Mais dans un sens, quand tu l'expliques correctement, pour moi ce sont juste des choses de bon sens quoi. Il y a pas de raison que ce ne soit pas la meilleure idée. Et l'école parfois peut permettre ce cadre-là, c'est ce que je me dis, il n'y a pas de chef, pas d'enjeu de fou, car pour faire vivre une classe, il n'y a pas d'économie à retirer, pas d'aspect d'argent et du coup, si déjà dans la classe chaque gamin arrive à expliquer son idée, et écouter les autres, comprendre une autre idée, changer d'avis, je pense que c'est comme ça qu'on devient un peu éclairé. Des fois j'ai l'impression qu'on dit, et à des copains aussi, « tu as un avis sur tout en fait, un peu ». Et des fois c'est vrai que parfois, c'est un peu une dérive d'être toujours pour ou contre, d'avoir toujours un avis, alors que parfois en vrai, il faudrait plus réfléchir car j'y connais pas grand-chose, se renseigner. Mais c'est aussi comme ça que tu changes d'avis derrière, tu dis une première fois « non mais ça c'est de la merde » et puis tu n'as pas d'argument et tout, on te rentre un peu dans le lard et tout. « Salut X ! », (*son collègue ; petit temps d'échanges avec son collègue...*). On disait ?

Sarah : Je ne sais plus exactement ce qu'on disait... On était sur les citoyens éclairés.

Julien : Ah oui ! L'histoire de l'avis, quand tu donnes un avis tranché alors qu'en fait y a pas de raison d'être aussi tranché, sur le coup peut-être que c'est de l'orgueil et puis y a aussi le temps de la réflexion mais tu ne dois pas t'étonner de changer d'avis. Pour moi c'est ça, être capable de changer d'avis, et surtout d'avoir un avis !! Ça m'énerve aussi quand on me dit « oh mais ça on s'en fou », mais non c'est hyper important d'y réfléchir en fait !

Sarah : C'est important de savoir ce qu'il se passe autour de soi et du monde.

Julien : Bah ouais, il y a des sujets où tu es obligé d'avoir un avis, je ne vois pas comment on peut s'organiser en société si on n'a pas tous un avis quoi.

Sarah : Pour revenir un peu à la pédagogie Freinet, si tu devais la présenter à un des tes proches qui veut en savoir un peu plus, qu'est-ce que tu dirais ? Quels sont les grands principes pour toi ?

Julien : Quelle entrée... C'est une pédagogie de la coopération, souvent on cite « coopération », « expression libre » et « tâtonnement expérimental », les trois piliers, parce que si tu balayes toute la pédagogie Freinet tu peux tout faire rentrer là quoi. Après bon si c'est quelqu'un... ça ne suffit pas de dire ça, mais il y en a un qui l'explique aussi en pédagogie de

la vie, pédagogie de l'événement, ou en gros tu mets au centre de la classe la vie de la classe, et tu fais en sorte que la classe ne sois pas dans un lieu fermé, mais une microsociété à elle-même. Mais comme toute société, elle est ouverte sur autre chose et tu accueilles un maximum ce qu'il se passe, ce qu'il peut rentrer par les élèves pour en faire les supports d'apprentissage. Ça se fait presque un peu naturellement le fait de balayer tout ce que les gamins vont croiser dans leur vie de tous les jours, c'est-à-dire que si tu mets ça à l'école en termes de contenus pédagogiques, ça te fait une vie de classe à la pédagogie Freinet. Je voulais rajouter un truc, et je ne sais plus.

Sarah : Est-ce que c'était sur l'un des trois piliers ?

Julien : Les piliers sont importants, l'expression libre ça veut dire que la contrainte dans une forme d'expression, que ce soit artistique, à l'écrit et à l'oral, ça ne veut pas dire que tu ne vas pas la mettre mais qu'elle va te permettre d'atteindre un but que le gamin se fixe. S'il doit progresser dans ce type d'écrit, car ses textes-libre ne lui permettent pas, tu vas pouvoir lui emmener une contrainte, mais pas une contrainte en fermant, plutôt qui va l'emmener à atteindre le but qu'il s'était fixé. Tout à l'heure je te parlais de l'intérêt des élèves, de le susciter, la vie de la classe, tout ce que tu touches, ce que tu apportes de l'extérieur de la classe, ça a ce but-là. Il faut qu'on parle de choses qui nous intéressent là maintenant, sinon ça n'a aucun intérêt. Il faut qu'on ait des espaces pour savoir ce qui nous intéresse. Le « Quoi de neuf ? », c'est aussi un endroit on va amener, le conseil aussi, toutes les formes d'expression libre en fait. Et après pour avancer, il faut qu'on essaye et qu'on tâtonne, en gros le tâtonnement expérimental. On a un problème et on se rend compte qu'on est intéressé par ça, donc il faut qu'on apprenne certaines choses. Il faut essayer, tâtonner de façon empirique en fait, et une fois qu'on aura fait du boulot, on va pouvoir dire « ça marche comme ça ». On va peut-être arriver à une règle de maths, à une règle de français. C'est de la logique en fait. Et la coopération au milieu de tout ça, elle est tout le temps là, parce qu'ils sont forcément en coopératif. Les enfants vont vraiment vers un même but.

Sarah : Que mets-tu en place au sein de ta classe comme techniques ou outils Freinet ?

Julien : C'est ce que je disais la dernière fois (*pendant une réunion du gd durant laquelle j'ai rencontré les enseignant.es enquêté.es*), je me heurte un peu dans mon organisation du travail. Donc le « Quoi de neuf ? », il est en place et ça ne bouge pas et qui sert beaucoup parce que il nous permet de travailler sur du vocabulaire et aussi c'est un travail pour chaque enfant qui

présente mais aussi pour ceux qui écoutent car ils échangent, il y a aussi deux élèves qui font un résumé, c'est quatre lignes. Ce résumé, il finit dans le journal de la classe. Donc je le transforme en texte à trous pour qu'il y ait un jeu. C'est un peu en chaîne comme ça. Et parfois ça me sert comme base pour la dictée de la semaine. Soit, je reprends dans leur cahier de la semaine des textes-libre, soit un texte que moi j'amène parce que c'est un élément que j'ai envie de travailler dans la semaine, soit un extrait du journal. Tu crées des ressources qui arrivent des gamins pour garder leur motivation aussi. Le texte-libre aussi, on en fait toutes les semaines, tous les lundis. Il y a aussi ce temps en atelier, pas spécialement quelque chose qui arrive de la pédagogie Freinet, à la base c'était sous format de plan de travail, mais je me suis rendu compte que pour la majorité, notamment mes élèves les plus faibles, ça ne marchait pas si ce n'était pas sur toute la semaine. Donc c'est un peu un retour en arrière, mais ça fonctionne mieux pour moi. Après ça se rapproche de la pédagogie de projet pour moi, lorsque tu as un projet et la façon dont tu vas le mener, ça se rapproche de la pédagogie Freinet pour moi parce que tu fais en sorte que tout soit géré par les gamins. Ton rôle c'est juste accompagner, aider les enfants. Par exemple, on apprend une chanson en occitan en ce moment, et je leur fais se rendre compte, parce que j'ai quand même une influence de fou, on se rend compte qu'à prononcer c'est quand même assez compliqué, on dit un peu n'importe quoi, du coup on a écrit un courrier au musicien pour leur demander de l'aide, qu'ils viennent nous aider en classe. Mais là tu vois le musicien je le connais, donc je sais qu'il va venir. En fait, il faut que tu t'arranges pour que le projet aboutisse, sinon c'est un peu décevant. Après il peut y avoir des échecs, c'est obligé. J'ai vu qu'il nous avait répondu ce matin et il a dû dire qu'il pouvait venir à l'occasion. Je pense qu'à ce moment-là, les gamins vont lui dire qu'il faut qu'il revienne, lorsqu'ils auront maîtrisé la chanson. La correspondance aussi c'est quelque chose qui est important dans la pédagogie Freinet. Tu vois j'aurais pu dire qu'effectivement c'est compliqué à prononcer et que j'allais demander de l'aide aux musiciens. Et en fait les enfants, ils ne sont pas au courant de ce qu'il se passe. Toutes ces choses-là, c'est une façon de voir les choses, qu'en fait c'est la micro-société de la classe qui va résoudre son problème en équipe, qui va s'organiser. Et l'idéal, moi je ne le fais pas mais tu le verras dans l'autre école, je ne le fais pas sur les deux jours où je suis là... je sais que Valérie fonctionne comme ça, elle fait un conseil tous les jours, et ils n'ont pas d'autre gros conseil dans la semaine. Et c'est vraiment un conseil d'organisation. Par exemple, là on avait ce courrier à écrire aux musiciens, le président ou la présidente, le matin aurait dû demander qui allait s'en charger, mais vu que je n'ai pas de cadre pour faire cette autogestion qui conduit à ça, donc nous c'est plutôt, on se dit qu'on a un courrier à écrire et après moi je demande qui veut bien s'en charger et je l'écris sur le tableau. Actuellement pour moi, c'est ça

donc « Quoi de neuf ? », et textes-libre. Donc après voilà c'est la coopération, c'est intéressant... l'inspectrice, c'est le retour qu'elle m'a fait, que les échanges entre les enfants étaient riches et fluides. Donc j'étais content qu'elle perçoive ça, mais moi j'ai du mal à me rendre compte car je suis dans ma journée.

Sarah : Avant qu'on passe aux situations, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur l'intérêt que tu perçois des textes-libre ? Qu'est-ce que ça leur apporte ?

Julien : Concrètement eux ils aiment bien, et souvent on dit que l'on apprend à marcher en marchant, bah là c'est pareil, on apprend à écrire en écrivant.

Sarah : Dans ce cas-là, ils pourraient écrire quelque chose que tu leur dictes, et ils recopient...

Julien : Non dans ce cas-là, ce n'est pas écrire, copier ce n'est pas écrire, là c'est vraiment de l'expression, s'exprimer sur des choses. On revient sur l'intérêt de l'élève, je ne dis pas qu'ils ont tous quelque chose à dire, parfois tu sens qu'ils font que des petits textes, qu'ils ont un peu la flemme, mais dans l'ensemble une fois que leurs textes sont corrigés et qu'éventuellement ils le présentent aux autres, il y a un aboutissement, c'est eux les auteurs et on ne peut pas leur enlever. Donc moi... pareil il faudrait que ce soit tous les jours, que ce soit régulier, et là tu pourrais aller hyper loin. Le but c'est de les nourrir, en leur disant que leurs textes ne sont jamais finis, en essayant de trouver des pistes vers lesquelles ils pourraient poursuivre. En fait tu leur apportes d'autres outils pour qu'ils puissent enrichir leurs textes. Finalement enseigner, c'est d'accompagner l'enrichissement, accompagner les élèves qui ont très peu de vocabulaire et qui font peu de choses le weekend. Il faut que ce soit un plaisir, et je me sers vraiment de mon histoire d'élève car j'étais une burne en français particulièrement, jusqu'en terminal j'ai eu des -2 sur toutes mes copies. J'étais résigné. Je me disais que j'étais nul. Et maintenant je fais beaucoup moins de fautes, car j'ai commencé à écrire des choses pour moi dans le cadre de mes voyages ou de la musique. C'était pour moi et en fait j'avais pas envie de faire de fautes, alors qu'avant je m'en foutais. Du coup, l'approche que j'ai dans le texte-libre c'est de simplifier, d'alléger au maximum la tâche. Il y a des collègues qui vont dire... mais moi je ne le vois pas du tout comme ça... les gamins font un premier jet, et ensuite l'instit' corrige avec un code de correction, conjugaison, accord... et là le gamin il prend son texte et il se dit « c'est parti, je prends mon code de correction », ensuite ça repart à l'enseignant, et en fait ça fait, au début je faisais ça, mais les gamins ils écrivaient le plus petit texte possible, pour en avoir le moins à corriger car il y a des gamins qui font une faute par mot. Donc j'ai complètement arrêté. Pour

les bons gamins et que c'est des fautes de type un -s, je me dis qu'il se débrouillent, ils vont trouver, je souligne juste. Pour certains gamins qui font beaucoup de fautes je réécris tout dessous, le mot qu'il faut. Après comme ça, ils ont que de la copie à faire ils ont juste à le remettre au propre. Il y a deux temps en fait, le moment de la dictée où là je leur prends la tête, et le moment où ils écrivent pour eux et où je laisse un peu plus couler. Ça je pense que je ne l'ai pas vraiment expliqué comme ça à l'inspectrice, et il y a des parents pour qui ce n'est pas understandable. Tu vois il y a des trucs que je ne corrige pas, et en fait il y a des fois où je corrige c'est pas pour les gamins mais c'est pour les parents. Parfois je leur explique qu'il peut rester une faute mais qu'on s'en fout parce que ce n'est pas un truc qu'on relit.

Sarah : Je te remercie pour ces riches informations, il me reste seulement deux situations à te présenter. Admettons que nous sommes dans la cour, et il y a une petite fille, elle peut être une petite fille de ta classe, et elle donne un coup de pied à une autre petite fille. À ton avis comment tu pourrais réagir ? Que ferais-tu que ne ferais-tu pas ?

Julien : Ça dépend, il y a vraiment un écart entre théorie et pratique.

Sarah : Là on est dans la théorie dans tous les cas.

Julien : Bah en théorie tu discutes. De toute façon si elle a mis un coup de pied, c'est qu'il y avait déjà un conflit avant, et que le coup de pied c'est que la phase immergée de tout ça. Donc il faut essayer de comprendre pourquoi, remonter à l'origine de pourquoi il y a eu un geste violent. Souvent j'ai quand même l'approche de me dire, on a discuté, on peut peut-être chercher une sanction par rapport à la violence, mais sur des gestes qui sont spontanés et pas contrôlés, le rôle de la sanction il n'est pas très important parce que dans tous les cas tu ne réfléchis pas, et donc la prochaine fois tu ne réfléchiras pas non plus. Si tu avais pu exprimer au début... car c'est souvent des problèmes d'expression, « si tu avais pu exprimer au début »... on en revient à l'empathie en fait... « si tout de suite tu avais pu exprimer que ça te soûlait parce que tu n'avais pas envie de jouer à ce jeu-là, et que toi en face tu es capable de le comprendre et que ça ne t'avais pas piqué dans ta fierté et même si ça t'a vexé et que ça t'a fait du mal tu n'avais pas le choix, parce que tu n'as pas le droit de forcer quelqu'un à jouer avec toi ». C'est le travail de l'empathie et de l'écoute.

Sarah : Pour la situation deux, nous sommes dans le couloir et il y a un petit garçon, ça peut être un garçon de ta classe, qui crie et qui pleure de manière très forte. Là encore, comment penses-tu réagir ?

Julien : Il crie parce qu'il a mal ?

Sarah : Je ne sais pas, et toi non plus, il crie.

Julien : Bah je vais le voir pour lui demander. Ça dépend pourquoi il pleure, car s'il s'est fait mal on le soigne.

Sarah : Et si ce n'est pas le cas ?

Julien : Bah si ce n'est pas le cas je lui demande pourquoi. On accompagne et on rassure, ça me fait penser aux violences aussi. Dans tous les cas, on ne règle pas les choses immédiatement. D'abord on regarde la sécurité physique et affective et en fonction du problème, il faut en reparler après. Pas facile à faire dans le quotidien, mais c'est hyper intéressant à faire, c'est différer, car c'est hyper puissant, et j'essaie de le faire faire aux gamins mais ça ne marche pas toujours, mais parce que c'est super difficile. C'est-à-dire que parfois il faut essayer de dire le lendemain pourquoi la veille un truc t'a soulé ! Moi je pense que c'est hyper intéressant mais émotionnellement c'est dur de ne pas exprimer un truc tout de suite.

Sarah : Je te remercie pour la description de ce que tu penses que tu ferais dans ces deux situations. Merci pour ces riches informations et échanges qui me permettent d'entrevoir vraiment ta vision de l'enseignement, d'une école idéale, etc. Mais aussi, et c'est ça qui est super intéressant, de voir comment tu perçois la pédagogie Freinet et comment tu t'en inspires en pratique.

Temps d'échanges de remerciements et de planification pour ma venue en classe...

Annexe n°23 : Entretien exploratoire avec Sébastien

Sarah : Il n'y a pas de questions pièges comme je l'avais dit, de toute façon c'est des questions basées sur votre ressenti. Simplement, s'il y a des questions pour lesquelles il te semble nécessaire d'avoir un petit temps de réflexion avant de me répondre, il n'y a pas de souci, tu prends le temps qu'il te faut pour agencer tes idées ou pour faire un peu un pêle-mêle de ce que t'aimerais me dire. Bon, la première question elle est, elle est assez simple, est-ce que tu peux me décrire ton parcours professionnel s'il te plaît ?

Sébastien : Euh, et bah, j'ai eu le concours il y a 22 ans.

Sarah : Le concours de ?

Sébastien : Instit'. Et j'ai fait mes 20 premières années comme enseignant spécialisé.

Sarah : D'accord.

Sébastien : En SEGPA.

Sarah : OK.

Sébastien : Donc avec des adolescents, en collège. SEGPA c'est des classes d'enseignement adapté pour des collégiens qui ont des très gros... des difficultés scolaires graves et persistantes. Je suis arrivé en enseignement spécialisé par hasard dès ma première année. Et après j'ai aimé, j'y suis resté. J'ai passé un diplôme qui s'appelle le KPI. Donc je suis enseignant spécialisé.

Sarah : D'accord. Donc c'est un diplôme spécial ?

Sébastien : Oui.

Sarah : OK. Et donc, tu dis « je suis arrivé dans cette classe-là finalement par hasard », mais avoir choisi ce parcours d'enseignement, ce n'est peut-être pas forcément par hasard ? Pourquoi avoir choisi cette voie-là ?

Sébastien : L'enseignement spécialisé ?

Sarah : L'enseignement de manière globale.

Sébastien : Euh..... PFF

Sarah : Qu'est-ce qui te plaisait ou pas ? Qu'est-ce qui t'attirait dans ce milieu ?

Sébastien : Moi déjà j'ai eu un parcours assez... assez jeune j'ai commencé l'animation sportive, et donc j'étais dans l'encadrement des jeunes en club. Ça ça s'est fait un peu par hasard, c'est une proposition qu'on m'a fait, et voilà, j'ai tout de suite, quand j'avais 14-15 ans quoi, j'ai commencé à être entraîneur dans un club pour des enfants plus jeunes. Et après j'ai toujours continué ça. À 17 ans j'ai passé mon BAFA et j'étais animateur de colo pendant des années. C'était assez logique après de me retrouver là, ça a été assez mon truc quoi de m'occuper des jeunes, éducateur et tout ça.

Sarah : Qu'est-ce qui t'a donné envie de passer d'un public plus âgé à un public plus jeune, sur de l'élémentaire ?

Sébastien : Bah du coup je n'ai jamais fait ça, puisque j'ai été tout de suite avec des ados et voilà j'avais dans un coin de ma tête qu'un jour, il fallait que je fasse le métier d'institut'. Et au bout de 20 ans en SEGPA, même si j'avais fait plusieurs établissements différents mais j'avais l'impression que j'avais fait le tour et que c'était le moment ou jamais de changer. Donc euh voilà, je me suis lancée.

Sarah : D'accord. Et par rapport à ces deux publics, tu trouves que c'est la même chose, complètement différent ? Ça te plaît plus, moins ?

Sébastien : Le fond du métier c'est le même, après le milieu est très différent. Le collègue c'est un milieu particulier, et le public aussi. Je retrouve ici aussi beaucoup d'enfants en difficultés. On est en REP+. Mais la dynamique n'est pas la même, on a aussi des enfants au contraire très à l'aise.

Sarah : Quand tu dis « le fond du métier est le même », qu'est-ce que ça veut dire pour toi ? Enseigner, qu'est-ce que ça veut dire selon toi ?

Sébastien : Enseigner ? Faire grandir !

Sarah : Ok. Finalement, dans une classe, toi comment tu réagis vu que ta situation est en élémentaire et que ton rôle a changé... Quel est le rôle de l'enseignant dans la classe ?

Sébastien : Euh...

Sarah : Peut-être par rapport à l'autorité, ou au rapport au savoir.

Sébastien : Moi je suis plus éducateur dans l'âme que pédagogue. Clairement. Moi mon rôle c'est d'aider les enfants, voilà encore une fois, à bien grandir, et à ce que eux ils changent leur rapport au savoir, et à ce que eux ils se mettent à avoir envie d'apprendre et à être en situation d'apprendre.

Sarah : OK. Et à une échelle plus large, si le rôle de l'enseignant c'est d'aider à apprendre à grandir, quel serait le rôle de l'école par rapport aux élèves ?

Sébastien : Si on parle de pourquoi j'ai voulu faire enseignant, et quel est le but de l'école c'est une mission politique l'école pour moi, le métier d'enseignant c'est un métier politique. Politique au sens noble. Pour moi, l'école c'est un des endroits clés pour qu'on puisse vraiment être en démocratie. Voilà, c'est à l'école de... de donner la chance à chacun de... d'avoir une chance (*rites*), et de pouvoir euh... faire ce qu'il a envie de faire.

Sarah : OK je te remercie. Et donc finalement, cette dimension politique, tu peux m'en dire un peu plus. C'est-à-dire que finalement l'école servirait les intérêts de l'enfant parce que ça lui permettrait de grandir et de s'épanouir et l'école servirait aussi la société pour ? Pour apprendre à vivre en démocratie ?

Sébastien : Moi j'ai fait des études d'histoire avant, j'aime l'histoire, j'aime bien revenir à ce qu'était l'école au début, durant la III^e République. Ça a été fait pour que la République puisse exister, donc donner aux enfants les moyens de devenir des futurs citoyens. Donc des gens qui sont capables de comprendre les enjeux du monde et des gens qui sont capables de se faire une opinion et d'avancer. Ce serait d'un point de vue individuel pour chaque enfant. Et si c'est un projet de société, pour moi l'école c'est de lutter contre les inégalités et les reproductions sociales. Voilà, c'est pour ça que je fais ce métier. Pour moi si l'école ne remplit pas son rôle, et elle ne le remplit pas forcément en ce moment, mais ça c'est autre chose... de lutte contre la reproduction des inégalités sociales, alors on n'est pas vraiment en démocratie. Il me semble que c'est vraiment, d'abord à l'école que ça se joue le fait qu'on soit en démocratie ou pas.

Sarah : Merci. J'ai noté deux phrases que tu as dites. « Donner une chance à tous ». « Lutter contre les inégalités ». Donc, derrière je perçois le terme d'égalité, rendre les individus égaux.

Lutter contre les inégalités qu'est-ce que cela voudrait dire ? Quelles sont les inégalités pour toi ? Ce sont des inégalités de quel type qu'on peut rencontrer ?

Sébastien : Quand je dis ça, je pense aux travaux de Bourdon (*Bourdieu, Passeron, Boudon* ?) et tout ça, qui montrent que les enfants des plus riches deviennent à leur tour les plus riches et ceux qui accèdent à un certain métier, et ceux des familles les plus pauvres ont beaucoup de mal eux aussi à s'insérer différemment dans la société. Je trouve que le pacte social qu'on a, il fonctionne que si on donne au moins une chance de sortir de tout ça à chacun. Qu'on sorte du déterminisme social en fait, c'est ça !

Sarah : Est-ce que tu vois d'autres formes d'inégalités qui t'apparaissent ? Ou est-ce que celle contre laquelle tu luttas c'est celle-ci particulièrement ?

Sébastien : Oui c'est celle-ci en priorité, mais ça se décline de milliers de façon différentes chez chaque enfant en fait. Après moi, si j'étais en SEGPA et si j'y suis resté, c'était justement parce que et socialement et par leurs échecs antérieurs, c'était des enfants qui s'étaient convaincus que de toute façon ils étaient bons à rien et qu'ils n'arrivaient pas à grand-chose. En SEGPA, 80% de mon travail c'était ça, de lutter contre ce sentiment d'échec intégré et de destin tout tracé. Essayer de redonner l'envie d'apprendre et de réussir des choses, pour des enfants qui avaient un parcours d'échecs et qui les menait tout droit à l'échec.

Sarah : En termes de composition de classe en SEGPA...

Sébastien : La SEGPA c'est une classe, donc en principe tu as une 6^{ème}, une 5^{ème}, une 4^{ème}, une 3^{ème}, au sein d'un collège, et les enfants qui y vont sont orientés. Si jamais en fin de CM2 on se rend compte...La définition c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est difficultés scolaires graves et persistance. En gros c'est des enfants pour lesquels tout ce qui a été tenté en primaire n'a pas fonctionné. Des enfants qui sont en très très graves échecs scolaires et on estime qu'un parcours scolaire au collège va être trop compliqué pour eux, donc on estime que c'est un parcours qui va être adapté. SEGPA ça veut dire section d'enseignement général et professionnel adapté. Donc le but c'est d'adapter leur parcours au collège et aussi de préparer leur orientation au collège.

Sarah : Du coup est-ce que tu as pu remarquer, je m'éloigne un petit peu mais ça m'intéresse, est-ce que tu as pu remarquer s'il y avait une prépondérance de garçons, ou pas du tout, c'était assez mixte ?

Sébastien : C'est assez mixte. Encore une fois les enfants sont orientés donc je pense que c'est intégré aussi par les commissions qui font ça. C'est assez mixte garçon/fille, par contre ce n'est pas mixte socialement. Enfin, parmi les enfants en grosses difficultés scolaires ce n'est pas du tout mixte socialement. Après il y a un public d'enfants en situations d'handicap, dyslexie, ou toute forme de handicap qui ont trop handicapé leur parcours et qui fait qu'ils se retrouvent en trop grande difficulté pour envisager un parcours classique au collège même avec des aménagements. Donc on préfère les mettre là. Mais ils ne sont pas là pour les mêmes causes. Ceux qui sont là pour des grandes difficultés scolaires ce n'est pas mixte socialement, on retrouve ces inégalités sociales.

Sarah : Ok. Et donc que ce soit avant en collège ou alors actuellement, est-ce que ça a été envisageable d'aller enseigner dans le privé ? Dans l'enseignement privé, je pense notamment à ton changement de parcours et à ton intérêt pour les pédagogies Freinet, est-ce que ce n'a pas été une possibilité d'aller enseigner en école alternative ?

Sébastien : Non non, moi l'école publique ça veut dire quelque chose pour moi. Et le choix d'être ici aussi, dans cette école car c'est une REP+. Donc c'est la même logique qu'en SEGPA, donc, être là où ceux qui en ont le plus besoin le trouve. Quand j'ai quitté euh... ça a été dur de quitter la SEGPA parce que c'est un petit monde et puis mon statut d'enseignant spécialisé. Je t'avoue que c'était un statut et quelque chose d'assez différent, et ça j'avais un peu peur de le perdre. Et le fait de venir en REP+ et dans une école où y a beaucoup de pédagogie Freinet et en même temps d'intégrer le groupe Freinet, c'était retrouver ça, retrouver une identité pas d'enseignant lambda en fait.

Sarah : Une identité assez forte presque de militant.

Sébastien : Ouais, pas presque !

Sarah : Donc tu avais déjà connaissance de la pédagogie Freinet au moment où tu as voulu passer à l'élémentaire ?

Sébastien : Oui. Moi quand j'étais à l'ESPE, avant on disait l'IUFM, il y avait une journée au moins, je m'en rappelle organisée pour que les mouvements pédagogiques viennent présenter. Donc y'a, je sais plus qui, qui était venu présenter la pédagogie Freinet, et ça m'avait intéressé tout de suite. Et j'ai toujours eu ça dans un coin de ma tête. Après dans le contexte de la SGEPA et du collège, j'ai jamais, je suis jamais allé au bout de me lancer vraiment dedans. Maintenant

je m'en rends compte que c'était pour pleins de mauvaises raisons, parce que maintenant que je connais mieux, y'a pleins de trucs que j'aurais pu faire. Mais, en même temps de le faire ici, y'a une vraie cohérence quand même toute la journée et dans toute l'école, ce que je n'aurais pas pu faire au collège, donc voilà il m'était arrivé de faire des petites choses, comme les conseils d'enfants. Mais quand c'est pas fait pour de vrai et avec beaucoup de cohérence, ça perd son sens, donc j'avais jamais vraiment fait bien approfondi. Et du coup, quand j'ai voulu aller en primaire, j'ai vraiment voulu me mettre dans cette pédagogie. C'était vraiment important. J'ai choisi cette école car je savais qu'il y avait des gens qui le faisait, mais je savais pas que c'était aussi riche. C'est plus riche que ce que j'imaginai.

Sarah : Anciennement l'IUFM lors de ta formation, tu m'as dit « ça m'a intéressé tout de suite cette pédagogie ». Est-ce que tu te souviens pourquoi ça t'avait intéressé à ce moment-là ?

Sébastien : Surtout le côté coopératif et émancipateur pour les enfants. C'était surtout ça qui avait retenu mon attention et qui m'avait intéressé. Le peu de choses que j'avais retenu c'était surtout ça, les conseils d'enfants, la démocratie à l'école en fait. Après j'entendais parler aussi, car j'ai toujours été attentif aussi, des pratiques pédagogiques alternatives, mais c'était lointain, et tellement lointain de ce que je faisais en collège que ce n'était pas ça qui m'intéressait le plus.

Sarah : Hum. Selon toi ce côté coopératif et émancipateur au sein de la classe, ou au sein d'une école assez particulière comme celle-ci, ça pourrait emmener les enfants à ... ? Fein finalement, qu'est-ce que ça leur apporte ce côté coopératif et émancipateur ?

Sébastien : Bah... ça participe à la création d'une société telle que moi je l'imagine.

Sarah : C'est-à-dire ? Tu peux m'en dire un peu plus ?

Sébastien : Hum... Plus solidaire et moins compétitive. Plus... Ouais, surtout ça. Et ça participe à l'éveil d'une vraie citoyenneté, une citoyenneté active en fait. Et ça me semble très important pour former des citoyens, pareil, tel que j'imagine ce que doit être un citoyen, genre acteur, conscient des enjeux et qui ont envie de s'investir.

Sarah : Quand tu dis « conscient des enjeux », qu'est-ce que ça voudrait dire ? Ils seraient conscients de quoi ?

Sébastien : Bah par exemple, euh...Après, si je reste avec ce que j'avais en tête avant de le faire, après je ne veux pas aller dans trop de détails mais euh... Y a une forme de citoyenneté passive qui consiste à se plaindre des élus, ou même des hiérarchies ou des gens qui organisent, et puis il y a une citoyenneté active qui consiste à essayer de faire soi-même les choses, et dans ces cas-là, on se rend compte que c'est pas si facile de faire les choses, et à la fois aussi qu'on peut y arriver. Donc ce serait ça, une citoyenneté active durant laquelle on ose organiser des choses et à la fin on se rend compte de la difficulté que ça représente et qu'on peut être à la fois plus acteur et plus compréhensif pour ceux qui font des choses.

Sarah : Quand tu dis « avoir conscience des enjeux », est-ce que ça voudrait dire aussi avoir conscience de ce qu'il se passe actuellement dans le monde, en termes d'inégalités, de réchauffement climatique. Ça pourrait vouloir dire ça aussi avoir conscience des enjeux ?

Sébastien : Oui oui, j'aime bien aussi tout ce qui est pédagogie comme celle de Freire, ces pédagogies sociales, où on veut aussi que les opprimés, pour le dire simplement, puisse aussi prendre conscience de l'oppression. Après, moi je suis très sensible à la question de l'écologie et du réchauffement climatique. Après vu le niveau de classe que j'ai, des CP et des CE1, j'ai pas envie d'être euh... comme j'ai dit, j'ai envie d'être dans une pédagogie de citoyenneté active donc je fais des choses mais j'ai vraiment pas du tout envie d'être dans la morale. Donc depuis un an et demi que je suis là, ça a pas été un terme central pour les enfants, c'est pas eux qui l'amène, et moi j'ai pas envie de l'amener de façon artificielle.

Sarah : Je trouve ça intéressant que tu parles de la pédagogie de Freire, des pédagogies un peu émancipatrices. Ils étaient d'accord sur pleins de principes lorsque Freinet a théorisé sa pédagogie. Si tu devais présenter la pédagogie Freinet, simplement, en quelques phrases à un de tes proches ou à un collègue, enseignant qui aimerait découvrir ce que c'est, qu'est-ce que tu dirais ? Quels sont les grands principes ?

Sébastien : Je dirais trois trucs simples. La coopération, la démocratie à l'école, et la méthode naturelle. Méthode naturelle d'apprentissage...

Sarah : Est-ce que tu peux développer un peu ? ...

Sébastien : Oui, la méthode naturelle c'est de dire que on apprend mieux si on est dans un vrai besoin d'apprendre et qu'on apprend mieux par un rapport sensible aux choses, ça c'est important, et par un rapport euh... réel aux choses, pas des activités trop superficielles, et créées

par la situation scolaire. Mais ça c'est un idéal à atteindre et j'y suis pas du tout. Et euh... voilà, c'est les trois choses.

Sarah : Est-ce que tu pourrais me dire comment tu t'inspires de ces pédagogies ? Comment dans ta classe tu t'inspires de ces trois principes ? Ce que tu mets en place, et peut-être ce que tu aimerais mettre en place ?

Sébastien : Alors déjà moi, j'ai débuté en CP l'année dernière, j'étais enseignant avant donc pas complètement débutant non plus. Ce n'est pas un autre métier mais pas loin non plus la gestion d'une classe de CP alors que je faisais beaucoup de pédagogie de projet sur l'orientation au collège. Et puis j'ai voulu démarrer très fort en pédagogie Freinet, j'ai voulu faire tout ce que j'entendais par les autres collègues, et je me suis un peu planté quand même. Donc je suis en train d'être reparti à des choses plus simples, et petit à petit, m'autoriser à aller plus loin sur des pédagogies... bah justement moins traditionnelles et plus inspirées par la pédagogie Freinet. Donc ce que je fais, et plutôt pas trop mal je pense, et tous les jours, c'est les conseils d'enfants, où ils peuvent prendre des décisions pour la classe. Et c'est un vrai conseil, c'est-à-dire que les choses décidées peuvent être mises en place après dans la classe, pour la lecture-écriture, je fais la méthode naturelle, beaucoup de textes-libre, là-aussi tous les jours. Ils apprennent à lire et à écrire au maximum avec cette envie de produire des textes qui leur font plaisir. Pour les maths j'essaie là-aussi d'être dans la création en mathématiques, mais ça par exemple je le fais encore qu'à... je me sens pas encore assez à l'aise pour complètement lâcher d'autres choses plus classiques. En maths c'est compliqué. En collège je faisais tout ce qui était français/histoire, je faisais quasi pas de maths. Donc l'année dernière par exemple, j'avais vraiment suivi un manuel de maths. Cette année je fais plus de « création mathématiques », mais avec un peu de prudence. Je suis quand même un manuel pour me rassurer en fait. Qu'est-ce que je fais d'autres qui est bien Freinet ? ... Pour l'art plastique, on fait la semaine des artistes, y a quelques enfants par semaine qui ont art plastique tous les matins pendant les temps d'accueil pour faire leurs œuvres, intégralement. Ils ont toute la semaine pour réfléchir à ce qu'ils veulent faire, s'entraîner et produire une œuvre, et chaque vendredi ils présentent, les artistes présentent leur œuvre au reste de la classe. Là c'est la coopération. Le reste de la classe va poser des questions, aider à ce que l'enfant explique ce qu'il a voulu faire, et après se permettent des remarques et des pistes d'amélioration, etc. Ensuite, dans la pratique il y a aussi un truc qui est très important c'est la coopération entre adultes. Donc je travaille beaucoup en binôme avec l'enseignante de la classe d'à-côté, qui a à peu près le même parcours que moi, fein non elle est plus jeune (*rires*),

mais qui était aussi enseignante spécialisée ces dernières années et qui part sur autre chose. Mais on avance beaucoup ensemble, par tâtonnement. On a fait les mêmes erreurs l'année dernière, donc on revient petit à petit à essayer des choses, de réavancer ensemble. Elle, elle a des plus grands, des CE2, donc on fait par exemple « lire à deux ». Donc c'est un grand, très bon lecteur de CE2 qui va lire un album à un enfant de CP ou de CE1 et en échange, l'enfant plus petit va lui lire les petits textes qu'on a utilisés pour apprendre ou etc. Une sorte de tutorat on peut dire. La semaine des artistes ça se fait aussi en coopération avec des grands et des petits. En fait un truc très important en pédagogie Freinet, c'est le multiâge. Moi j'ai déjà CP/CE1 c'est pas mal, et avec la collègue on peut se faire un CP/CE1/CE2, au moins à certains moments. Je crois que... Euh si après là on se lance dans un... Ah si j'ai un plan de travail tous les jours. Donc c'est évolutif, l'année dernière j'étais parti trop fort. Les CP ont un plan de travail à suivre mais qui est assez fixé à l'avance. Ce qu'ils apprennent c'est l'autonomie mais ils ont leurs activités chaque jour qui sont prévues. Ils doivent simplement apprendre à sortir leur travail tout seul et apprendre à avancer à leur vitesse. Et par contre les CE1 et surtout ceux que j'avais déjà l'année dernière, eux ils ont un vrai plan de travail avec en principe, j'y mets quatre activités, et ils ont le choix d'organiser leur travail sur la semaine, comme ils veulent. Et pareil en maths. Maintenant, tout mon travail en maths se fait en plan de travail. Chacun peut choisir son activité et chacun vraiment avance à son rythme. Ça aussi c'est important. Ce n'est pas spécifiquement Freinet. J'ai des CP et des CE1, mais en fait ça ne veut rien dire, chacun avance à son rythme. Il y a des CP qui ont un très très bon niveau, qui font des choses plus compliquées que certains CE1. Il n'y a jamais un moment où on fait tous la même chose en même temps, chaque enfant fait toujours une activité à son niveau et une activité différente. À part texte-libre, car on a texte-libre tous ensemble, mais les niveaux d'écriture sont tellement différents et puis chacun est en train d'écrire un texte très différent.

Sarah : Et juste avant que tu me parles du plan de travail, tu me disais « on est en train de se lancer... » ?

Sébastien : Ah oui pardon. Dans le plan de travail, c'est pour ça que ça m'a fait penser à ça, il y a, pour le moment, je n'arrive pas à lâcher tout le monde, il y a 1/3 de la classe, donc pour moi ça représente 3 enfants, qui ont le droit d'être en projet. Le vendredi, c'est le gros conseil de la semaine, on fixe quels sont les élèves qui ont un projet, ils m'expliquent quoi, et moi je valide, il faut quand même que ça corresponde à quelque chose de réalisable en classe. Et concrètement ça veut dire que dans la semaine quand ils sont en plan de travail, eux ils peuvent

se mettre sur leur projet. Donc c'est tout nouveau on essaie de se lancer, y'a un enfant qui a voulu faire ce gros travail d'art plastique, y'a une enfant qui a voulu écrire un petit livre pour son petit frère, donc elle l'avait très bien réalisé au brouillon mais qui n'a pas pu le continuer car elle a eu le COVID. Cette semaine, fein vendredi c'était vraiment spécial, donc on n'a pas pu faire vraiment comme d'hab', mais j'ai une enfant qui avait un projet de sculpture donc elle a emmené de l'argile de chez elle et tout, je lui ai dit que c'était bon, et je vais faire mon conseil aujourd'hui pour voir quels sont les autres projets qui peuvent se faire. Et si, aussi j'ai un truc très Freinet, c'est que je fais un « Quoi de neuf ? », tous les jours. Donc les enfants peuvent s'inscrire pour apporter, fein... Y a deux niveaux en fait, le « Quoi de neuf ? », « J'ai envie de raconter quelque chose », et beaucoup de « Quoi de neuf ? » qui sont déjà des exposés, très travaillés à la maison, avec un diaporama sur toutes sortes de sujets, les volcans, les TGV... Et ça c'est tous les jours, fein non, trois fois dans la semaine on a ça, et la quatrième fois c'est présentation des textes-libre. Les enfants peuvent s'inscrire pour lire un texte à la classe et recevoir des avis et des remarques pour améliorer les textes.

Sarah : Merci. Je vois aussi les ceintures de comportements au fond. C'est quelque chose dont tu te sers ?

Sébastien : Non je ne m'en sers pas.

Sarah : D'accord. Donc tu me disais que les textes-libre c'était tous les jours. Pourquoi cette technique, cet outil t'intéresse ? Quel intérêt tu y mets derrière ?

Sébastien : Car ça fait partie d'une méthode naturelle. Les enfants ont envie d'exprimer des choses, c'est ce que je disais tout à l'heure donc on les motive pour chercher les mots et les sons qui leur manquent. C'est une pratique qui est réelle puisqu'après soit ils peuvent le présenter à la classe, ceux qui sont très fiers peuvent l'apporter à X (*une collègue*) qui fait un journal d'école (*il le tend vers moi*). Donc quand les enfants ont un texte qui leur plait... Alors j'en ai deux, là. Bon en fait ce sont tous mes élèves. Là il est avec moi, la moitié du journal de cette semaine qui vient de ma classe. C'est le hasard et parfois ils se motivent ensemble, ils se disent « allez on le finit et on pourra l'emmener au conseil pour le journal ». En fait c'est une pratique d'écriture mais qui est, qui est pas artificielle, car il y a un but, le but c'est soit de dire quelque chose qu'on a très envie d'exprimer, soit le but c'est que ce soit dans le journal, ou que ce soit présenté à la classe. Ils écrivent pas seulement parce que « le maître a dit qu'il fallait le faire », ils le font car il y a un vrai but derrière. J'aime le texte-libre pour ça. Je l'aime car c'est libre,

donc émancipateur, chacun fait ce qu'il veut, pas de regard sur... Je ne leur dis pas « tu ferais mieux de faire ça... ». C'est le reste du groupe qui leur envoie une remarque « tu t'es pas foulé, ton texte il fait une phrase », « t'aurais pu dire ça ou ça... » ou alors « qu'est-ce que t'aurais pu apporter pour que ce soit plus intéressant ? ». Et puis, voilà c'est libre donc émancipateur. Et puis l'autre truc qui est super c'est la gestion des émotions, j'ai toujours beaucoup cru à ça, au savoir, et à la pratique d'écriture qui est une sorte de médiation, et de gestion des émotions surtout celles négatives, voilà, j'ai toujours cru à ça. Et ça s'incarne bien dans le texte-libre. Il y a une petite la semaine dernière qui a écrit un texte sur la mort de son lapin qui était quelque chose d'extrêmement important en fait, quelque chose qu'elle n'arrivait pas à poser depuis plusieurs jours, et elle l'a posé dans un très très bon texte-libre.

Sarah : C'est en ça que tu vois le côté émancipateur, c'est-à-dire aussi réussir à mettre des mots sur des émotions qu'on peut ressentir ? Sur des choses qu'on peut penser ?

Sébastien : Oui bien sûr.

Sarah : Dans certains livres on peut voir qu'il y a une différence entre texte-libre et récit de vie, car dans récit de vie il y a vraiment la notion de rapport à soi et à sa vie. Est-ce que c'est quelque chose, comment dire, que tu perçois dans l'écriture des textes-libre, c'est-à-dire que ça peut être complètement quelque chose d'imaginaire, ou parfois tu imposes une consigne en leur disant, « j'aimerais que vous parliez de quelque chose qui vous concerne, sur votre vie, votre famille... » ?

Sébastien : Alors non, moi c'est vraiment... CP/CE1, il y a vraiment énormément de spontanéité, ça fait deux années de suite que j'ai des enfants qui ont envie de partager des choses du coup j'ai un équilibre assez naturel avec des élèves qui inventent des histoires, des élèves qui font un travail quasi documentaire, et des élèves qui parlent de leur vécu et de leur ressenti. Ça se fait assez naturellement, donc j'ai rien à imposer en fait. Simplement, il arrive rarement, mais ça arrive, qu'ils n'aient pas d'idée du tout, et là je peux proposer des choses, mais depuis un an et demi j'ai jamais rien imposé.

Sarah : Lorsque tu proposes quelque chose, est-ce que c'est sur des thèmes que vous avez vus en classe, ou des thèmes que tu proposes ?

Sébastien : Non, c'est vraiment des amorces, il y a des incontournables, alors là c'est affecté à cause du Covid, mais avant on allait à la piscine, donc c'est une aventure pour beaucoup, donc

déjà « tu as qu'à raconter ce que tu as fait à la piscine », les sorties ça peut faire du vécu scolaire qui peut être raconté, après je demande toujours s'il y a quelque chose qui a été fait à la maison durant le week-end et ça fait quelque chose à raconter. Et puis moi comme on est que 12, je peux avoir cette attention-là, de ce qu'il se passe à l'école, je peux soumettre à des enfants des idées. Par exemple à la récré je suis attentif à ce qu'il se passe, à leur rapport entre eux. Aujourd'hui, il y avait un enfant qui avait pas d'idée, je lui ai dit « tu pourrais peut-être parler de ce qu'il se passe avec ton copain ? », et ça a marché, il est parti. On a un enfant dans la classe qui est mutique, tu verras quand tu vas venir, probablement par choix il semblerait. On essaie de travailler ça avec la psychologue scolaire, ça questionne beaucoup la classe. Et donc le petit garçon de tout à l'heure est très copain avec ce petit garçon-là, donc ça fait une relation un peu bizarre car cet enfant ne parle à personne, ni à moi ni aux autres enfants. Ils sont très copains, et parlent de pleins de façon différentes, comme il avait aucune idée ce jour-là, et comme je vois qu'en ce moment leur amitié est très forte, je vois qu'ils parlent, fein... qu'ils parlent oui, ils communiquent en tout cas, je lui ai dit « tiens ça pourrait être bien que tu écrives sur ton amitié avec X (*le petit garçon*) », et il a écrit un texte de 5-6 lignes là-dessus. On essaie de toujours trouver des idées avec les « Quoi de neuf ? ». Beaucoup d'enfants parlent de leurs centres d'intérêt et ça me permet de les lancer là-dessus. « Tu as qu'à parler de ton chat », « Tu as qu'à parler de ta culture d'origine » ... Il y a beaucoup de place pour ça dans la classe, donc ça fait pleins d'idées à leur suggérer.

Sarah : OK. J'ai l'impression que c'est une pratique qui est bien ancrée dans ta classe au vu de ce que tu peux me dire. Est-ce que tu peux me dire s'il y a certains outils ou certaines techniques Freinet ou autres d'ailleurs, que tu aimerais mettre en place dans ta classe, à terme.

Sébastien : J'aimerais progresser sur le côté méthode naturelle, il y a encore trop de moment où je fais des choses trop scolaires, je veux améliorer dans la manipulation et projet de réalisations concrètes. J'ai besoin de structurer et bien clarifier mon plan de travail et la gestion de l'autonomie des élèves, etc., pour qu'il y ait un cadre, et le maintenir, j'aimerais réussir à l'ouvrir plus. On a quelques anciens de la pédagogie Freinet qui étaient très là-dedans, très impressionnants, dans une classe très vivante, où l'enfant est dans la création permanente, et j'aimerais pouvoir aller là-dedans en fait, tout le temps.

Sarah : Actuellement, les principales difficultés que tu rencontres, sont face à des enfants qui sont peu réceptifs à ce type de pédagogie, ou ça peut venir d'un manque de temps considérable face à l'investissement que ce type de pédagogie nécessite ?

Sébastien : Je pense qu'à la fois, il y a un truc même si j'ai déjà pas mal fait, y a un truc de se lâcher, ça, et de faire confiance aux enfants qu'ils fassent eux-mêmes leurs apprentissages si on les laisse explorer les choses qu'ils ont envie de faire, les apprentissages vont se faire. C'est la première chose, se changer soi-même. Après moi mon souci professionnel, euh, et depuis toujours, c'est l'organisation matérielle et tout ça. Pour ça si on veut être, euh, ça paraît simple de dire « méthode naturelle », chaque enfant va être, va faire pleins de choses, en fait ça demande énormément de préparations matérielles, énormément de préparation des lieux et des espaces. Alors j'ai une petite classe, bon on est que 12, mais c'est un pauvre carré et y a pas beaucoup d'espaces que je peux aménager. J'aimerais bien un coin « peinture » qui serait dispo tout le temps, mais concrètement, je sais pas où le mettre. J'aimerais un bien un coin « expériences scientifiques » où les gamins pourraient manipuler tout seul. Voilà, j'ai à progresser moi dans la gestion des espaces et trouver une organisation qui garantisse ça, qu'ils soient à la fois au travail, et dans un vrai élan créateur. Trouver des équilibres en fait, entre des moments de travail où il y ait une dynamique de groupe, qu'on soit tous en train d'écrire ou lire, et après j'aimerais plus ouvrir les choses encore. Freinet il parle d'élan vital, je ne suis pas sûr, d'énergie vitale. Ce qui faut surtout pas réduire chez les enfants, laisser le dynamisme se créer, et que parfois quand on est dans des choses trop scolaires, trop contraintes, trop imposées d'en haut, on va briser ça en fait. J'aimerais bien plus libérer tout ça. Je fais pas de création musicale par exemple encore. Voilà si j'avais une classe encore plus améliorée ce serait ça, un coin science où les enfants bricolent et font des expériences, peut-être un endroit où faire de la création musicale, un endroit où ils peuvent se lâcher plus au niveau peinture.

Sarah : OK. Je viens de penser à quelque chose que tu viens de dire là, « ils peuvent se lâcher », et avant que tu finisses ta phrase, il me semble que c'est plus Montessori quand même, mais as-tu pensé à des coins particuliers qui sont par exemples les coussins des émotions, où ils peuvent exprimer ce qu'ils ressentent. Cette journée à l'IUFM où tu as eu des présentations et des méthodes, est-ce que c'est celle Freinet qui t'a attiré le plus, sauté le plus aux yeux ?

Sébastien : Tout à fait oui, je suis aussi un peu militant syndical, et du coup on avait eu pas mal l'occasion de réfléchir sur ces questions-là, sur les pédagogies alternatives et le syndicalisme où dans tout ce qu'on a réfléchi, c'est ce qui correspond le plus à mon projet de société on va dire, et à la fois à la classe que j'imagine de voir vivre, c'est vraiment la pédagogie Freinet. J'aime pas trop la pédagogie Montessori par exemple.

Sarah : Est-ce que tu saurais me dire pourquoi ?

Sébastien : Sur le manque de coopération, et tout ce qui est très programmé à l'avance par les adultes. Fein il me semble, après je la connais mal car je m'y pas beaucoup intéressé. Ce que j'en ai vu m'a pas intéressé, donc peut-être que j'en dis des bêtises mais il me semble qu'en pédagogie Montessori c'est quand même beaucoup les adultes qui anticipent toutes les étapes pour les enfants et qui les font aller pas à pas vers une maîtrise. Moi j'aime mieux l'inverse, que les enfants se lancent un défi, qu'ils découvrent les obstacles qui les empêchent de réussir et que je les aide à les franchir. Je préfère ça, c'est ce qu'on fait en créa' maths' par exemple. Et plus le côté vraiment, coopération entre enfants, tout ça c'est vraiment ce qui me plaît. Coopération dans le sens où c'est pas que de l'aide quoi. C'est aussi la classe coopérative... en ce moment il a été proposé au conseil qu'on fasse une sortie cinéma, et bah on a compté, on a fait un problème en maths avec les plus grands, sur combien coûterait la sortie cinéma, combien on a dans la caisse, combien il nous restera si on fait cette sortie, on va ramener ça au conseil, ils vont décider ensemble, c'est eux qui vont décider, pas moi, « est-ce que ça vaut le coup ? » « est-ce que si on fait ça, y'aura pas beaucoup d'argent derrière pour d'autres projets ? », fein voilà, ça m'intéresse beaucoup de les regarder à se former à ce genre de format de prise de décision collective c'est passionnant, et je crois qu'il n'y a pas du tout ça en pédagogie Montessori.

Sarah : OK. Il est 12h42. J'ai plus tellement de question. Je te remercie parce que tes réponses étaient...

Sébastien : Ah oui je suis un bon client !

Sarah : ... étaient très complètes. C'est agréable d'avoir en face de soi des personnes réceptives, sinon c'est aussi mon rôle de relancer, creuser, approfondir.

Sébastien : Non mais moi ça m'intéresse l'aspect social et politique de ce métier. C'est pour ça que j'ai fait ce métier et que ça m'intéresse.

Sarah : OK. Et du coup, je voulais te dire qu'il me reste deux situations à te présenter. Et j'aimerais que tu me dises comment tu réagirais dans un contexte particulier. Encore une fois ce n'est pas un vrai/faux, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Simplement pour avoir une idée de tes réactions/pratiques. Ce sont des situations assez simples. Je n'ai jamais été enseignante, donc je n'ai jamais été confrontée à ce genre de situation, donc vraiment aucun jugement de ma part. Nous sommes dans la cour de récréation, et une petite fille, ça peut être

une petite fille de ta classe, elle donne un coup de pied à une autre petite fille. Tu ne sais pas la raison. Comment réagis-tu ? Tu as la possibilité de réfléchir un moment si tu le souhaites.

Sébastien : Non, bah déjà, il y aura une sanction quoi qu'il arrive, car la violence c'est non. Euh... Ensuite il y aura une écoute, de « pourquoi il y a eu ça ? », « Qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et surtout y aura une discussion sur comment ça aurait pu être géré autrement en fait. J'ai pas parlé aussi des « messages clairs » qu'on essaie de faire. Voilà. J'sais pas. Ça suffit ce que je t'ai dit ou pas ? En fait, ça ce qu'on apprend aux enfants, les questions de violence ne se règlent pas en conseil par exemple, les questions de violences sont réglées par les adultes et tout de suite. Il faut que je dise « on », car là c'est vraiment la coopération adulte, c'est important, en tout cas avec les trois autres personnes avec qui je partage la récréation. Déjà on est actifs en récré, c'est-à-dire qu'avant le coup de pied, y'a dû avoir pleins de choses, et que ces choses-là, on invite les enfants à en parler ensemble, soit avec les messages clairs, soit à venir nous les dire rapidement. En parler en conseil, si le message clair ne suffit pas. Je crois que je l'ai dit avant mais en tout cas on essaie d'en tenir compte y compris des petites choses, qui pourraient être qualifiées, nous ce qu'on dit des petites choses, mais en tout cas on essaie de leur donner de l'importance et d'écouter les enfants bien avant les gestes de violence. Et moi ça fait qu'un an et demi que je suis là, mais de l'aveu des collègues qui sont là depuis très longtemps, le nombre de situations de violence dans l'école en tout cas, a énormément baissé, et il est assez peu. Parce qu'y a tout ce travail-là, de conseils, messages clairs, ou on essaie d'être... ok on prend une pause, on boit un café, mais dès qu'il y a un truc on n'attend pas, on ne dit pas aux enfants « débrouillez-vous », ou « ce n'est pas grave », on essaie d'y aller. Voilà, on aurait tout fait pour pas que ça arrive, mais si c'est le cas, et bah sanction, car la violence, c'est inacceptable. Et discussion de pourquoi c'est arrivé et « comment tu aurais pu faire autrement ? ».

Sarah : OK merci. Donc pour la situation 2, nous sommes maintenant dans le couloir et un petit garçon, pareil qui peut être de ta classe, crie et pleure, car dans la cour, il n'a pas pu avoir accès à la caisse de bricolage.

Sébastien : Ça pour le coup, c'est clairement un sujet de conseil. Dans le conseil y'a idée, problème, bravo et question. La catégorie « Questions » a été rajoutée par les enfants. C'est une pratique collective. En plus grande classe c'est « je propose », « je critique », « je félicite ». Nous en CE1 c'est idée, problème, bravo et question. Nous les enfants peuvent s'inscrire. S'il y a un enfant qui fait ça, si vraiment il hurle et qu'il est en crise, on va régler tout de suite, mais

si on peut, on va le différer au conseil. Donc « j'ai un problème, je n'ai pas eu accès à la caisse de bricolage. ». Et le groupe va questionner « pourquoi t'as pas eu accès ? », « comment ça s'est passé ? », « est-ce que tu as bien dit ? ». Le problème qui est posé on va toujours essayer de trouver une solution « qu'est-ce que tu aurais pu faire ? » ou alors « qu'est-ce qu'on va faire maintenant pour que ça ne se reproduise pas ? ».

Sarah : OK. Et justement tu disais si jamais l'élève est vraiment en crise, comment tu réagis s'il ne se calme pas ?

Sébastien : Après ça dépendant du niveau. Mais le fait de dire « tu vas avoir un espace de discussion et on va trouver une solution », il y a pas mal de fois où ça suffit en fait. On peut dire à l'enfant « écoutes tu connais le fonctionnement de la classe, tout à l'heure, puisque c'est tous les jours, « tu pourras en parler au conseil et on essaiera de trouver une solution, mais maintenant c'est le moment du travail, il faut que tu arrives à passer outre et on en rediscute tout à l'heure. ». Peut-être que ça peut suffire. Si ça ne suffit pas, moi j'ai pas de problème à laisser ma classe au travail et sortir dans le couloir pour aller discuter avec un enfant. De lui laisser aussi du temps pour souffler, se calmer. Après je dis toujours ça si c'est un jour où je suis parfait, que j'ai bien dormi. On est humain aussi, des fois ça peut ne pas être aussi bien. Dans l'idéal ce serait comme ça. Mais c'est pour ça que le conseil est génial. Le conseil régulier, cadré. Après les enfants sur ces questions savent très bien qu'ils peuvent apporter ça au conseil et ça diminue beaucoup la frustration de ce qu'il se passe.

Sarah : Par rapport aux quatre thématiques du conseil, le bravo c'est quand ils veulent féliciter quelqu'un ou quand ils veulent être félicités ?

Sébastien : C'est quand ils veulent féliciter quelqu'un, c'est un bonbon en fait.

Sarah : Les questions ?

Sébastien : Le truc de base c'est « idée », c'est le truc de base, des propositions « j'aimerais bien qu'on aille au cinéma », ça c'est génial, mais c'est pas tous les jours, on est en CP hein. Mais y a toujours une discussion. Problèmes c'est quand y a des problèmes, bon. Bravo c'est pour féliciter. Et l'autre jour en conseil y a un élève qui dit « des fois on a des questions et on ne sait pas trop quand les faire, donc j'aimerais bien qu'il y ait une catégorie qui soit rajoutée. », moi je ne trouvais pas ça vital, mais il a bien présenté son truc au conseil, les autres ont voté pour, donc je l'ai rajoutée. En fait, j'ai un droit de veto au conseil, ça c'est très clair. Il y a des

choses qui ne sont pas de leur ressort. Les choses sont expliquées de pourquoi. Par l'apprentissage petit à petit ils comprennent qu'il y a des choses qui ne peuvent pas être de leur ressort, ils peuvent pas changer les programmes de l'Éducation Nationale, ils peuvent pas punir leurs camarades. Donc euh... j'interviens dès que ce n'est pas discutable en conseil, par contre si j'estime que c'est pas dans mon veto, je les laisse aller au conseil pour qu'ils puissent s'exprimer, ils votent, même si je pense que c'est une mauvaise idée, si c'est accepté on le met en place. Quitte à revenir dessus après. Mais pour que ce soit vrai il faut ça, sauf les choses qui sont veto.

Sarah : Le fait d'acter la chose. C'est comme une promesse. Quelle relation penses-tu que cela entendre entre enfants et adultes, ici enseignants ? Le fait que ces promesses soient tenues.

Sébastien : Bah c'est vraiment leur classe en fait, leur endroit. Je le ressens beaucoup. Par exemple j'adore, parois c'est « j'ai un problème avec le maître ». Et ils osent, ils me reprochent des trucs et on peut en parler et c'est vrai quoi. Tu veux rigoler ? Quand y a des goûters d'anniversaire dans les classes, par exemple j'ai tous mes élèves de l'année dernière dans la classe à côté, donc s'il reste une part de gâteau ils me l'apportent. Et un jour y a une petite qui dit « j'ai un gros problème avec le maître ». Alors on dit ça, on s'inscrit et puis on discute. Je me disais « qu'est-ce que j'ai fait ? ». Et en fait elle dit « j'ai un gros problème, c'est quand les copains des autres classes ils t'emmènent un gâteau... », alors que je le mange jamais devant eux, je le mets toujours de côté, « ça me fait trop envie, et je trouve que c'est pas normal, y a pas de raison que tu ais ce droit et pas nous. ». Alors je vais pas te mentir c'est pas tous les jours que c'est si intéressant le conseil. Mais là c'était passionnant, ils ont eu une discussion de cinq minutes sur « oui bah non, lui c'est le maitre, il a pas les mêmes droits que nous », « et mais non pourquoi il aurait le droit et pas nous, c'est injuste », ils ont discuté, et à la fin ils ont voté que j'avais plus le droit. Du coup, bah j'ai dit « bah d'accord ». Donc là c'est revenu à zéro. (*Rires*). Mais pendant un an chaque fois qu'un enfant m'apportait un gâteau je disais non, le conseil a voté. Ceux de la classe ils me regardaient du coin de l'œil pour voir ce que j'allais faire, et les autres enfants n'étaient pas vexés, ça leur paraissait naturel.

Sarah : Le fait que tu tiennes cette promesse, comment ils perçoivent ça les enfants ? Ça vous met sur une sorte d'égalité avec les enfants ?

Sébastien : C'est pas de l'égalité, quand j'ai fait mes premières expériences en temps qu'animateur, je m'en rappelle, juste avoir cette initiation à la pédagogie Freinet, je m'étais

complètement déchiré dans une colo. Je leur avais dit qu'il y aurait un conseil de colo, alors que c'était pas vrai du tout. Je sais très bien quel est mon rôle, ce qu'ils ont le droit de discuter et ce qu'ils n'ont pas le droit. C'est juste qu'il y a un espace pour eux, un espace de décision qui leur est ouvert. Et je crois qu'ils se rendent compte que c'est vrai et que leur parole a de la valeur, du coup ça leur ouvre le droit, ça ouvre pleins de choses, car ils osent s'exprimer et avoir un avis. Ça renvoie à ce qu'on disait tout à l'heure sur une citoyenneté active « mon avis compte », par contre je les engueule après si, il y en a qui proposent des trucs, on définit les rôles, mais après je le fais pas à leur place. C'est le retour ça, leur dire « attends tu as voulu organiser ça, un atelier bande dessinée, j'ai dit oui, mais c'est toi qui emmènes des choses, qui sors la caisse le matin. ». Au bout de quelques temps on constate qu'il a rien fait, bah je fais remarquer au conseil qu'il l'a pas fait, alors des fois on peut discuter, sinon on arrête.

Sarah : Quand vous discutez à ce moment-là, vous le questionnez sur le pourquoi il l'a pas fait ?

Sébastien : Bah, c'est pas si souvent en fait, j'essaie de bien débroussailler ça, et de faire en sorte que ce soit réalisable. Alors cette année ils votent énormément de choses. Donc tu vois on a une liste de projets. Regardes (*se déplace*). On essaie de pas en voter beaucoup à la fois pour éviter qu'il y en ait plusieurs qui ne soient pas faits. Tout ça tu vois c'est des expériences scientifiques qu'ils ont trouvées dans les magazines qui sont à dispo et qu'ils veulent qu'on réalise ensemble. On a trop de retard et après ça a plus de sens du coup. Pour le moment ils ont plus le droit de proposer, ce serait mieux qu'ils aient un espace pour faire tout seul. Du coup maintenant je vais essayer d'articuler les deux. « Mais ça, c'est peut-être pas un projet collectif, c'est peut-être un projet que tu peux faire toi, tout seul dans la classe » ...

...

Sarah : Ok, j'avais une question. Plutôt une demande. C'est ce qu'a fait X (*une collègue enquêtée*), mais ça ne t'engage pas à le faire. Elle m'a envoyé une liste des besoins particuliers des élèves.

**Fin de la conversation de manière très organisationnelle pour la suite du processus...
Dates, besoins des élèves par rapport à leur handicap, etc. Remerciements pour ces riches échanges et le temps consacré.**

Annexe n°24 : Entretien avec Laure

Moi : La première question est très large mais après j'ai des questions plus spécifiques. Lorsqu'on parle d'égalité, qu'est-ce que ça évoque pour toi ? L'égalité entre les personnes.

Laure : Il y a l'égalité de traitement... je ne sais pas s'il faut que ce soit spécifique sur la classe ?

Moi : On peut partir de l'égalité dans la société et puis dans tous les cas on reviendra forcément dans la classe.

Laure : Dans l'égalité de traitement, il y a le principe d'équité qui est quand même assez intéressant. Moi je trouve qu'en tout cas on peut pas vraiment le mettre de côté. Il y a aussi l'égalité dans les droits qu'on peut avoir et qui nous sont accordés.

Moi : Quand tu parles d'équité ça signifie quoi pour toi ?

Laure : C'est quand même normal que sur des réseaux d'écoles comme les nôtres... typiquement on puisse jouir de moyens plus importants pour les élèves, puisque de toute façon on sait très bien qu'ils n'ont pas les mêmes bagages socioculturels, et malgré ça on leur demande quand même d'entrer dans une institution et dans un système qui fait passer les mêmes examens pour tout le monde et demande les mêmes compétences pour tout le monde. Je trouve par exemple que c'est normal que ce réseau-là existe déjà et qu'on puisse envisager qu'il y ait des moyens supplémentaires mis en place.

Moi : Quand tu dis qu'ils n'ont pas le même bagage socioculturel, qu'est-ce que tu entends par là ? Donc ça sous-entend qu'ils ne sont pas si égaux que ça lorsqu'ils rentrent à l'école ?

Laure : Non vraiment pas.

Moi : Et qu'est-ce que tu entendrais par inégalités d'ordre socioculturel ?

Laure : Bah on a des familles qui ne vivent pas du tout les mêmes quotidiens et qui ne vont pas avoir la possibilité de faire des sorties, et aussi qu'ils vont être... alors ça je trouve que c'est très bien... qui vont évoluer dans des systèmes de famille ou dans des cultures très différentes. Mais par contre la culture de l'école elle est quand même plutôt proche d'une certaine culture et ça pour certaines familles c'est assez compliqué et même pour nous au niveau linguistique...

là ils ne partent pas du tout à égalité. C'est très peu pris en compte et ça devient de plus en plus un problème, ou du moins, ça devient de plus en plus dur de gérer au niveau de la passation au collège par exemple... de dire qu'il y a des enfants qui n'ont pas un bagage linguistique qui leur permet de suivre... mais bon en même temps qu'est-ce qu'on fait de ces enfants car ça ne voudrait pas dire qu'ils ne pourraient pas réussir. Moi je nous imagine nous, arriver dans un pays où on ne connaît pas la langue et on nous demanderait d'avoir le même niveau linguistique que des personnes de notre âge. Et ils n'ont pas les mêmes réalités de vie aussi et ça se ressent. Nous on dit que l'école ça doit être... du moins l'école ça ne doit pas être un sanctuaire mais un endroit où ils se sentent bien. Tu vois ma priorité c'est ça, il faut qu'ils viennent et qu'ils se sentent bien et qu'ils ne s'y sentent pas rejetés. Déjà je me dis que si on réussit ça, c'est chouette et qu'en plus il faut qu'ils aient pas peur de se dire qu'ils vont être jugés... tu vois c'est hyper dur parce que même sur des familles qui pourraient être de même milieu social et tout ça... il y a des pratiques où tu vois, tu ne pourrais ne pas avoir les mêmes quand même sur les façon de consommer par exemple. Et c'est que cette différence elle puisse exister en fait. Donc quand il y a égalité de traitement ça veut dire que malgré tout ce qu'on peut... c'est-à-dire qu'on peut tous être différents, car il y a des choses qui sont rigides, on a des façons de vivre et de penser. Et donc dans notre action... je ne pense pas qu'être égalitaire ça veuille dire ne pas faire de différences.

Moi : Quand tu dis que l'école ne doit pas être un sanctuaire, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus s'il te plaît ?

Laure : Moi je me souviens quand j'ai fait mes études et même quand j'étais sur plusieurs écoles... mais tu vois tu as l'impression qu'ils sont dispos. Il y a des familles qui mettent beaucoup d'enjeux dans l'école et c'est normal aussi parce que nous on est vraiment là pour créer des futurs citoyens parce qu'on a envie d'un monde meilleur. En tout cas on pense au monde qui puisse être mieux pour eux. Mais on ne peut pas se dire qu'il y a leur vie en dehors et leur vie à l'école, ça, ça ne marche pas. Par contre il faut expliquer en quoi le travail avec les familles est hyper important sur ce qu'on attend de l'école et sur ce que ils attendent aussi. Leur vécu de l'école peut-être parfois très compliqué. Des fois on est sur des choses très différentes de ce qu'ils peuvent avoir vécues et puis on est dans une pédagogie quand même qui n'est pas toujours... déjà je ne le dis pas forcément que je suis en pédagogie Freinet, après bon parfois j'explique les grands principes tu vois, je vais parler de coopération et d'individualité, d'individualisation des apprentissages. Mais ça il faut bien expliquer et surtout pour des familles

où il y a des grosses fratries qui sont dans des autres classes. Tu vois j'ai des triplés et ça ne fonctionne pas de la même manière et ça marche pour tout, surtout quand tu as une pédagogie plus active où il y a beaucoup d'échanges et où tout le monde n'est pas au même rythme et où tout le monde ne travaille pas la même chose. Au début ça peut paraître un peu déstabilisant et donc ce travail est très important avec les familles. C'est important de les rassurer aussi sur ce qu'il se passe en classe. Je ne l'ai pas fait cette année mais je trouve que c'est important d'avoir des temps... quand je suis arrivée dans l'école, j'avais proposé aux parents de venir pendant le temps d'accueil pour que les enfants puissent présenter un jeu pédagogique ou une activité ou encore une activité qu'il est en train de faire. Je sais qu'il y a des parents qui me disaient qu'ils avaient trouvé ça bien et qui me disaient que c'était bien de voir comment je fonctionne. Mais je pense qu'il faudrait que ce soit même encore plus ouvert, mais on a du mal à trouver le temps de faire ça. Mais c'est important pour qu'ils comprennent. Parce qu'il y a quand même ce truc qu'il y a des programmes mais moi je ne vais pas au bout pour certains enfants, et ça c'est sûr que je ne leur ferais pas faire le programme. Ça c'est une chose parce que je sais qu'en fait si je fais le programme entièrement pour eux, ils n'auront rien retenu.

Moi : Donc si on revient un peu à l'égalité, de fait les enfants sont inégaux. Ce qui permettrait selon toi de rendre des individus plus égaux et d'assurer plus d'égalité entre les personnes ?

Laure : Dans la société ? Moi je trouve que le principe d'égalité est quand même difficile parce que je trouve qu'il est quand même lié à la question du capitalisme et du coup de la vision que tu as de qu'est-ce que faire société et de qu'est-ce que vivre dans une société. En fait moi ce qui m'importe, c'est de vivre avec des gens et de faire du lien parce que le côté argent il me pose beaucoup de problèmes en fait car je sais que je fais partie d'une classe qui est plutôt moyenne et que c'est facile de ne pas trop se poser de questions sur la suite. Mais je me dis que déjà s'il y avait plus d'égalité en termes de ressources ça arrangerait quand même pas mal les choses. Après on rentre dans des logiques... Un enfant qui ne fait pas de diplôme universitaire ou de longues études si on dit qu'il ne va pas réussir, moi je trouve que c'est très dur parce qu'il y a pleins de métiers qui sont dans le social ou plutôt qui sont hyper chouettes et hyper utiles mais qui ne sont pas du tout valorisés. Ça c'est ce qu'on nous renvoie, qu'est-ce qu'on devrait être en fait, mais moi j'ai pas du tout envie de ressembler à l'élite de notre pays en fait ça, ça m'intéresse pas de gagner beaucoup d'argent et d'avoir du pouvoir. Moi ce qui m'intéresse c'est le lien et je pense que s'il y avait déjà une partie de ça qui pouvait être posée correctement... Car tu vois je trouve que les discours sur les gens... on insiste sur ceux qui ont

les aides et qui ne peuvent pas travailler et ben je trouve que c'est hyper difficile en fait parce que comme on n'est pas déjà à égalité de ressources et de capacités aussi parce qu'il y a ça quand même, mais forcément ça crée des tensions en fait. Moi je pense qu'il y a une grosse tension liée à ça, et ce qui est important, c'est être avec les petits et leurs familles, et que tout le monde comprenne bien ce qui se joue entre nous tu vois ? Moi j'ai pas envie qu'ils se sentent jugés. J'ai pas envie qu'ils se disent que si je leur donne un conseil c'est parce que je pense que je suis mieux. Alors parfois bien sûr qu'on fait appel à la loi par exemple et on va dire que non ça ce n'est pas possible mais ça, ça n'a rien à voir avec les ressources. Il faut créer des espaces où on peut échanger parce que sinon tu peux pas vivre ensemble en fait.

Moi : Est-ce que l'éducation pour toi c'est une grosse partie du travail pour pouvoir rendre les individus plus égaux ?

Laure : Oui bien sûr que pour moi c'est une grosse partie mais je me dis que si jamais tu vois les gamins... donc au niveau de l'école... tu vois au niveau de l'école privée je trouve que c'est une catastrophe qu'il n'y est pas une carte scolaire et aucune école privée. Ça c'est mon avis un peu plus politisé. Mais si déjà c'étaient des lieux où les gens se rencontrent... tu vois on essaie de mettre en place un café des parents. En fait, je pense que l'école devrait être un peu comme étaient les centres sociaux ou les MJC tu vois ? Ce sont des lieux de rencontres et d'échanges autour de l'éducation. Je pense que l'éducation c'est où il faut investir le plus, avec l'éducation populaire et le fait de pouvoir pratiquer un sport en dehors de l'école et de pouvoir avoir des activités diverses et rencontrer des gens qui ne sont pas forcément que des professeurs parce qu'il y a des éducateurs et des coachs et on n'a pas les mêmes trucs à apporter aux enfants en fait, mais ça reste de l'éducation. En fait, je pense que pour les enfants il y a que des temps d'éducation, que ce soit dans la famille ou ici ou ailleurs. Nous on travaille pas mal sur cette question de la co-éducation. Et on a chacun nos compétences là-dessus. Par rapport à un élève je vais pouvoir lui dire que je m'appelle Laure et que si je les voyais en dehors parce que j'étais amie avec leur maman, bah voilà, mais sinon je suis aussi leur maîtresse, en fait c'est une question de statut et ça dépend des moments où on se rencontre en fait parce que là toi tu vois, tu viens dans un but de recherche, mais si je te voyais au bar on n'aurait pas du tout la même relation. L'éducation je pense que c'est prioritaire.

Moi : Alors en quoi les techniques... ah oui c'est vrai c'est toi qui ne parles pas de technique.

Laure : Je disais que je ne voulais pas parler de technique parce que pour moi il n'y a pas une technique et c'est pas comme si j'enseignais avec un manuel où il y a un truc pédagogique qui a été réfléchi et que tu l'appliques, pour moi ça, c'est une technique. Et là pour moi il n'y a pas vraiment de technique parce qu'on est tous en train de tâtonner. Je ne sais pas si tu as vu des trucs communs entre moi et d'autres classes mais en fait on se rend compte qu'il n'y a pas de technique, alors oui il y a de grands principes mais pas de technique, et je ne pense pas que tu puisses dire que tu fais de la pédagogie Freinet si tu utilises un fichier de maths PEMF. C'est aussi ce que l'on se dit... après c'est en débat même au sein de notre gd tu vois... oui je pense qu'il y a une portée politique sur notre manière d'enseigner, typiquement sur la place de l'enseignant et de l'adulte et de l'enfant. Ça c'est un grand principe et après comment tu fais pour le faire vivre, c'est différent d'une personne à l'autre. C'est une pédagogie avec une grosse portée politique derrière et que peut-être que c'est difficile à expliquer aux familles parce qu'il y en a certaines qui le perçoivent. Je pense que ce ne sont pas des techniques... En fait moi ça me paraît naturel ce que je fais en classe... mais il y a des fois où je ne fais pas des trucs naturels comme j'aimerais et je fais des trucs plus directifs. Parce qu'il y a des fois où ça ne me correspond pas et où je ne suis pas à l'aise donc je suis en attente d'un retour d'expérience pour pouvoir me lancer dans autre chose. C'est aussi en formation, quand on fait des rencontres en gd, il y en a qui cherchent à mettre en place des outils mais ce ne sont pas vraiment des outils mais des moments. « Est-ce que dans ta classe tu as vraiment envie que les enfants puissent prendre des décisions ? », « Parce que si tu n'as pas envie de ça, ça va être compliqué en fait d'entrer en pédagogie Freinet ». « Si tu penses que le français c'est appliquer des règles d'orthographe et de conjugaison », et que ça, ça ne va pas être possible non plus. Donc tu en as qui ne reviennent jamais parce que ils pensent que tu vas leur donner un fichier qui va leur correspondre et qu'en faisant ça ils font de la pédagogie Freinet. Alors que non pas du tout. Il y a des outils c'est sûr qui t'aident pour l'autonomie mais qui se construisent d'une classe à l'autre. Tu vois il y a des trucs que Valérie fait et on s'en parle et on s'aide. Il n'y a pas vraiment de technique.

Moi : Bon si on parle d'outils alors.

Laure : Alors moi les outils dans ma classe, ça va être par exemple mon grimoire. Cet outil pour moi il est fondamental parce que c'est un outil qui permet aux enfants de pouvoir travailler en autonomie des notions particulières mais aussi c'est un outil parce qu'ils peuvent s'y référer pour les aider et ce n'est pas juste un cahier de leçon tu vois. Ce n'est pas juste on apprend une

leçon et on l'applique. Là les enfants sont en train d'apprendre un texte et ça leur permet d'avoir un endroit où trouver une réponse si ils veulent écrire un truc d'une manière précise. Tu vois l'outil du dictionnaire aussi il est intéressant. Dans les outils tu peux aussi avoir les fichiers qu'on utilise. Mais derrière ces outils il y a une manière de voir comment on apprend à faire des maths et comment dans la lecture... d'accord il y a le déchiffrage mais après il y a le sens. Ces outils ressemblent presque à un manuel mais avec derrière une manière de fonctionner et de voir les choses différentes... avec des gens qui les ont construits et qui me correspondent plus que ce qu'on pourrait voir dans les classes plus traditionnelles quoi.

Moi : Par rapport à ça, comment penses-tu que les grands principes qui découlent de la pédagogie Freinet et les outils peuvent permettre d'assurer plus d'égalité ?

Laure : Bah déjà il y a... alors ça amène à l'égalité, je ne dis pas que l'égalité est effective hein... après c'est toujours où est-ce que tu mets ton curseur tu vois... moi c'est que chacun puisse avancer à son rythme sans... tu vois moi je me dis que c'est un principe d'égalité qui est respecté parce que je vais jamais mettre un enfant s'il est en CM2 mais qu'il ne sait pas lire, je ne vais pas lui demander de faire des activités de CM2 car je sais que même si je l'accompagne, il ne va pas réussir en fait. On n'est pas dans de l'égalité de traitement. En tout cas leur est permis d'avoir cette égalité parce qu'on les prend individuellement et qu'on leur permet tous la même chose, c'est-à-dire tous de progresser à leur rythme. Ce principe-là il marche et l'expression aussi. En conseil ça se voit et aussi pendant les présentations... Après oui le temps que chacun passe à parler et à présenter est différent mais par contre cette espace il existe. À un moment donné les enfants savent qu'au même titre que les autres ils vont pouvoir prendre la parole et être entendus. De fait, ils ne parlent pas tous le même temps et le même nombre de fois mais ils savent qu'il y a un espace qui existe et qui le permet. Après il y a tous les principes qu'on fait en coopération et là c'est pareil quand on fait ce travail de coopération alors oui on n'est pas égalitaire sur nos compétences mais par contre on est en capacité de pouvoir échanger et d'avoir des outils qui apportent la bonne réponse et on trouve la solution ensemble. En fait à leur échelle ils sont capables de tous se dire qu'ils peuvent s'engager dans ce travail-là car ils savent qu'ils sont accompagnés et qu'ils vont pouvoir utiliser des trucs qui vont leur donner tort ou raison mais n'empêche qu'ils sont là. Tu vois il y a un élève si pour la dictée je le mets avec d'autres groupes, mais cet enfant-là, il n'arriverait pas à trouver sa place, il ne pourrait pas répondre car il y en a qui sont tellement en capacités plus hautes... tu vois il serait dans un truc où il réceptionne et où il leur ferait confiance parce qu'ils sont plus âgés. Justement de le prendre

avec un groupe où ils ont un niveau semblable, là ils peuvent se dire qu'ils ont peut-être raison. Donc on va chercher ensemble. Ce n'est pas de l'égalité comme on est pas tous pareils. Et dans les outils ça marche comme ça en fait il n'y a pas un enfant au même numéro d'exercice ou qui fait la même fiche au même moment, alors après oui il y en a qui font les mêmes fiches dans l'année mais c'est pas au même moment.

Moi : Donc ce serait partir de leurs besoins et comprendre qu'ils n'ont pas tous les mêmes besoins au même moment. Ça développe vraiment leur autonomie et un truc que j'ai vu, en fait les enfants, ils savent exactement ce qu'ils ont à faire et à quel moment, c'est impressionnant. Être dans ces classes-là et avoir cette autonomie c'est... Comment le développement de l'autonomie, ça impulse plus d'égalité ? Le fait qu'ils soient plus autonomes.

Laure : (*Temps de réflexion*).

Moi : Tu vois ils ne sont pas là à réceptionner un truc qui ne leur est pas propre.

Laure : Ta question est compliquée.

Moi : Elle est compliquée car c'est difficile d'y répondre ou elle t'évoque d'autres choses ?

Laure : Est-ce que tu peux me la reformuler ?

Moi : Le fait de développer l'autonomie des enfants, ça permet plus d'égalité ?

Laure : Être autonome c'est avoir une égalité de penser et une égalité d'agir. Ils peuvent tous agir, agir sur ce qu'il va se vivre et se passer pour eux. Après il y a des enfants pour qui c'est difficile mais je pense que ça les amène à une égalité sur... en fait je pense que ça développe des capacités qui amènent à pouvoir être égaux, de pouvoir trouver sa place et de dire des choses, de pouvoir construire sa pensée.

Moi : Merci. J'ai oublié de faire ça pendant le premier entretien. En fait pour chaque entretien j'ai deux situations à vous présenter et puisque tu étais la première à passer et j'ai oublié, donc on va le faire maintenant. Ce sont des situations très courtes et peut-être que demain matin puisque je viens dans une autre classe et que ça ne dure pas très longtemps, peut-être qu'on peut se prendre un petit moment pour les faire. Mais je te propose qu'on y jette un œil à la fin de l'entretien. Ce sont des situations où tu n'as pas forcément besoin de t'y attarder dessus et

d'ailleurs ce n'est pas un vrai ou faux. Nous sommes dans la cour et il y a un petit garçon qui donne un coup de pied à un autre petit garçon comment penses-tu réagir ?

Laure : Dans l'école il y a une loi, c'est que la violence c'est interdit. Alors je vais voir les deux enfants et je leur demande pourquoi... en fait je cherche toujours à savoir pourquoi le coup a été donné parce que tu vois la semaine dernière il y a eu cette même situation mais en fait il y avait eu de la provocation... alors l'acte de violence sera sanctionné dans les deux cas mais il faut toujours avoir les deux parties qui s'expriment et souvent je les prends ensemble. Sur la question de la violence j'ai des ceintures d'autonomie et les enfants violents ou qui ont des propos injurieux, ils sont suspendus de ceintures c'est-à-dire qu'ils sont suspendus des droits fondamentaux de la classe. Donc ça veut dire que c'est des enfants pendant le temps de récréation qui sont sous la surveillance effective de l'adulte, c'est-à-dire qu'il y a un endroit spécifique où ils vont devoir rester pendant le temps de la récréation. Ça c'est gradué en fonction de la gravité de ce qu'il s'est passé et ça peut aller à deux récréations ou plus. Souvent il y a une demande de réparation qui est faite.

Moi : Quelle forme peut prendre cette réparation ?

Laure : Ça peut aller de la simple excuse orale à l'excuse écrite ou même un dessin où ça peut être de jouer ensemble. Ceux qui sont victimes, ils peuvent proposer réparation.

Moi : Pour la deuxième situation nous sommes dans la classe il y a une petite fille qui pleure et qui crie et tu ne sais pas pourquoi, comment tu penses que tu réagis ?

Laure : Elle crie ?

Moi : Oui elle est en crise.

Laure : Je vais la voir et j'essaie de la calmer mais sur un truc comme ça puisqu'ils sont en autonomie je n'ai pas du tout de mal à laisser ma classe et les lancer sur un truc. Donc j'ouvre l'espace de discussion et souvent ce qu'on trouve important, c'est que ce soit différé. Ce qui est important dans le moment c'est qu'elle puisse se calmer et soit elle arrive parce que j'arrive à trouver les bons mots et elle arrive rapidement à se calmer, soit si ce n'est pas possible je peux lui proposer un endroit au calme, où elle peut aller toute seule, ou je peux lui proposer d'aller parler à un autre adulte de l'école si elle n'a pas envie de m'en parler à moi quoi.

Moi : Je te remercie. On arrive dans la seconde partie de l'entretien...

Laure : Je demanderais aussi aux enfants s'ils ont une idée de pourquoi cette petite est pas bien et je demanderais s'ils savent pourquoi elle pleure et si quelqu'un a été témoin de quelque chose ou qui sait quelque chose, mais je n'insisterais pas pour qu'on me dise qu'il s'est passé quelque chose, mais en tout cas je m'adresserais quand même à eux pour savoir s'ils ont une idée de pourquoi.

Moi : Pour la dernière partie, on va davantage parler d'une égalité précise. Donc, selon toi, en quoi les hommes et les femmes peuvent-ils être différents ou en quoi ils se ressemblent ?

Laure : Les hommes et les femmes ?

Moi : Oui, en quoi ils sont différents ou semblables ?

Laure : Alors on a quand même quelque chose de commun qui est quand même important c'est qu'on vit dans la même société... après moi je te parle de trucs... je suis globale. Nos manières d'être éduqué ont longtemps été différentes dans l'histoire car la place de la femme et de l'homme a beaucoup évolué. Pour moi il n'y a pas de débat à avoir sur nos capacités intellectuelles clairement. Après, la construction des femmes en tout cas, même moi sur ma génération, je pense qu'elle a été très genrée et moi je pense qu'il y a quand même une grosse évolution par rapport à ça. Après, ça ne veut pas dire que... notre école montre bien que ce n'est pas parce qu'on dit que ce n'est pas un métier de femmes, qu'il y a plus de femmes quand même. Il y a quand même des corps de métiers qui restent masculins ou féminins et moi j'interroge toujours de savoir si c'est une construction culturelle ou si c'est en fait... une vraie différence... est-ce qu'on sait l'expliquer ou non de... bah oui les métiers du social c'est quand même plus les femmes qui les ont, et les métiers de pouvoir c'est plus les hommes et moi je m'interroge toujours sur ça. Est-ce que finalement on a tous... à égalité de tout « je suis un homme ou une femme, je prendrais la même voie ? », ça je ne suis pas capable de répondre. Je ne sais pas pourquoi il y a des métiers qui restent aussi genrés, typiquement. Après si, on a quand même des ressemblances, et des différences émotionnelles je pense. Mais pareil, est-ce que c'est une question de construction ou non ? Des fois, je ne pense pas que, mais est-ce que ça s'explique vraiment au niveau hormonal ? Je ne me suis jamais vraiment posée la question, mais je pense qu'on a des sensibilités qui sont un peu différentes quand même.

Moi : Quand on parle des inégalités entre les femmes et les hommes, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

Laure : Les inégalités de salaire pour un même métier. Les inégalités de traitement...

Moi : Par exemple quand on parle des droits, des chances et des libertés...

Laure : Moi je pense qu'il y a des endroits où... ah bah non, en termes de libertés si on regarde ça d'un point de vue global mondial, non on ne va pas dire qu'on est dans l'égalité homme/femme. Après, ça reste toujours... il y a des cultures où effectivement la femme paraît toujours moins libre que l'homme mais en même temps je pense qu'il y a des femmes qui font ces choix-là aussi, mais attention, il y en a d'autres qui ne les font pas et elles existent c'est sûr elles sont fortes encore ces inégalités. Et je ne sais pas non plus... c'est sûr que j'ai plutôt un penchant féministe, mais moi je ne suis pas féministe à vouloir presque une inversion des places et je pense que l'égalité homme/femme c'est hyper difficile à construire en fait, et actuellement en tout cas. Je pense qu'avec les futures générations ça va être... nous quand on sera vieux on sera un peu déboussolés de ce qui pourrait se faire. Après nous on vit quand même dans un pays qui paraît plus libre en termes de droits, mais après ça fait quoi ? Ça fait 100 ans qu'on a le droit d'ouvrir un compte bancaire, donc ce n'est pas si vieux. Après, je n'ai jamais ressenti personnellement que comme j'étais une femme, j'étais traitée différemment dans ma vie personnelle, même dans mon boulot je n'ai pas l'impression d'avoir moins de place... je ne la vis pas au quotidien moi ces inégalités. Si je me penche et que je regarde vraiment... bon mon corps de métier ? OK. Bon bah y a des inégalités de nombre oui c'est sûr. Mais je ne me suis jamais sentie... parce que j'étais une fille que j'allais faire ce boulot-là. Je ne me suis jamais dit que j'allais moins réussir.

Moi : Pour revenir à l'éducation... la suite va tenter de faire le lien avec la pédagogie Freinet, mais c'est l'étape d'après. Tu me disais « on sait encore que l'école reproduit ces inégalités-là ». Comment penses-tu que les acteurs et les actrices en tout genre de l'éducation...

Laure : Alors je ne suis pas sûre qu'elle les reproduise. Je ne sais pas si elle fait ça, mais en tout cas elle ne les efface pas.

Moi : Dans ce cas, comment les éduc', AESH, et tous les personnels éducatifs participent à la reproduction, ou les termes que tu peux y mettre derrière ?

Laure : Là c'est toute l'importance de la co-éducation tu vois... tous ces acteurs-là ils ont un rôle à jouer dans l'éducation de chaque enfant et ça peut-être plus ou moins diversifié en fonction des enfants. Les interactions se multiplient. Je ne pense pas que si tu as moins d'interactions, tu réussis moins, je ne pense pas que ce soit avéré mais je pense que oui il y a quand même quelque chose qui se joue au niveau de l'égalité. Les directions et les équipes ont quand même envie de travailler sur ça, même au niveau des tarifs tu vois, c'est plus accessible maintenant. Leur place... je ne sais pas mais nous on développe des espaces avec des débats, je trouve que c'est difficile cette égalité fille/garçon... moi dans ma classe, tu vois... je rame encore sur « pourquoi une fille ferait plus ça qu'un garçon ? » et inversement. Elle n'est pas évidente cette question et puis comment tu fais pour que ça puisse paraître naturel alors que parfois tu galères un peu, tu vois sur la danse... fein typiquement ce projet de bal traditionnel, parce qu'on travaille à la mixité fille/garçon et que c'est très compliqué, et en fait si ce ne sont pas les éducateurs qui amènent à travailler sur ce sujet-là, je ne vois pas qui c'est quoi... parce qu'on accepte bien d'être dans une même école, mais heureusement que ça n'existe plus tu vois l'école séparée mais en même temps, il y a des moments où les filles sont entre elles et les garçons aussi et des moments on monte des projets pour dire que fille ou garçon on s'en fiche un peu et nous on s'en fiche carrément. Mais par contre si tu es une fille et que tu es copine avec une fille et que tu restes avec elle pour parler de choses qui te sont communes, genre le développement de ton corps et tout bah c'est presque normal. Mais c'est pas que fille/garçon, c'est culturel aussi. Il y en a qui disent « ils font de l'entre-soi », oui mais en même temps je comprends parce que dans le quartier il y a peut-être trois familles qui viennent du même endroit et je comprends qu'ils interagissent entre eux qu'avec d'autres familles qui n'ont aucun code culturel en commun et qui ne parlent même pas la même langue quoi. À un moment donné tu te rapproches aussi car tu as des choses à partager qui te sont communes. Et les filles et les garçons ce n'est pas un faux problème, en fait ce ne devrait pas être un problème, il ne devrait pas y avoir à se poser la question de si on peut vivre ensemble ou pas. On devrait parler d'individu en fait et c'est ça que je trouve intéressant avec les nouvelles générations, c'est cette question du genre en fait. Et qui peut être va... je ne sais pas nous aider, en tout cas ça nous évitera... peut-être que dans quelques années on ne parlera plus du tout de ce travail qu'on fait sur la mixité et cette égalité. Ce n'est pas simple et tu vois la musique il a fallu... tu vois X (*élève garçon*), il est revenu sur ces travers à la dernière séance, mais j'ai peut-être mis jusqu'à début janvier pour me dire qu'ils arrivent à être moins mal à l'aise dans ce projet car au début c'était catastrophique.

Moi : Mais vous avez fait des jeux de contact, c'est ce que tu me disais ?

Laure : Et puis on en a parlé aussi de l'intimité, de...

Moi : Dans quel cadre vous en avez parlé ?

Laure : Pendant des débats, l'année dernière on faisait pas mal de débats philo avec des étudiantes de la FAC. On en faisait un tous les mois, et puis du coup nous on en faisait avant aussi, ils ont l'habitude de travailler avec les débats. Avec le groupe départemental on fait aussi un travail sur la récréation et la mixite fille/garçon. Là-aussi on a essayé de voir quels espaces ils utilisent, et avec qui. Les faire verbaliser, c'est l'objectif. Des fois je leur fais des remarques, je ne juge pas mais je leur dis juste « sur les cinq groupes, la personne qui a écrit ce sont les filles », alors que j'ai moins de filles que de garçons dans la classe. Des fois je dis « bizarrement... », si on fait le bilan je pourrais dire que pratiquement toutes mes filles ont une ceinture d'autonomie supérieure aux garçons. Mais je leur dis aussi que je n'ai pas de réponse et que je leur fais juste remarquer. Tu vois X (*élève garçon*), c'est un élève où cette question est parfois difficile car je pense que dans sa famille, c'est très genré, la place de l'homme et celle de la femme. Un jour il me disait « tu verras maîtresse que quand on sera plus grand, je gagnerais plus d'argent que ma femme », tu vois. Donc ça m'a fait rire et je lui ai dit « parce que tu penses que les hommes doivent gagner plus d'argent ? » et il me dit « bah mon père gagne plus d'argent », et je lui dis « tu penses qu'il gagne plus d'argent que moi ? ». Et là tu vois, il me dit « bah sûrement », et je lui dis « mais ce serait basé sur quoi ? Il faudrait que tu saches combien ton papa il gagne et combien moi aussi. Mais pourquoi je gagnerais moins ? ». Toutes ces questions-là tu vois, lui il est sur les couleurs... on était en train de fabriquer des bonnets en couture et il ne voulait pas le tissu rose, et il en était hors de questions. Et c'est ancré en lui, la question elle n'a pas à être posée pour lui, lui faire porter un bonnet rose ce serait lui faire offense. Je pense que du coup il y a aussi la santé, et tout... si jamais tu arrives et que tu dis « en fait, c'est comme ça » ... mais c'est trop compliqué. Mais typiquement le projet de danse pour mes grands en tout cas, mais trop compliqué quoi parce que je l'ai imposé, et si on peut on fait des couples fille/garçon... mais pour eux c'était... on l'impose de travailler ensemble. Alors X (*autre élève garçon*), il était très braqué quand tu étais là, lui il y a un moment donné il a fallu vraiment discuter avec lui, alors que X (*autre élève garçon*), il était très braqué au début mais là il s'est trop amusé, alors qu'il s'asseyait et il ne voulait pas. Mais là tu as bien vu sur les questions de sexualité-là, sur les abus sexuels. Là il y en avait quatre qui auraient pu jeter à la poubelle ce que l'on a fait, parce qu'ils ont pas l'habitude. Après je leur dis que moi

je suis là pour parler de sujets qui ne posent pas des problèmes, et ils ont le droit à la parole et à ce qu'ils écoutent ce genre de choses en fait. On pense pas... en même temps, ils peuvent entendre qu'il y a des différences de point de vue et c'est intéressant. Mais ils l'expriment et ils l'entendent, ils se disent qu'ils n'avaient pas vu les choses comme ça, après ça ne veut pas dire qu'ils vont changer d'avis, et je ne suis pas sûre que le but ce soit ça, mais je pense qu'il y a une bonne partie c'est juste se comprendre, et moi je peux comprendre que des gens soient très religieux et que d'autres non, que certains aient des difficultés à aller vers les autres, ça je peux le comprendre. Après, il y a d'autres convictions hein, mais le tout c'est de se dire que ça peut exister et comment ces gens voient les choses. Et les enfants c'est pareil quoi. Tu vois typiquement avec X (*association*)... j'étais contente de me dire qu'apparemment il y avait personne qui avait l'air d'avoir vécu ça dans son entourage, mais c'est quand même des moments où c'est révélateur de se dire que ça peut exister chez soi et pas que chez les autres. Il y a ce truc... ça part un peu dans tous les sens ce que je te dis... quand tu leur dis « bah si c'est quand même bien l'hygiène, certains gestes... ». Et il y a certains gosses qui se disent « ah mais d'accord, chez moi c'est jamais comme ça ». La violence verbale, physique et sexuelle... alors oui là ils étaient tous choqués, donc tant mieux dans un sens... après on n'en sait rien, mais il n'empêche que oui ça existe et on ne peut pas l'occulter en fait. Du coup c'est pareil sur les points de vue, X (*élève garçon*) je lui dis parfois que je suis là pour lui faire penser ou réfléchir sur le fait qu'en fait il n'a pas vraiment raison et est-ce qu'il ne peut pas entendre ce que les autres ont à lui dire quoi ? Mais c'est dur, car tu ne t'opposes pas qu'à eux en fait, mais à toute une construction qu'il y a dans les familles et c'est pour ça que la co-éducation elle est importante. Moi j'adorerais qu'on puisse discuter sur l'égalité fille/garçon, sur les jeux vidéo, sur pleins de trucs en fait, pour qu'on se comprenne. La maman de X (*élève garçon*), c'est juste une femme avec qui je n'arrive plus à discuter parce qu'elle n'entend pas un autre point de vue que le sien, alors que la maman de X (*autre élève garçon*), il se passe ce qu'il se passe chez elle mais elle vient jamais me dire « ah vous avez dit à mon fils qu'il pouvait porter du rose et je trouve ça inadmissible ». Quand je lui ai dit « en fait il s'est mis en colère et il n'écoute pas quand je lui dis que c'est n'est pas grave », et bah elle me dit « oui, non mais vous avez raison », fein voilà, elle entend quand même des choses alors que l'autre maman pas du tout quoi, elle ce n'est pas forcément sur l'égalité mais sur la société en général, mais du coup tu te dis... des fois j'aurais envie de leur répondre des choses, mais je me dis « non là c'est aussi parce que ça reste des enfants et qu'ils écoutent des choses, et que leurs parents pensent ça, donc ils pensent ça ». C'est pour ça que c'est intéressant qu'il y ait des espaces de débat pour qu'ils se disent qu'il n'y a pas que les paroles des adultes qu'ils côtoient énormément qui comptent en fait, et

qui valent la vérité. Même si moi je me dis « mais tout ce que je dis c'est vrai quoi » (*rires*). Ce que moi je leur inculque, finalement je me dis que c'est moi que ça regarde, et donc je me dis toujours « pense qu'eux ils sont dans la même situation que toi, mais avec des idées différentes ». C'est toujours compliqué avec tout le monde, par exemple avec X (*un autre collègue de l'école*), c'est très compliqué parce que son point de vue je le comprends pas du tout. Tu vois lui son point de vue... s'il te dit que les enfants en difficultés financières et en difficultés sociales et linguistiques... qu'il ne faut pas être exigeant envers eux et qu'il ne faut pas se dire que ce gamin-là il ne va pas sortir de la merde... on n'a juste pas la même vision de qu'est-ce que ça veut dire sortir de la merde et ce que ça veut dire être exigeant. Moi j'ai l'impression que je ne manque pas d'exigence et j'ai pleins d'enfants je pense, qu'il ne se rendent pas compte de comment ils apprennent en classe. Si, je pense que je manque d'exigence sur la tenue des cahiers par exemple mais bon ça ne veut pas dire que je ne suis pas capable de dire à un moment donné à un enfant que l'exigence pour un truc il ne l'a pas. Mais mon exigence c'est qu'ils progressent alors que mon collègue, son exigence c'est de faire le programme de CM2. Là-dessus on n'est pas d'accord. Par exemple lui ne comprend pas comment pour vivre ensemble... pourquoi on n'apprend pas la Marseillaise. Moi j'ai beau essayer de dire que je comprends... parce que lui ça lui parle mais en fait moi ça me parle tellement pas... mais j'entends ce qu'il me dit mais en même temps ça ne veut pas dire que je m'inquiète pour les enfants qui sont dans sa classe. Forcément on aurait un collègue qui aurait des propos un peu racistes... et je me dirais à un moment donné qu'il y a des valeurs et que c'est plus possible et que ça relève de la loi. Du coup j'ai dévié je ne me souviens plus....

Moi : Ce n'est pas grave du tout ça va me permettre de reprendre ma question mais dans tous les cas tu as répondu à ma dernière question... Je voulais revenir sur une question de comment les principes et les outils Freinet qu'on a décrits précédemment... coopération, espaces d'expression libre, comment peuvent-ils permettre d'apporter plus d'égalité entre les filles et les garçons ?

Laure : Là tu vois, président et présidente j'essaie d'alterner et de mettre une fois une fille, une fois un garçon parce qu'il y a aussi le nombre. Moi j'ai une classe plutôt de garçons et donc c'est beaucoup plus déséquilibré que les autres années et du coup je me dis que si je fais fille/garçon bah c'est sûr que il y a des filles qui vont passer plus au vu du nombre de garçons mais en fait ça se rééquilibre toujours. Quand il y a des clubs je dis toujours qu'on prend autant de filles que de garçons parce qu'en fait la gym ce n'est pas une question de fille et le foot ce

n'est pas une question de garçon non plus mais par contre ça paraît imposé et des fois c'est toujours ce truc qui est difficile à jongler. Et puis y en a qui le font pas, qu'ils se disent que les enfants vont gérer et ils ne mettront jamais le nez dans cette égalité alors que non en fait les enfants vont pas le faire naturellement. Effectivement s'il n'y a pas de fille je vais pas imposer à des filles d'aller jouer ça c'est sûr et s'il n'y a pas de garçon inversement, mais en tout cas je me dis que ça peut paraître un peu bourrin parfois mais en même temps... Ça s'oppose un peu avec ce que je disais que je voulais qu'il y ait pile le nombre. En fait tu te rends compte qu'il n'y a jamais de place qui n'est pas prise parce que les filles vont y aller en fait et les garçons c'est pareil. Tu vois dans ma classe j'ai des garçons qui ont envie de faire de la gym par exemple, il y en a un qui trouvait ça horrible mais les garçons qui peuvent avoir la possibilité d'y aller ils sont trop contents. Tu vois la fille qui est responsable du club et ben elle aurait forcément pris une fille de ses copines, mais non le but de son club ce n'est pas d'être avec ses copines mais c'est d'apprendre à tout le monde à faire de la gym. Et dans tout le monde, on ne choisit pas en fait.

Moi : Ok, je me mets juste au clair avec la fin de mes questions...

Laure : Tu ne veux pas me faire les autres situations ?

Moi : Ma méthodo a été pensée pour que les deux temps de situation ne soit pas collés mais qu'il y ait du temps entre les deux phases, donc je ne peux pas.

Laure : OK.

Moi : J'aimerais revenir sur cette question qui est comment penses-tu faire des différences dans ta pratique. Je peux également la tourner autrement, ce qui donnerait, que mets-tu en œuvre dans ta classe en faveur de l'égalité pour les filles et les garçons ?

Laure : D'un œil extérieur, est-ce que mon comportement pourrait montrer des différences entre les filles et les garçons ? Alors il y a un truc je pense... on en avait déjà parlé avec des collègues, et que je n'arrive pas à faire c'est de dire « les filles sortez ». Ce truc où dans notre langage, tu vois s'il y a plusieurs filles réunies je vais leur dire « les filles, comment ça va ? », « les garçons, comment ça va ? ». Plutôt que juste « comment vous allez ? » et ça je me suis en fait... fille/garçon, ce n'est pas choquant, mais je me dis que si c'était un autre critère je ne le ferais jamais en fait. Tu vois c'est un tic de langage et j'aimerais trop ne pas le faire, et éviter de le faire. Je vais essayer de voir une journée... moi je fais beaucoup de différences par individu

mais je ne sais pas si... si, j'impose en musique tu vois une fille, un garçon, une fille, un garçon. J'impose ce n'est pas hyper chouette mais j'essaie quand même de me dire que si on fait des groupes, j'essaie de mettre des filles et des garçons, et puis il y a la question d'âge aussi dans ma classe. Il faut toujours que je mélange un grand, un moyen et un petit. Actuellement dans ma classe, il est sûr... mais je pense que c'est comme ça dans ma classe, et d'autres années c'était différent... ma confiance elle est beaucoup plus envers un groupe de trois filles qu'envers tous les autres garçons de ma classe, mais ce n'est pas vraiment une différence. Ceux qui sont plus en difficulté ce sont les garçons, mais ce sont des constats et pas vraiment une manière d'être différente. Si je suis exaspérée par deux garçons ce n'est pas parce qu'ils sont garçons c'est parce qu'ils sont exaspérants et qui prennent beaucoup d'énergie, ce serait des filles ce serait pas la même chose en fait. C'est plus lié aux individus et j'essaie d'y être un peu sensible quand même.

Moi : En tant qu'enseignante, est-ce qu'en avoir conscience, qu'il y a des inégalités sociales entre les filles et les garçons, est-ce que ce ne serait pas une première étape pour finalement avoir des comportements moins différenciés ?

Laure : ...

Moi : Tu vois un truc que j'ai remarqué... Bon déjà je n'ai pas vu de situation où tu disais « le groupe des filles » et « le groupe des garçons ». Je crois que je pars du postulat qu'en avoir conscience, de savoir qu'elles existent, ça peut se ressentir dans ton comportement.

Laure : Oui non, mais bien sûr, si tu n'en as pas conscience, tu ne peux pas agir dessus quoi. Après les collègues... bah si les collègues Freinet je sais qu'on a cette conscience-là parce qu'on travaille dessus en groupe départemental. Je ne sais pas si sur le reste de l'équipe c'est une question... Je me rends compte que je les force quand je fais des groupes mixtes. Et j'ai bien conscience qu'il faut que je fasse attention à ce que je peux dire mais je ne pense pas faire de différences... Après le constat est là, je passe beaucoup plus de temps avec les garçons qu'avec les filles, mais ça vient des filles et des garçons que j'ai actuellement et ce n'est pas parce que les petits garçons seraient plus chiant, ou qu'ils auraient besoin d'être plus aidés dans leur vie, non en fait.

Moi : Là c'est aussi le constat, les garçons sont plus turbulents et ont plus de mal à se mettre au boulot, donc forcément, c'est un peu d'équité, passer plus de temps avec eux. Je te remercie, je ne sais pas si tu as d'autres questions, ou choses à rajouter ?

Laure : Non, on sera bien contents de lire ton mémoire.

Moi : J'ai juste un papier à te faire remplir pour que ma recherche soit valide et valable, sachant que c'est encore anonyme.

Laure : C'est anonyme ou tu mets d'autres prénoms ?

Moi : Je vais inventer des noms. Tout sera anonymisé. Et d'ailleurs, s'il y a des questions auxquelles tu ne veux pas répondre, c'est complètement OK.

Laure : *(Elle remplit la feuille des variables contrôlées)... + échanges peu intéressants pour cette étude.*

Laure : C'est un syndicat qui organise des rencontres autour de ces questions et ça m'intéresse, et je trouve que c'est bien. Beaucoup de gens Freinet sont dans ce syndic, et moi ça m'embête parce que je ne trouve pas le temps, et j'aimerais me former sur ça, aller dans leurs week-ends avec les intervenants.

...

Laure : Tu vois nous on se rejoignais beaucoup, car on était un noyau dur, on assistait à beaucoup de stages, d'ateliers, et on a d'autres collègues pour qui c'est très compliqué. Ils essaient de mettre en œuvre cette pédagogie mais pour qui c'est très dur, car ce n'est pas compris par les parents, les collègues et même les inspecteurs. Est-ce que c'est parce que c'est la pédagogie Freinet ou une pédagogie différente ? Tu vois, il y a des collègues ici qui ne sont pas en pédagogie Freinet mais je suis sûre que ce n'est pas si classique que ça. Je trouve que... fein ce n'est pas un problème, mais je pense qu'on a un engagement qui est bien autre que notre métier. Tu vois ceux qui sont en pédagogie Freinet, ça nous vient pas que de notre boulot, ça nous anime en fait, je ne sais pas comment dire quoi. Mais ça demande beaucoup de temps, Valérie et Alain, mais je n'ai jamais vu des gens investis comme ça quoi. Mais certainement, c'est pas juste parce que c'est notre boulot, mais c'est parce qu'on pense...

Moi : Tous les quatre vous m'avez dit que c'était important pour vous ce côté politique de votre métier et de votre volonté d'enseigner dans le public, et que c'était essentiel pour vous et que vous ne comprenez pas d'ailleurs comment le privé peut exister. Vous avez sensiblement le même discours.

Laure : J'ai déjà été dans des écoles où il n'y avait pas de collègue Freinet, mais je me disais que c'était cool parce que ma directrice n'était pas chiant, et que les collègues ne mettaient pas le nez dans ma classe, donc je faisais ce que je voulais, et il y avait que les parents qui pouvaient s'interroger, mais j'ai eu de la chance que pour ceux qui ça interrogeait, ils ont été convaincus en fait, parce que des fois tu es un peu à l'épreuve. Tu vois, tu es nouvelle, tu arrives et tu ne fais pas comme d'habitude quoi. Si je suis si sûre de moi, c'est parce que j'arrive à avoir un discours mais aussi parce que j'ai une équipe de fou. Là je me dis que si je changeais d'établissement, malgré tout ce que pourraient me dire les collègues, j'aurais les arguments pour le faire quand même. Mais si tu commences tout seul au début et que ton inspecteur te fait chier... parce que nous les écrits, on n'aime pas trop ça non plus, alors on se force. Dans le côté très cadré de l'Éducation Nationale, il y a pleins de trucs qu'on n'aime pas en fait... Tu vois les classes Freinet, il y en a beaucoup qui disent « mais chacun fait comme il veut », mais c'est terrible ça. Oui bah ce n'est pas tout à fait ça. C'est là où je me dis qu'on a une assez grande exigence. Tu vois on n'a jamais travaillé autant, et il n'y a jamais eu autant de rigueur.

Moi : Finalement, tout est organisé à la minute quoi. Vos journées sont très ritualisées, les enfants savent où se trouve le matériel.

Laure : Oui, ça, ça demande du temps. Mais une fois que ça roule, l'année d'après avec le multiâge, il y en a qui se mettent en activité dès le 3 septembre quoi. C'est génial ça.

Moi : Et puis la coopération entre adultes aussi, tu récupères des enfants qui viennent d'autres classes Freinet, les enfants sont déjà rôdés sur les techniques, alors forcément vous avez des manières de faire différentes, mais tu vois, ils savent ce qu'est un conseil et comment il se déroule, ce qu'est le rôle de président.

Laure : C'est une culture d'école hein. Même sur nos collègues qui ne sont pas vraiment en pédagogie Freinet, elles utilisent quand même les conseils parce que c'est hyper intéressant pour l'expression des enfants.

Moi : Ça pose la question de à partir de quel moment tu te sens légitime ou pas d'être en pédagogie Freinet... C'est super intéressant en tout cas. Écoutes, je te remercie pour ton implication durant tous ce processus de recherche et sans vous ma recherche ne pourrait pas être réalisée, donc merci encore. Grâce à ce dernier entretien, j'ai pu percevoir ta vision de l'égalité, et à quel point il est important pour toi d'être présente avec les enfants qui sont en difficultés. On a essayé de faire le lien entre pédagogie Freinet et égalité des sexes, et effectivement, ce n'est pas toujours facile, mais il me semble qu'on a convenu que c'était assez inhérent aux principes en fait, et que les conseils, la coopération, permettaient des espaces de libre expression et d'entraide, ce qui peut favoriser cette égalité.

Puisque les deux dernières situations n'ont pu être présentées à Laure durant le deuxième entretien, nous avons réalisé un entretien téléphonique, une semaine après.

Moi : C'est ok pour toi si j'enregistre ce petit moment ? Donc, c'était juste pour te présenter deux courtes situations. Donc nous sommes dans la cour, et il y a une petite fille qui donne un coup de pied à une autre petite fille, comment est-ce que tu réagis ?

Laure : Je vais les voir, je mets en place une discussion en écoutant les deux enfants sur pourquoi il y a eu un coup de pied... de toute façon, la personne qui a donné le coup... nous dans la classe c'est assez clair, c'est quelque chose qui relève de la violence physique et du coup, dans mon système de fonctionnement en autonomie bah cet enfant-là, aux prochaines récréations il sera dans une zone définie où j'aurais un œil hyper averti sur elle avec pas la possibilité d'aller jouer partout dans la cour, et suivant la cause, ça peut mettre aussi... si cet enfant, feint l'autre petite fille a insulté, il y aura aussi une sanction de cet enfant-là. Après, je fais toujours un rappel sur le fait que quand il y a quelque chose qui se passe comme ça... si par exemple le coup de pied vient après une insulte, qu'en fait à ce moment-là, la personne victime de ça au lieu de répondre, il faut qu'elle s'adresse à des adultes qui vont régler le problème et que ce n'est pas en rendant les coups ou en agressant l'autre que... voilà ça je le rappelle bien pour les deux et en fonction de la gravité de la violence physique, ça va être plus ou moins long si tu veux, le temps de réparation. Voilà.

Moi : Merci. Donc, pour la deuxième situation, nous sommes à l'intérieur de la classe, et un petit garçon fait une crise, il pleure très fort et crie. Comment réagis-tu ?

Laure : Là, si c'est vraiment impressionnant j'aurais tendance à lui demander de se mettre dans le couloir, tout seul, de lui dire de prendre le temps de se calmer et ensuite je prends le temps pour... en fait ça va dépendre aussi de quel moment... à quel moment tu vois ça arrive dans la classe, mais si je sais que dans 10 minutes il y aura la récréation et bah je lui dis qu'à la récréation on prendra un temps de discuter de tout ça, mais si je vois que c'est à 9 heures, je prendrais quand même un temps pour lui dire de se calmer, mais s'il ne se calme pas de toute façon je ne le referais pas revenir en classe, mais tu vois j'ai la possibilité soit de lui dire qu'il peut aller dans le bureau de Alain pour se calmer parce que là c'est difficile pour lui... et qu'il y ait un adulte qui puisse discuter avec lui et qui l'aide à s'apaiser et après je reprendrais un moment où je suis disponible. Mais tu vois, je te dis ça parce que je vois bien des enfants comme X (*élève garçon*) qui peuvent faire des crises comme ça, bah voilà je vais essayer de demander à un élève d'être un peu relais, d'accompagner l'enfant, et qu'on puisse discuter de manière apaisée, il faut que la crise de toute façon, elle puisse passer. Voilà, je ne vais pas l'obliger à rester en classe et m'énerver devant les autres tu vois. Voilà.

Moi : Je te remercie, c'est tout ce dont j'avais besoin.

Suite des échanges par rapport à une formation Freinet (ne concernant pas l'égalité des sexes) à laquelle Laure a participé.

Annexe n°25 : Entretien avec Valérie

Moi : Pour toi, lorsqu'on parle d'égalité, d'égalité entre les individus, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

Valérie : La question de l'égalité...d'une manière générale, ou quand même en lien avec l'école ?

Moi : D'une manière générale, et puis avec les questions qui suivent on fera des allers-retours entre la classe et la société.

Valérie : Je ne me suis jamais posée la question hein !

Moi : Du coup, c'est l'occasion.

Valérie : Si je réfléchis un petit peu, ce qui vient tout de suite c'est l'égalité des chances, mais ça me gêne un peu cette histoire, car ce n'est pas une question de chance pour moi. Déjà clairement, à éliminer, parce que ce n'est pas qu'une histoire de chance, mais si on réfléchit à l'égalité, ce à quoi on aimerait arriver ou tendre en fait c'est plus l'histoire d'être... Je crois que je reviens à cette histoire d'épanouissement, de bien-être et de bonheur, car on n'a pas besoin des mêmes choses tous. Donc l'égalité serait plutôt cette idée d'être satisfait de ce qu'on a voilà, ce dont on a besoin, nos besoins. De toute façon quand tu réfléchis, dans le monde on n'a pas du tout les mêmes façons de vivre et du coup les mêmes besoins et envies, et ce n'est pas qu'une question de richesse, je parle d'une manière plus générale sur le mode de vie et de pensée. C'est quand même difficile, et en même temps il y a pleins de choses en fait, car il y a forcément l'égalité fille/garçon qui ressort de ça, et moi en même temps je n'en fais pas du tout un cheval de bataille mais je ne sais pas vraiment dire pourquoi. À l'école, il y en a qui sont très attentifs à ça, moi je n'en fais pas un cheval de bataille, mais n'empêche que ça fait partie du truc et on sait qu'il faut y faire attention. Après j'essaie de recentrer un peu sur mes élèves et ma classe car forcément ça donne des exemples plus concrets en fait, parce que c'est dur de le faire d'une manière hyper générale.

Moi : Oui, bien sûr !

Valérie : Si je réfléchis dans ma classe ce que ça pourrait être l'égalité...

Moi : Par exemple, en quoi les enfants de ta classe peuvent-ils être égaux ou pas ? Ou à l'inverse, en quoi sont-ils inégaux ?

Valérie : En fait, il y a des contextes pour moi... à la maison ce qu'il s'y passe et ce que les enfants vivent, je ne sais pas comment c'est possible en fait qu'il y ait cette égalité, car ce sont des modes de vie... et même culturellement en fait, tout est différent, et surtout dans une école comme la nôtre qui est quand même avec une mixité assez impressionnante, donc il ne se passe pas les mêmes choses à la maison. Donc ça veut dire que si on n'a pas l'égalité... à moins que ce soit juste cette histoire de sécurité affective, voilà, c'est le minimum quoi, on va dire pour que l'enfant soit bien et tout ça quoi. Après le reste, est-ce qu'il y a besoin vraiment d'une égalité ? Je ne sais pas. Et après l'école du coup, on devrait pouvoir entre guillemets offrir les mêmes choses à tout le monde mais encore une fois il y a encore ce vocabulaire d'histoire de chance, donner une chance à tout le monde et ça me gêne un peu. Et à la fois on sait que l'école ne peut pas tout rattraper non plus, et quand culturellement ou bien... parler des choses que les enfants vivent... des choses un peu pauvres à la maison, je ne parle pas forcément d'argent, mais quand il ne se passe rien... et on est confronté à ça et c'est difficile quoi de gérer ça à l'école. En même temps quand on est enseignant et qu'on a une classe, forcément ce qu'on propose c'est pour tout le monde, et on espère qu'ils vont prendre tous de la même façon, mais c'est pour ça que pour moi il ne faut pas rester sur du scolaire en fait, parce qu'en fait là, il peut y avoir trop de différences et dès lors qu'on est sur des choses autres, comme de la création, les projets et tout ça, forcément ça peut impliquer tout le monde, et intéresser tout le monde, et tous s'engagent de la même façon en fait, ou plus facilement que dans des choses traditionnelles et scolaires en fait, et c'est pour ça qu'en pédagogie Freinet on essaie autant d'apporter tout ce qu'on peut à l'école, et d'ouvrir sur tout un tas de choses qui sont pas scolaires. Tu vois Freinet il parle de scolastique, qui du coup en plus d'être pas très passionnant, dans l'idée c'est de... cette égalité dont tu rêverais, tout le monde n'y a pas accès du moins pas de la même façon, alors que tu peux t'imaginer qu'un enfant qui est scotché parce qu'il vient de voir un rat traverser et qui a très envie de... je dis ça c'est un exemple mais parce que c'est déjà arrivé... et qui a très envie de nous parler de ça et de creuser là-dessus, là on sait que ça va marcher, qu'il va s'engager. Donc, je ne sais pas je suis un peu partie dans tous les sens, mais j'essaie en même temps que je te parle de réfléchir un peu. C'est pas facile.

Moi : Tu m'as dit « j'accroche pas trop à l'égalité des chances », qu'est-ce que ça voudrait dire pour toi ? Alors j'ai compris que pour toi ça veut dire qu'on n'a pas tous les mêmes chances et donc que ce n'est pas possible cette égalité des chances, et le terme de chance te dérange.

Valérie : Je ne sais pas te dire vraiment pourquoi.

Moi : Sans me dire pourquoi, mais qu'est-ce qu'il t'évoque ?

Valérie : Qu'est-ce que les gens y mettent derrière ? Moi je n'y mets pas grand-chose derrière c'est justement pour ça que j'ai du mal, mais comment je le vois, bah euh... ce n'est peut-être pas du tout comme ça que les gens le perçoivent hein, mais moi, quand j'entends « égalité des chances », « cet enfant il n'a pas de livres chez lui, il n'a pas ci ou ça, et donc qu'il n'a pas les mêmes chances que tout le monde en fait, parce qu'il n'est pas né dans la bonne famille », donc c'est un peu comme ça que j'imagine cette égalité des chances... et je ne suis pas... en fait l'expérience de cette école et le fait d'avoir une telle mixité sociale que je ne connaissais pas et culturelle m'a montré que ce que nous parfois on appelait « pauvreté culturelle » ou je ne sais quoi... ou même au niveau éducatif, nous parfois ce qu'on perçoit comme manque au niveau éducatif, bah en fait ce n'en est pas quoi, c'est juste euh... on a eu l'exemple d'un petit Mahorais, ça fait plusieurs années et il n'est plus là cet enfant, mais si tu veux il était soi-disant un peu livré à lui-même, et puis en fait la maman n'était pas là en ce moment, bref, en grattant on a compris qu'il vivait un peu chez une voisine, à droite et à gauche, et on était catastrophé de ça, on criait au scandale et tout, mais en fin de compte si on avait la chance de connaître un peu plus comment fonctionnent ces familles... mais en fait c'est tout l'inverse quoi. C'est-à-dire que pour eux, voilà, c'est qu'on fait confiance, et que du moment qu'il y a un adulte qui s'occupe de l'enfant, bah c'est ok quoi, peu importe que ce soit la mère ou pas, car l'enfant n'a pas été abandonné ni maltraité. Je trouve qu'on juge très vite, et facilement sur des choses qui sont de l'ordre de l'éducatif, du culturel, etc., en pensant que c'est comme ça et que c'est la norme et que si on n'a pas ça, bah on peut pas réussir quoi. Mais tu te rends compte que c'est juste de la méconnaissance quoi. Ma fille est en ce moment au X (*pays d'Afrique*), pour faire un stage et le premier jour où elle est arrivée... ils sont hébergés en famille et tout, et ça a frappé et on lui a collé un bébé dans les bras en lui disant « bon je vais prendre une douche, tu peux me la garder ? ». (*Rires*). « Oui, bien sûr ! ». Mais c'est un truc qui ne se passerait jamais en France. Et ça pose aucun problème, tu vois ce que je veux dire, et on peut être choqué de ce genre de choses, et je pense à tout ça car l'égalité des chances, bah voilà... est-ce qu'on est forcément obligé d'avoir eu tout ce qu'il faut au niveau éducation et au niveau culture pour

réussir sa vie... parce que moi je reviens aussi sur ce truc de réussir sa vie, et quand on parle d'égalité des chances, on cherche à savoir en fait toutes les valeurs tout ça, mais pourquoi ? C'est quand même pour réussir sa vie en fait, d'une manière ou d'une autre ? Mais qu'est-ce que ça veut dire ? Et puis si on redescend après bah l'égalité des chances... alors évidemment les X (*habitants d'un pays d'Afrique*), ils rêvent de la vie en France, il y a quand même des choses qui ne vont pas, je ne suis pas en train de dire le contraire hein... mais je pense juste qu'il y a une méconnaissance de pleins de choses qui font qu'on juge parfois vite et pour autant... ouais le petit français qui vit bien sa vie a plus de chances que ceux qui sont au X (*pays d'Afrique*) ? Je ne sais pas, c'est super dur cette histoire d'égalité des chances. Mais je te remercie de m'avoir posé cette question. (*Rires*). C'est dur hein, je ne sais pas si pour toi c'est un peu à côté de la plaque ou pas...

Moi : On pourra peut-être en parler juste à la fin si tu veux, je te dirais comment je perçois cette égalité des chances, et surtout ce que j'en apprends. Mais pour revenir à ça, est-ce que toi tu fais une différence entre égalité et équité ?

Valérie : Pas vraiment, j'ai bien souvent entendu la différence et comment les gens l'employaient... ce terme et l'autre. Je ne me suis pas assez posée pour comprendre ce qu'il y a derrière en fait, je sais qu'il y a une différence et il me faudrait du temps, je ne saurais pas expliquer la différence clairement entre ces deux termes. Ouais... ça me demanderait trop de temps d'y réfléchir là comme ça, c'est déjà bien brouillon cette histoire d'égalité et tout, mais par contre j'ai déjà bien souvent vu des gens faire la différence et en tout cas employer l'un et se reprendre pour dire que non c'est de l'équité en fait.

Moi : Il y a des inégalités quand même comme tu le dis, qu'est-ce qui permettrait selon toi, par exemple dans ta classe... est-ce qu'il y a des choses qui permettraient d'assurer l'égalité ?

Valérie : ...

Moi : Est-ce qu'il y a des espaces que tu crées et qui permettent aux enfants, dans certaines situations, d'être égaux, et où ils peuvent avoir tous l'opportunité de faire quelque chose.

Valérie : Ouais, bah euh... j'espère en fait que c'est quasi... au quotidien en fait, comment dire ? C'est pas la mise en place de choses très précises, mais c'est dans la vie de la classe en fait, ce n'est pas ce pour quoi je l'ai mis en place, mais en même temps, si tu réfléchis, toutes ces histoires c'est quand même à chaque fois fait... même tu vois d'adhérer aux projets, de

proposer les chefs d'œuvre, les « Quoi de neuf ? », et des choses que les élèves peuvent apporter en classe selon leurs capacités et l'engagement personnel et tout ça, et s'ils sont volontaires là-dessus, généralement c'est qu'ils sont capables de le faire et qu'ils vont être reconnus pour ça, sinon ils ne le proposeraient pas. Mais donc cette idée de multiâge ça y contribue quand même, parce que bon il y a une sacrée différence parfois au niveau de l'âge et du coup c'est plus facile quand... je trouve que ça gomme un peu les différences qu'il peut y avoir entre les enfants. Et puis sur le fait de ne pas faire la même chose au même moment dans la classe, ça aussi ça gomme les différences que les élèves pourraient voir chez les autres quoi... là je n'ai pas l'impression... alors bien sûr, je pense qu'ils savent qui est en difficulté et qui est expert là-dedans, mais je crois qu'ils sont aussi capables de voir des atouts un peu chez tout le monde, parce qu'on arrive à développer d'autres compétences... tu vois il y en a qui dessinent très bien, alors que ce n'est pas un truc à l'école qui est très valorisé normalement, sauf que si tu as un espace pour le montrer de temps en temps, tu es reconnu pour ça quoi. J'ai quand même l'impression que voilà, que ça marche un peu dans la classe, même si je suis en train de réfléchir qu'évidemment tu vois des gamins comme X (*élève fille*) qui a un handicap quand même, elle n'est pas valorisée dans la semaine pour quoi que ce soit, par contre... donc tu vois au niveau de l'égalité tout ça... par contre elle est pas du tout stigmatisée du tout et montrée du doigt, et pour avoir été dans plusieurs écoles, c'est quand même quelque chose qui fait souffrir. Là vraiment, ça n'a pas lieu du tout dans la classe, soit il y a des gamins qui vont être un peu placés sur un piédestal, qui ont une posture dans la classe... et les atouts qui le permettent, soit d'autres qui peuvent être un peu plus éteints, mais qui n'en souffriront pas non plus, en tout cas je ne le vois pas non plus, et il y a quand même une sorte de bienveillance dans la classe. Donc c'est grâce à la mise en place qui... au niveau des outils aussi par exemple, tu vois, le fait qu'il n'y en a pas qui soient marqués CP/CE1/CE2... c'est un truc tout bête, mais rien n'est étiqueté comme ça. Si tu fais le choix de faire ça, c'est que tu sais qu'il n'y a pas de risque que des enfants passent devant un autre en se moquant car il fait un truc de CP quoi. C'est une remarque c'est bête, mais forcément... Là du coup, le choix de tes pratiques pour moi, ça construit un climat de classe... on essaie de faire tous des progrès, et on va le plus loin possible, mais on ne part pas du même endroit. J'ai l'impression que quand tu travailles comme ça, année après année, en fait on n'a même pas besoin de le dire et de l'expliciter. Tout à l'heure j'ai été bluffée par l'histoire du livre de progrès, c'est un truc... alors je leur fais faire pour deux raisons, car ça leur fait mieux connaître l'outil... je l'ai mis en place que cette année hein, je ne veux pas le remplir moi toute seule car ça va me prendre beaucoup de temps et puis il y a des choses sur lesquelles c'est important d'en parler et qu'ils se rendent compte aussi, car oui on a pleins de

volontaires et on en a qui font pleins de choses, d'autres pas et d'autres peu, et il y a un moment où il faut poser les choses. Il ne s'agit pas de montrer du doigt ceux qui ne font rien, mais d'interroger pourquoi et qu'est-ce qui fait qu'ils ne le font pas. C'est intéressant de le faire en classe pour qu'ils entendent des choses. J'ai été assez bluffée de ce qu'ils ont dit tout à l'heure par la pertinence en fait. Je ne m'attendais pas du tout à ça. Les 4-5 qui ont parlé j'ai trouvé ça génial en fait. Puis, ils ne ressentent pas les mêmes choses en fait, quand X (*élève fille*) a dit qu'elle aimait bien parce qu'elle aimait bien interroger les élèves, et bah très bien ! Mais ça fait partie du truc, et tu changes de posture, et ça s'entend et ça se comprend et ça a autant de poids que celle de X (*élève garçon*), qui disait que le fait d'écrire un souvenir c'était cool pour lui car ça lui rappelait et qu'il avait l'impression de le vivre une deuxième fois. C'est vraiment génial ! Le fait de parler de tout ça, je pense que ça tire tout le monde... et l'égalité c'est ça aussi de dire « ok, il y en a certains qui arrivent à faire ça, ok, moi pourquoi je ne fais pas cette démarche pour m'inscrire ? », et quand tu poses les choses et quand il y a la place pour en parler... je ne dis pas que ça résout tout hein ! Tu vois ce que disaient les filles qu'elles ont peur du grand groupe, et bah une fois que tu le sais, c'est tout, on fait des plus petits groupes et c'est parti, et ça il faut qu'il y ait la place de parole pour que ça sorte. C'est mis bout à bout tous ces trucs-là, tu vois, ce ne sont pas vraiment des techniques, des trucs mis en place hyper réfléchis, hyper... fein c'est réfléchi à la fois, que les enfants ont besoin d'entendre de leurs pairs, et pas que de leur maîtresse ou de leurs parents et même temps, c'est drôle car le premier truc que X (*élève garçon*) il a dit c'est que ça allait faire plaisir à ses parents. Ça interroge aussi, et le fait que je lui dise après... il savait pas trop, mais n'empêche que c'est le premier truc qu'il dit quoi. Ce n'est pas que ce n'est pas réfléchi car je savais qu'il sortirait des choses mais juste y a pleins de trucs comme ça qu'on fait... et encore une fois c'est laisser de la place à la discussion, aux échanges entre eux et tout ça quoi... Moi ça fait partie de cette histoire d'égalité quoi.

Moi : Tu m'as dit que X (*élève fille*), ne fait pas de présentation, mais elle a quand même la possibilité d'en présenter ?

Valérie : Alors, elle présente des textes en plus, elle n'a pas rien fait non plus. Je réfléchissais qu'à ce moment-là elle est valorisée comme tout le monde, et ce matin j'étais avec elle car elle veut faire un « Quoi de neuf ? » sur sa famille et elle est... c'est compliqué quoi, et elle ne parle que de sa famille de toute façon, tous ses textes tournent autour de ça et c'est très bébé en fait. Donc j'essaie de faire avec elle quelque chose car elle n'a pas grand-chose à dire. Le « Quoi de neuf ? », le problème c'est qu'il y a quand même des enfants qui sont curieux. Donc je ne veux

pas la mettre en difficulté non plus en fait, et s'il y a rien et qu'elle ne sait rien dire, elle va se trouver mal là-bas, car elle va sentir la différence. Donc pour ces enfants qui en plus, sont quand même volontaires... car c'est elle qui m'a dit qu'elle voulait, donc très bien on va tirer les ficelles pour qu'elle ait un contenu, donc oui, je dis pas qu'elle est jamais valorisée, mais elle n'a pas un statut en fait dans la classe.

Moi : Et tout le monde n'a pas le même statut dans les échanges de classe. Mais je crois qu'il y a une différence entre le statut et l'égalité, tu vois ? Le fait qu'elle puisse avoir cette opportunité-là au même titre que tout le monde, et d'être valorisée à un moment donné dans la classe, car si elle n'a rien à dire ce n'est pas à cause de la classe ou de ta pédagogie, c'est probablement lié à tout un tas de trucs d'ailleurs. Pour moi l'égalité aussi... est-ce que pour les autres « Quoi de neuf ? » tu aides ?

Valérie : Pas du tout, il y en a pleins qui sont préparés exclusivement à la maison, et d'autres en classe mais parce qu'ils en sont capables et qu'ils le font tous seuls, et il y en a d'autres à qui on apporte plus qu'une aide en fait... quand je dis ça c'est qu'on part d'une idée et on va faire un truc, mais comme les exposés aussi d'ailleurs car il y a des enfants qui ne peuvent pas travailler du tout à la maison, et même ici, il y en a qui ont besoin d'aide et d'autres pas du tout. Alors oui que tu dises ça, ça remet encore dans la mise en place de la classe cette idée qui est impossible... en fait ça me permet de me libérer un temps fou, tout le temps. Et ce temps, c'est pour les élèves qui en ont besoin, qui ont des difficultés, et qui sont en demande. Quand je regarde sur ma journée, qui est-ce que j'ai aidé et à quel moment, évidemment c'est pas ceux qui n'ont pas besoin, car ils ont pas besoin de moi pour avancer, et y en a pleins des gamins comme ça. Sur une journée comme aujourd'hui... alors oui je suis avec d'autres pour les exposés du temps que tous les autres sont autonomes et il y a ce temps que je peux me dégager pour X (*élève fille*). En accueil c'est vraiment le temps où on est dispo et y compris pour régler... là demain matin il faut que je règle un message clair qui ne s'est pas bien passé. Puis le plan de travail, qui permet aussi qu'ils soient autonomes, donc il y en a toujours qui viennent me demander un truc, et j'écris un texte avec X (*élève fille*), mais elle est non-lectrice, donc elle écrit des textes qu'elle a elle-même du mal à se relire donc euh (*rires*). Donc il faut un peu de temps pour elle en fait, ce sont des choses que quand on a un truc hyper traditionnel où tu fais classe devant tout le monde, en fait il n'y a pas de temps du tout pour ces gamins-là.

Moi : C'est une phrase que tu as rédigée dans le livret d'accueil « le fonctionnement de la classe me donne plus de temps pour accompagner les enfants en difficulté ». Ça me fait vraiment penser à l'équité, car tu donnes plus de ton temps à ceux qui en ont le plus besoin.

Valérie : Ça me paraît tellement évident, que je n'en parle même pas en fait, et c'est pour ça que c'est intéressant d'en discuter, de prendre du recul, regarder ce qu'il s'est passé aujourd'hui et mettre des mots dessus.

Moi : Ce que tu fais et ce que tu dis quand tu parles... je pense que c'est compliqué aussi car vous avez la tête dedans en fait.

Valérie : C'est sûr ça !

Moi : Ça demande du temps de prendre du recul, et puis ce n'est pas si facile que ça.

Valérie : Et puis, prendre du recul tout seul c'est difficile aussi, tu vois je me demanderais ce qui a bien marché ou pas, mais ce genre de questions sur lesquelles on échange, on ne se les pose pas tout seul en fait.

Moi : Oui le soir tu penses à te dire que demain tu dois régler le message clair et à tout ce que tu dois faire, ou à l'idée que tu viens d'avoir pour l'arbre généalogique, mais pas à comment les enfants sont égaux, je comprends.

Valérie : C'est ça je ne sors jamais de ma journée de classe. Tu vois sur le temps de maths de ce matin, ce sont des techniques opératoires... évidemment je ne peux pas cocher pour toute la classe qu'on a vu l'addition, etc. Mais par contre il y a un moment où je n'avais presque rien à faire quoi. En fait ça veut dire que je peux prendre du temps avec les élèves en difficulté tu vois, avec X (*élève fille*), lui expliquer quand on enlève la retenue parce que je vois bien qu'elle n'a pas compris en fait. Mais sinon quand tu en as 25, tu ne peux pas voir sur des exercices que tu corriges le soir chez toi après, tu ne peux pas voir ces choses-là, et en plus... tu vois les enfants basculent dans une attitude aussi eux, où ils viennent quand ils ont un problème qui ne peut pas être résolu par un de leurs camarades, ils ne sont pas passifs comme pourraient l'être d'autres enfants. Je mesure l'autonomie et le fait que les enfants grandissent quand ils sont capables de me dire « je me suis corrigé, j'ai deux erreurs et je ne comprends pas pourquoi ». Juste ça, c'est énorme car la plupart des enfants prendraient la correction et passeraient à la suite quoi. Ce sont des attitudes pour moi...

Moi : Tu laisses des petites graines de partout en fait. Comment la pédagogie Freinet, principes ou techniques, permettent d'assurer plus d'égalité ? Donc via finalement la coopération et le développement de l'autonomie.

Valérie : Ouais coopération et développement de l'autonomie, le fait que l'enseignant s'efface le plus possible, et laisse la parole le plus possible aux enfants.

Moi : Est-ce qu'à ton avis, ça permet de rendre la relation entre enfant/enseignant plus égalitaire ?

Valérie : Oui c'est clair ! Ça fait partie du truc, au-delà des bienfaits pour que les enfants s'expriment le plus possible, il y a aussi ce truc qui redescend un peu de l'adulte, feign du maître quoi. Au conseil c'est très flagrant et ça a toujours été mis en avant de me dire que si je laisse la main et c'est la présidente qui dirige le conseil, c'est assez flagrant ça ! Après c'est se leurrer complètement de faire ça sur une journée, mais en tout cas qu'il y ait des moments où... feign voilà le conseil c'est un moment qui est assez institutionnel, sur quinze minutes c'est bien de leur montrer que j'ai le même statut qu'eux. Et c'est marrant car des fois tu lèves la main et ils ne t'interrogent même pas quoi (*rires*). Bah tant pis, on est pareil que tout le monde, mais ça contribue carrément, donc c'est important car ça leur donne une place qui est sûrement plus importante que dans d'autres pédagogies plus traditionnelles et classiques.

Moi : Je te remercie. J'ai deux situations à te présenter comme mardi, il n'y a pas de vrai/faux encore. Et tu vas me dire que tu ne vois pas la différence, car ce sont sensiblement les mêmes. Après il y a une dernière partie encore sur l'égalité. Donc nous sommes dans la cour et il y a un petit garçon qui s'énerve et qui donne un coup de pied à un autre petit garçon. Comment penses-tu que tu réagis ?

Valérie : (*Rires*). Alors euh... de la même manière que je t'ai dit mardi. Comme la violence n'est pas tolérée du tout à l'école... je vois la scène ou il y en a un qui se plaint ?

Moi : Euh, je n'avais pas forcément pensé à ça, peut-être les deux ?

Valérie : Parce que je me souviens de ce que je t'avais dit l'autre fois et je me demande si j'étais sur le même truc, mais en tout cas si je vois la scène, je demande des explications à chacun et comme 9 fois sur 10, ils vont me dire que c'est l'autre qui a commencé, bla bla bla bla... Et comme la loi c'est qu'on n'a pas le droit d'être violent ni verbalement, ni physiquement... donc

sanction pour l'enfant que j'ai vu frapper et voilà. C'est tout je crois que... si je discute vraiment et je cherche vraiment à savoir ce qu'il s'est passé.

Moi : Je te remercie. Pour la deuxième situation nous sommes dans la classe et une petite fille qui peut-être de ta classe pleure et crie très fort, comment tu réagis ?

Valérie : J'y vais n'est-ce pas ? Je lui demande ce qu'il se passe, en espérant qu'elle me raconte, et puis si elle ne veut rien me dire, j'essaierais de trouver d'autres adultes ou enfants à qui elle veut parler. En général je commence par demander si elle a eu un problème à l'école ou à la maison, s'il y a quelque chose qui s'est passé... Voilà.

Moi : Je te remercie. Donc on arrive à la dernière partie. C'est une question qui est encore une fois plus large, mais dans tous les cas j'ai des questions plus précises qui pourrait t'aider. Selon toi, en quoi les hommes et les femmes sont-ils différents ? Ou en quoi sont-ils semblables ?

Valérie : Han... oh la la... fein pareil quoi, je n'ai jamais réfléchi du tout à ça.

Moi : J'ai peut-être une question qui peut t'aider.

Valérie : Oui je veux bien.

Moi : Quand on parle des inégalités entre les femmes et les hommes, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

Valérie : Alors, en tant qu'adulte ?

Moi : Oui.

Valérie : Alors il y a pleins de choses qui me gênent car en même temps c'est très médiatisé en ce moment. C'est vrai, c'est le truc bien en vogue et tout, donc tu entends parler des différences de salaires, machin... au niveau des professions, enfin toutes ces choses-là. Tu entends aussi beaucoup parler du quotidien et de la femme qui fait tout un tas de truc, enfin voilà. Après, ça me fait penser... tu sais dans le groupe Freinet il y a toujours des personnes avec des caractères assez atypiques, et qui en font leur cheval de bataille et j'en ai rencontré beaucoup qui se positionnent comme ça, et comment dire, j'ai une collègue qui s'amusait à noter les interactions et les temps de parole, et quelque part... alors c'est bien elle disait juste à la fin que sur trois heures de réunion, les temps de parole avait été de... ça n'allait pas bien plus loin, elle faisait

juste constater, et on en a parfois discuté, et je ne vais pas dire que ce sont des choses qui me gênent, mais qui m'interrogent parce que moi par exemple, je suis très mal à l'aise en grand groupe, et je ne prends pas la parole en grand groupe. Je ne sais pas c'est un peu comme ce que disait X (*élève fille*), je pense que sur des réunions où on est 10/15, ça ne me gêne pas et je n'y réfléchis pas mais si on est plus nombreux, je me fais toute petite et je ne parle pas, pour autant je ne vais pas dire que c'est parce que les hommes prennent trop de place. Et alors quand je dis ça, on me dit « oui mais c'est parce que c'est ancré », voilà. J'ai du mal avec ça personnellement, je n'y crois pas forcément donc c'est pour ça que... je fais attention à des remarques comme ça... parce que c'est pareil dans une classe, on retrouve les mêmes choses mais je ne force pas la main non plus car je sais que ça peut être difficile pour certains enfants, tu vois X (*élève fille*) elle était en train de s'enfoncer dans sa chaise en se disant « putain mais elle ne va pas me laisser tranquille ». Alors déjà que c'est juste pour me répondre, je me mets à sa place et c'est pas si facile, mais que ce soit dû... que ça se joue parce que des hommes ont plus de facilités à parler, moi je ne suis pas convaincue de ça. Donc c'est difficile. Après quoi dire sur cette histoire de différence femme/homme une fois que tu as balayé tout ça sur la place qu'ils peuvent prendre ? Bah c'est pareil, moi j'ai tellement rencontré des femmes qui prennent une place incroyable et qui osent prendre la parole que je ne suis vraiment pas convaincue de tout ça.

Moi : Pour toi une fille dispose des mêmes droits et libertés qu'un garçon ?

Valérie : Alors elles en disposent oui, proportionnellement il y en a moins. C'est peut-être un constat, d'ailleurs ce n'est pas peut-être, c'est que c'est un constat et qu'il y a des féministes qui se battent pour ça. Mais en tout cas je ne me suis jamais trouvée dans une situation ou dans un contexte où je pouvais dire de manière sûre et certaine « là c'est flagrant, il y a une différence ». En fait, moi je ne l'ai jamais vécu, donc c'est difficile quand tu ne l'as pas vécu, avec des situations pas inverse mais... en plus nous on a un milieu ultra féminin tu vois dans l'Éducation Nationale donc c'est un peu faussé tous ces trucs-là, car quand il y a que quelques hommes ils ne le ramènent pas trop quoi, feignissent, mais je ne pense pas que c'est aussi flagrant. Je ne dis pas que ça n'existe pas hein, et heureusement, quand même il y a des limites. Moi j'ai juste du mal à être à ce niveau-là car je ne l'ai pas vécu et que je n'ai pas assez de témoignages, tu vois, qui disent ça... Et puis personnellement comme j'ai pas envie et pas besoin de me mettre en avant, voire je déteste ça, en fait je suis mal à l'aise si tu veux, je ne me mets pas en avant, alors pas dans une réunion quand même. Alors, j'ai pas de situations où je me

sens inférieure et tout ça, et je n'ai pas envie de prendre cette place non plus. Tu vois c'est difficile. Mais je me pose pleins de questions par rapport à ça, je suis pas du tout à contre-courant non plus... alors oui je ne suis pas aussi remontée que certaines femmes et jeunes parce qu'en ce moment tu vois c'est une des préoccupations importantes du moment quoi... et je ne suis pas d'accord avec tout ce qui se passe et tout ce qui se dit. Je ne sais pas si c'est ce que tu...

Moi : Je cherche à savoir ce que tu penses et ressens, il ne s'agit pas de me faire plaisir ou autre, de tenir un discours qui n'est pas le tien. Donc au niveau de la classe, comment penses-tu que les acteurs et les actrices de l'éducation, en tout genre, AESH, éduc', comment peuvent-ils faire des différences entre les filles et les garçons ?

Valérie : Mais alors ça c'est l'horreur par contre, parce que là il y en a à la pelle. Mais ça fait peur même. Et ça... je pense que de génération en génération il y a des choses qui n'arrivent pas à s'estomper et ça c'est terrible, car on est sur des stéréotypes et des choses de fou et on ne sait pas comment en sortir. Mais j'ai vu mille gestes, mais on pourrait en écrire un livre quoi, j'ai vu pleins d'adultes qui ne font pas attention à ce qu'ils disent et qui ancrent dans la tête des gamins que la couture... « ah mais même les garçons ils ont adoré » ... mais juste tu dis cette phrase en fait c'est bon quoi... des exemples il y en a mille. Mais ce n'est pas méchant, c'est des choses qui... je ne sais pas combien de temps et de générations il faudra pour que ce genre de remarques disparaissent, et que forcément parce qu'on ne peut pas râler contre des gamins qui ont entendu ça depuis qu'ils sont nés de leurs parents et des personnels éducatifs. Mine de rien que ce soient des paroles ou des gestes conscients ou inconscients car mine de rien il y en a qui le pensent hein ! Et puis même ceux à qui tu arriverais à dire « mais quelque part si tu dis cette phrase, tu vois... », bah ils se sentent complètement... Je dis ça parce que j'avais une ATSEM qui était super quand j'étais à X (*village de la classe unique*), mais tu vois c'était une autre génération quoi. Elle allait bientôt partir à la retraite, et elle ne pouvait pas s'empêcher de faire des remarques comme ça. Elle était stupéfaite de gamins qui étaient hyper soigneux, et habiles de leurs doigts... ça la surprenait toujours. Mais c'est un truc que je lui ai dit plusieurs fois, mais elle ne pouvait pas s'en empêcher... C'est un exemple ça. Et puis quand tu vas plus loin, apparemment on sait que tout ce qui est scientifique, bah on sollicite plus souvent les garçons, avec tout ce qui est sportif, sans le vouloir encore une fois, et ça rentre dans la tête des enfants ! Mais ça par contre, j'en suis persuadée ! Et très tôt ! Sans parler des catalogues de

jouets avec les pages roses et bleues, tu vois, tout ce qui est au niveau des jouets, mais tout quoi, mais tout.

Moi : C'est sûr que dès le plus jeune âge... Tout ce que tu me dis, j'ai quand même l'impression d'avoir une enseignante en face de moi qui a un discours conscient tu vois ? Conscient de... en principe le domaine scientifique est attribué aux garçons et le sport aussi. Est-ce que pour toi, œuvrer pour cette égalité, contrer ces stéréotypes, ça voudrait déjà dire en avoir conscience ?

Valérie : Oui mais c'est certain ça. Je pense que les générations à venir... je ne sais pas c'est très bizarre parce qu'autant je connais énormément d'adultes qui ont conscience de ça et qui font attention mais quand je vois sur une classe... donc je parle des enfants de ma classe qui ont cet âge-là, feïn je ne sais pas à quel moment il peut y avoir un revirement, parce que là en fait c'est déjà trop tard, c'est déjà fait et fixé. Je ne sais pas à quel moment il y a un truc qui se balance tu vois, peut-être au moment de l'adolescence aussi ? Où des fois ils peuvent être un peu révoltés un peu ? J'espère qu'il y a des choses qui naissent un peu à ce moment-là, mais la prise de conscience c'est sur qui et sur quoi. Car là, il faut le faire, et on fait des débats philo en classe, « ah oui et pourquoi... », on en avait fait un un jour sur « est-ce qu'il vaut mieux être une fille ou un garçon ? » et c'est génial parce que... c'est riche mais c'est super dur de se positionner car ils disent tous « nan mais t'imagines, je ne veux pas être une fille, c'est mieux d'être un garçon », et une fois qu'ils ont dit ça, les filles disent pareil. Pour autant ça fait développer des choses et des arguments et tu te dis « QUOI ? ». Cette histoire de truc « je ne veux pas être une fille parce que ça ne court pas assez vite ». Feïn des trucs qu'ils se rendent bien compte une fois qu'ils l'ont dit que non, « il y a des filles qui courent plus vite que toi dans la classe ». Donc, ça fait parler et il y a une petite prise de conscience, mais il faut le faire mais ça ne suffit pas. Et je trouve qu'à cet âge-là, la petite demi-heure philo va pas te faire changer... feïn je ne sais pas ce qu'il faudrait, une prise de conscience plus que général, et des parents... parce que pareil c'est compliqué aussi de ce côté-là. Donc si tout le milieu éducatif pouvait déjà avoir les bons réflexes et qui n'orienteraient pas les idées des gamins ce serait chouette, mais le problème c'est que c'est un monstrueux travail en fait.

Moi : Ça c'est sûr.

Valérie : C'est très difficile, y a qu'à voir comme les choses mettent du temps à bouger, mais ça évolue quand même. J'ose espérer... si tu te penches vraiment sur la question... les choses ont bougé en 50 ans quand même ? Et dans 50 ans quoi ?

Moi : Moi je m'intéresse en fait à comment les principes et techniques pédagogiques Freinet pourraient permettre plus d'égalité au sein du groupe classe.

Valérie : Vraiment fixé sur fille/garçon ?

Moi : C'est la question sur laquelle je travaille depuis six ans. Alors pas centré sur la thématique Freinet. Je travaille sur cette question du genre, d'essayer d'en avoir une définition. En fait c'est partie d'un stage dans une école primaire catholique et tout est partie de là, car les feuilles roses c'étaient encore pour les petites filles, et j'ai trouvé un monde. Et je me suis intéressée à comment dans un premier temps le personnel éducatif fait des différences et puis maintenant à comment on peut remédier à ça ? Le premier truc ça a été de me dire que les enseignants qui sont dans des écoles alternatives ont l'esprit ouvert, ont des représentations moins genrées, et en fait c'est en trouvant la pédagogie Freinet que je me suis dit « mais en fait je n'en sais rien... mais elle, ça vaut le coup d'aller voir ». Mais si tu veux on peut discuter de ça juste après, car il me reste encore deux questions.

Valérie : Oui bien sûr !

Moi : Je donne un peu mon impression hein, mais en tout cas, de faire de la coopération ça limite cette frontière entre fille/garçon, ils vont davantage s'aider et s'entraider.

Valérie : Alors oui, on essaie mais je trouve que c'est dur, c'est tellement dur encore. Moi je ne suis pas du tout satisfaisante à ce que je fais dans la classe par rapport à ça. Typiquement tu regardes mon rang, les filles et les garçons ne se mélangent pas. Alors je me bats régulièrement, quand ça me gonfle on fait un petit débat pour poser les choses et on va prendre du temps. Alors y a un moment... alors ils ne me questionnent plus là-dessus mais je leur explique à un moment qu'à l'école il y a des règles et que ça ce n'est pas négociable. Ils choisissent pleins de choses et il y a une grande liberté mais par rapport à ça c'est intolérable... et d'ailleurs quand il y a des groupes ou quoi... je ne pense pas que tu aies vu « ah non je ne veux pas travailler avec il ou elle » Et pourtant ça arrive tellement souvent ! Alors que ce soit fille/garçon d'ailleurs, peu importe la raison, mais tu vois... je le regarde en te le disant, c'est interdit mais je ne passe pas du tout quoi. Donc, ils ne se plaignent pas si je les mets avec une fille ou un garçon. Mais des fois ça va très loin hein ! X (*élève fille*), c'est une fille ou au niveau religion c'est... il y a quelques années elle m'a demandé de changer de place car elle n'avait pas le droit d'être à côté d'un garçon en fait. Alors, on est à l'école publique et ce n'est pas négociable, alors je pense

que les parents disent à la gamine de faire attention, et pour autant ils ne viennent pas le dire à moi. Voilà donc je suis pas encore satisfaite mais ça dépend des années, je ne sais pas si Laure a parlé des récréés.

Moi : Alors elle m'a conseillé de t'en parler justement. (*Rires*). Mais je pensais bien qu'en parlant de ça, ça allait émerger tout seul.

Valérie : Bah oui forcément. Alors c'est à une réunion ou à un stage qu'on a commencé à parler de ça et ça nous interroge. Encore une fois il y a pleins de choses sur internet, et j'ai vu des petites vidéos dans des collèges... c'est intéressant, et c'est cool qu'il y a des gens qui s'y sont penchés. C'est intéressant et il y en a qui parlent de la gestion de l'espace. Et en fait si tu autorises le foot et bah ils prennent toute la place, et les filles sont autour et effectivement quand tu dis ça c'est qu'il y a quand même peu d'écoles où les filles jouent au foot. On a travaillé là-dessus et de se demander ce qu'ils font en récré et pourquoi. Donc moi j'ai fait faire des plans de l'école et de la cour à mes élèves. Laure a fait ça aussi. L'idée c'est de se représenter soi-même et avec qui, et tu vois ils font des flèches s'ils se déplacent. Tu vois, c'était assez intéressant et on en a croché quelques-uns pour discuter de ça quoi. Alors, moi je pense que dans notre récré... il y a que la classe de X (*collègue de co-enseignement*) et moi, donc encore le même groupe encore une fois, donc ils se connaissent, c'est presque une seule même classe. Ce n'est pas que ça fausse le truc mais à l'inverse on pourrait dire « bah tiens, qu'est-ce que ça fait un groupe classe qui joue et qui a un espace ? ». Ça fait qu'il y a pas... J'avais des questionnaires aussi à remplir, et en fait pour eux, il n'y a pas de problème. Ils ne vivent pas mal leur récré. Il y a une vidéo qui est super si tu veux je te l'envoierais... alors je pense qu'elle est dans une école... elle te fait un plan en même temps qu'elle parle « alors nous on est là, on n'a le droit à que ça ! ». Elle est là et tout et elle se plaint c'est assez marrant, et nous pas du tout en fait, on a proposé de discuter de la récré de revoir les choses et ils en ont pas vraiment besoin en fait car ça ne se passe pas mal. Mais j'ai interdit le foot... alors pas vraiment interdit mais si tu veux les autres années il y avait des caisses de récré qui tournent, mais en fait c'est un vrai casse-tête pour les instits' ces récréés. C'est chiant... on leur donne du matériel et il disparaît, ça se casse, il y a des conflits. Ce que j'ai remarqué et j'ai facilement dit aux élèves, c'est que ce soit basket ou foot, peu importe, chaque fois qu'il y a des jeux de ce genre-là, ils remontent plus énervés qu'autre chose, car il y a eu des conflits et pour moi, ce n'est pas vraiment l'histoire fille/garçon, c'est juste qu'il y a des conflits et qu'ils sont excités. Après effectivement je pense que c'est plutôt les garçons qui jouent à ça. Mais d'une manière générale,

je ne trouvais pas que c'était un temps où tu vois... et donc on réexplique à quoi sert la récré c'est-à-dire un temps de pause pour être capable de remonter et se remettre au boulot, et s'ils reviennent et qu'on en a pour 15 minutes de gérer les conflits, ce n'est pas possible quoi. Donc, de là, on a fait dessiner... et ce qui m'a sauté aux yeux et c'était terrible, et en fait ils mettaient des ronds pour les personnes, et pour ne pas mettre tous les prénoms, j'ai quand même dit « marquez où vous jouez, et s'il y a des personnes avec vous, et mettez juste F pour une fille et G pour un garçon ». Mais c'est hallucinant en fait, et ce qu'il y a de marrant c'est qu'au début on avait dit « représentez-vous », et comme il y en a qui avaient le temps ils ont représenté le reste de la cour.

Moi : Ils sont très lucides sur le fait... ?

Valérie : Alors complètement. Fein ils n'étaient pas lucides quand on parlait mais typiquement les filles jouent avec les filles et les garçons avec les garçons. Et je ne crois pas qu'il y ait un dessin sur les vingt où il y avait un groupe mélangé. J'ai eu des années où les élèves jouaient vraiment ensemble et là tu les regardes faire ça, bah c'est que les garçons quoi.

Moi : Ce matin, quand j'ai regardé, il y avait un garçon qui jouait avec les filles. Mais après je n'ai pas non plus...

Valérie : Alors ça questionne, et à la fois tous, pour le coup ne s'en plaignent pas et passent des bons moments. Et à un moment donné quand on a fait ce constat... tu vois on parlait vraiment de trucs assez généraux l'objectif ce n'était pas de cibler fille/garçon, mais une fois qu'il n'y a rien qui se passe et qu'ils ne s'en plaignent pas... et je me suis dit « qu'est-ce que je vais faire ? Et pourquoi ? », je vais leur dire « quand même, vous ne jouez pas avec les filles », fein je ne sais pas quel sens ça aurait et de leur faire remarquer que ce n'est pas normal. Je crois qu'il y a des situations parfois... C'était pourquoi qu'ils avaient demandé qu'il y ait un truc que pour les garçons et un autre que pour les filles ? ... ça va revenir. Mais en fait tu es à court d'arguments car eux quand ils t'expliquent pourquoi... et si ça y est ! Et là c'est carrément... presque normal, c'était pour l'intervention de X (*association*) avec ces histoires d'intimité etc. Et là, tu vois, je trouve que ça a toute sa place de séparer les filles et les garçons. Et je ne sais plus avec qui j'en parlais, qu'au niveau du collègue...

Moi : Je crois que parfois ils sont séparés justement, souvent quand ils font les appareils reproducteurs etc.

Valérie : Ah ouais ? Tu vois tu dis c'est souvent, je ne sais pas moi.

Moi : Déjà le quota de ces séances n'est tellement pas respecté qu'on ne sait même pas ce qu'il s'y passe vraiment. C'est vrai, mon « souvent », il est de l'ordre de mes représentations.

Valérie : Car j'en avais parlé avec mes filles et allez sur la séance ou les deux séances... Et je me dis que même moi ça m'interroge en fait et je me dis « pourquoi ? ». Parfois il y a un moment ça me gêne que quand tu leur dis « bah faites des groupes », et tu vois vraiment...

Moi : Bah ce que l'on disait tout à l'heure pour le basket, ils se sont auto-gérés ok, mais pour le coup la mixité n'y est pas.

Valérie : X (*élève fille*), tu vois, qui a un peu plus de caractère, elle y va, mais sinon oui, les autres très en retrait et forcément qui laissent la place aux garçons. Donc c'est énervant, fein ça questionne, et puis comment tu vas plus loin ? Tu te dis « mais comment faire ? Que mettre en place ? Pourquoi ? ». Tu vois typiquement ce truc de basket qu'il y en a qui sont hyper engagés. Je ne sais pas si derrière il y a ce truc de fille/garçon, fein je ne sais pas ?

Moi : C'est une question que tu me poses c'est ça ? (*Rires*).

Valérie : (*Rires*). Oui oui... Il y a ces histoires de sport, quand j'y réfléchis effectivement en STAPS ça va, ça commence peut-être à s'équilibrer parce que dans certaines branches tu vois c'est flagrant. Donc forcément tu vois beaucoup de mecs, mais il y a quand même des femmes quoi.

Moi : J'ai une autre question à te poser.

Valérie : Attends et juste avant c'était quoi ? Parce que pourquoi on en est venu à parler des récréations ?

Moi : On en est venu à parler des récrés car je te demandais comment les principes Freinet pouvaient aller dans le sens d'une égalité ? Mais on l'avait déjà un peu dit avec la coopération, le fait d'aider les autres. Et je pense que même derrière, dans les conseils, dans les messages clairs il y a vraiment ce truc de... il y a ce truc de la violence... un espace où il y a un climat serein.

Valérie : C'est pour ça que j'ai insisté sur ce truc de lois car on ne négocie pas sur ça, je suis d'accord avec toi. Mais tu vois je ne sais pas si c'est très pédagogie Freinet. Juste ça.

Moi : C'est-à-dire pédagogie Freinet, le fait d'avoir des lois comme le fait de ne pas transiger sur la violence ?

Valérie : Ouais, je ne sais pas si c'est un truc... si c'est un principe... car c'est un peu faussé aussi, car tu vois des trucs dans une école où on fonctionne un peu de la même façon en fait.

Moi : Message clair, je ne sais même pas si c'est Freinet.

Valérie : Je crois que c'est de l'auto... feïn non, ça ne peut pas être de la pédagogie Freinet parce que c'est pas assez vieux, c'est un truc de médiation, et je ne sais pas si c'est pas l'OCCE au début... en tout cas, c'est forcément un truc de pratiques coopératives, mais c'est pas aussi vieux que Freinet. Alors, le fait de la médiation, et bah oui parce qu'on est encore une fois en train de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent faire tous seuls, sans l'adulte. Mais par contre au niveau... tu sais parfois j'ai été surprise, et c'est pour ça que je dis que c'est pas forcément lié à la pédagogie Freinet... tu vois cette tolérance zéro par rapport à la violence et à des choses... tu vois quand je te dis que ce n'est pas acceptable et que le moindre truc que je vois, je ne laisse pas déborder parce que c'est comme ça que tu arrives à un climat de classe apaisé. J'ai pas du tout... je ne sais pas si c'est vraiment lié à la pédagogie Freinet parce que en fait si tu en discutes avec des collègues peut-être qu'il y aurait une prise de conscience qui se ferait là-dessus mais dans pleins d'écoles en fait mais même les gamins... mais même à la cantine, des gamins qui viennent et qui disent « ouais, il m'a mis un coup de poing » et en fait l'adulte qu'est-ce qu'il a fait... bah voilà il lui a dit d'arrêter et c'est tout en fait. Et ça, c'est dans pleins d'endroits et souvent... je pense que je l'ai fait aussi en tant que débutante. Je n'avais jamais mesuré... mais parce que tu ne vois pas l'impact que ça peut avoir sur ta classe, et donc sur le climat, et donc sur l'enfant et donc sur leurs relations entre eux et sur leurs apprentissages voilà. En débutant, après je ne sais pas si c'est une histoire de débiter mais en tout cas, quand tu as eu cette prise de conscience car tu en as parlé à quelqu'un, bah tu peux passer ta carrière à ne pas être si étonné qu'il y ait de la violence et que tu passes un peu au-dessus en se disant que c'est pas si grave. Il y a de très bons pédagogues Freinet qui ne sont peut-être pas vigilants là-dessus, car ce n'est pas facile de voir le lien. Je suis en train de réfléchir hein... c'est en arrivant... dans la classe de Alain, et où lui-même expliquait ça à des enfants ou à des collègues, et je me demande si c'est pas là où je me suis dit « mais comment on peut

tolérer de la violence en fait ? ». Tu vois, c'est tout bête, c'est des prises de conscience où tu te dis « mais c'est tolérance zéro ». Mais jusqu'à ce qu'on te le dise tu peux penser que ce n'est pas grave, mais en fait... je dis juste que je ne sais pas si c'est lié à la pédagogie Freinet, juste peut-être... quand même à mon avis, tous ceux qui pratiquent la pédagogie Freinet sont quand même très attentifs à l'enfant, mais l'enfant, déjà !... Pas juste l'élève. Bah voilà, on a envie de dire qu'on est vigilants à ce genre de trucs, mais ça veut pas dire...

Moi : Déjà, je ne sais pas si on peut dire qu'il y a vraiment une pédagogie Freinet, tu vois ? Je pense qu'il y a autant de pédagogies qu'il y a d'enseignants, et il y a autant de pédagogie Freinet, qu'il y a d'enseignants en pédagogie Freinet en fait. Comme je vous le disais aussi, j'essaie de voir comment vous vous en emparez alors qu'elle a été pensée il y a cent ans en fait. Donc forcément, si admettons dans une autre étude on regardait les enseignants en pédagogie Freinet qui maintenant utilisent beaucoup les techniques de médiation, les messages clairs, la tolérance zéro pour la violence, peut-être qu'on remarquerait que oui effectivement vous partagez ça, vous avez ça en commun. Bon du coup j'en sais rien (*rires*). On a beaucoup investi l'éducation donc forcément il y a de nouveaux principes et de nouvelles techniques qui émergent.

Valérie : Mais tu sais qu'au niveau de l'ICEM, ils se sont toujours battus par exemple... on entend toujours parler du mouvement Freinet, vraiment un mouvement, parce qu'il y a cette idée que ça bouge, que ça évolue, et qu'on est en mouvement et en recherche et tout ça, et ce qui pose des problèmes au niveau de l'ICEM national quoi, car tu as toujours des gens qui vont dire que non ça ce n'est pas de la pédagogie Freinet. Et parfois c'est dur pour certains car ce n'a pas été fait comme ça, donc on ne peut pas changer ce qui a été fait. En tout cas, ça amène des discussions et on revient toujours au même truc, c'est que cette idée de coopération ce n'est pas que la mise en place de la coopération dans ta classe, c'est aussi la coopération entre adultes et encore une fois tout ce qu'on vient de dire, que si tu n'en as pas conscience, juste en fait il faut provoquer ces moments-là... et le truc c'est que tu provoques ça en dehors de tes heures de classe, en dehors des heures de travail quoi. Mais en même temps, c'est comme ça qu'on arrive à avancer dans nos pratiques, car ça nous fait prendre conscience de milles trucs et qu'on se questionne tout le temps. On n'en ressort pas forcément avec des solutions miracles.

Moi : Et ça permet de ne pas être tout seul aussi ?

Valérie : Oui, c'est sûr !

Moi : Ce n'est peut-être pas la solution miracle tout le temps, mais parfois juste échanger et savoir ce que les autres font et essaient, ça vous donne des pistes ou même des solutions. La coopération entre adultes, chercher ensemble... J'ai une dernière question. Alors je l'ai tourné comme ça, et puisque t'es la dernière je vais encore la tourner comme ça, mais rassures toi je vais très vite la changer, et te poser de plus petites questions. Admettons que ta classe est en train de vivre et que tu la regardes d'un œil extérieur, mais tu y es dedans toi. Comment penses-tu que tu fais des différences ou pas entre les filles et les garçons ?

Valérie : Hum hum... déjà est-ce que je pense que j'en fais ? Parce que je ne sais pas déjà... Et si j'en fais, comment ?

Moi : Oui moi je ne te dis pas « est-ce que tu en fais ? », sinon tu me réponds oui ou non et c'est tout.

Valérie : Oui c'est sûr. Est-ce que j'en ai conscience ? Et après si je trouve... (*rires*). J'essaie de me téléporter un petit peu. (*Temps de réflexion*). Je ne pense pas avoir conscience d'en faire hein ! Fein, je ne dirais pas que j'y suis très vigilante, mais par contre je suis consciente de ce que les remarques peuvent faire chez les enfants. Au niveau des remarques, franchement je ne pense pas, je suis quasi sûre de cette manière-là... Et après ouh la la. Là comme ça je ne vois pas, mais ça ne veut pas dire que je n'en fais pas, justement j'aimerais bien observer et avoir du recul là-dessus pour justement percevoir.

Moi : Pour le coup sur les différences, est-ce que tu as l'impression d'avoir des différences en termes d'attentes entre les filles et les garçons ? Peut-être en attendre plus chez les filles ou chez les garçons, et peut-être pour un aspect plus précis ?

Valérie : Non, d'un enfant à l'autre oui ! Mais vraiment je n'ai pas les mêmes attentes au niveau de chaque enfant, ça c'est sûr. Mais au niveau de fille/garçon, je ne trouve pas... Mais en fait c'est dur d'y réfléchir comme ça... car j'ai tellement une classe... tu vois j'en parlais avec X (*enseignante spécialisée*), elle hallucine un peu sur ma classe et tous les enfants qui ont des troubles ou des difficultés, un truc où j'ai tous les cas possibles, du haut potentiel... il y a mille choses... au gamin qui ne lit pas français, celui qui ne lit pas, celui qui vit des trucs chez lui compliqués... fein voilà, il y a tout... je sais que je prends en compte tout ça et de façon inconsciente hein. Tu vois X (*élève garçon*), il passe des heures sans travailler... donc je sais que je fais ça, mais j'ai l'impression hein, j'ai l'impression que je le fais en fonction de l'enfant

parce que je le connais bien, et de manière naturelle j'ai l'impression de m'adapter, en tout cas d'adapter mes attentes en fonction de chaque enfant, mais je n'ai pas l'impression de faire cette différence avec fille ou garçon. Mais peut être que je me trompe hein, mais en tout cas, je n'en ai pas conscience du tout.

Moi : C'est toujours compliqué de voir les différences qu'on peut faire, mais l'autre partie de ma question, c'est du coup... vous avez fait des ateliers philo tu vois, des ateliers sur la cour... est-ce que tu penses à d'autres trucs que tu fais en faveur de l'égalité, pour essayer, je ne sais pas moi, essayer qu'ils se parlent plus, en tout cas en faveur de cette égalité.

Valérie : Je vois pas un truc, ça ne me vient pas comme ça.

Moi : Admettons dans les supports, est-ce que tu fais attention... pas attention, mais est-ce que tu y jettes un œil ? Par exemple dans la bibliothèque...

Valérie : Alors non. Là où je porte un œil sur le matériel car je sais très bien que dans les outils que j'achète que ce soient les fiches Odilon ou quoi... justement vu que je sais que c'est construit par des collègues, donc là, j'achète les yeux fermés. Par exemple il n'y aura pas de situations avec des gros clichés où le père est couché sur le canapé avec le journal... et, c'est ce qu'on voit dans les manuels scolaires hein ! (*Rires*). On est d'accord ?

Sarah : (*Rires*), mais bien sûr !

Valérie : Donc ça tu vois, je n'ai pas de manuel comme ça, car je sais que... même si tu ne feuilletes pas tout un manuel... mais je n'en ai pas dans tous les cas. Donc ce que j'achète au niveau outils de travail, y a pas. Mais après au niveau de la bibliothèque, j'avoue que non, je ne regarde pas du tout, il y a beaucoup de bouquins là-dedans, et je n'ai jamais fait attention. Alors je sais que dans l'école il y avait eu des questions sur... pas forcément sur les textes en eux-mêmes, mais tu vois sur les auteurs et autrices, parce qu'il y avait eu des recherches là-dessus et des remarques...

Moi : Des remarques de ?

Valérie : De « ah tiens, c'est bizarre il y a beaucoup d'auteurs ».

Moi : Des remarques des enfants ?

Valérie : Oui mais c'est pareil, c'est un peu faussé car il y a pas un enfant qui s'interroge lui-même sur ça. C'est X (*collègue de co-enseignement de Sébastien*) qui est quand même un peu là-dessus. Ils sont là-dessus et moi ça me fait sourire car il y a une gamine qui a écrit une lettre pour une maison d'édition sur les explorateurs et exploratrices. Mais on est bien d'accord que c'est quand même l'effet maître, car tu as pas un gamin qui...

Moi : Mais complètement !

Valérie : Donc c'est bien d'en parler en classe, et que ça interroge c'est sûr, ce que je veux dire c'est que ça vient pas comme ça et que c'est pas si simple.

Moi : Et s'il n'y a pas effet maître à mon avis, à moins qu'il y ait effet papa ou maman...

Valérie : Oui c'est ça, s'ils ne sont pas très à cheval là-dessus, mais pour le coup moi... fein dans la bibliothèque par exemple je trouve presque plus important les personnages dedans que le nom de l'auteur en haut car personne le lit en fait. Donc juste les personnages principaux des histoires... donc ça j'ai jamais regardé du tout, donc j'en n'ai absolument aucune idée.

Moi : J'ai fait vite fait le tour ce matin, et il y en a un que j'ai lu en détails, fein en détails... parce qu'il a m'a interpellé, c'était justement la question d'un garçon qui était amoureux et je me suis dit que c'était génial de parler des émotions d'un garçon, et en fait j'ai lu le livre, il n'est pas si génial que ça... (*rires*).

Valérie : (*Rires*). C'est quoi dans ce livre admettons ?

Moi : C'est l'histoire d'un garçon qui aime trop faire les collections et en fait il se dit qu'il a envie de collectionner les femmes, des images de femmes.

Valérie : Ah ouais quand même !

Moi : Alors des images de femmes car il est amoureux de toutes ces femmes, donc l'histoire est plutôt bien derrière quand même, car c'est tout le truc derrière de « mais tu ne peux pas » ... alors ce n'est pas « tu ne peux pas collectionner les femmes », mais c'était plutôt « tu ne peux pas être amoureux de toutes ces femmes en même temps ». Bon se pose aussi la question de « on aime que quelqu'un à la fois », etc., mais bref et la fin est pas mal parce qu'il se rend compte qu'il peut aimer quelqu'un mais que c'est mieux si la personne aime en retour. Donc ça pose quand même la question des émotions, donc je trouve quand même sympa que la question

des émotions soit abordée chez les garçons et ce qu'il y a de cool dans la bibliothèque c'est que même si tu n'y as pas jeté un œil, vraiment, il y a une représentation des filles et des femmes, il y a vraiment pas mal de personnages féminins et qui ne sont pas princesses ou potiches... alors que dans certaines bibliothèques c'est impressionnant, car représentativité des femmes il n'y a pas quoi...

Valérie : Oui mais ça tu crois vraiment qu'il y a des enseignants qui regardent de manière consciente ça ?

Moi : Peut-être que les enseignants qui sont très engagés là-dedans et notamment et surtout les personnes qui ont pu bénéficier de formations sur cette question, peut-être.

Valérie : Mais tu vois, en fait c'est que je n'y ai jamais pensé en fait.

Moi : Ça c'est quelque chose que je pense très fortement, c'est qu'il y a un manque de formation sur ces questions-là.

Valérie : En fait, il faut d'abord une prise de conscience pour y être attentif derrière.

Moi : Tu vois par exemple Freinet... Julien me disait « je ne connaissais pas Freinet », et je pense que pleins d'enseignants si tu leur demandes, ils ne savent pas ce que c'est la pédagogie Freinet tu vois, car ils n'ont pas eu de journées à l'IUFM, fein l'INSPE, un cours sur les pédagogies alternatives. Ils savent que ça existe, ils vont peut-être connaître le nom mais c'est tout quoi. La question de la formation est importante.

Valérie : Mais complètement, je suis vraiment d'accord avec toi. On est en demande en plus. C'est sûr...

Moi : Tu vois j'ai regardé les fichiers PEMF un peu, et Julien me disait qu'il les prenait les yeux fermés aussi, et vu que je suis vachement dans les détails, j'ai vu certains clichés, mais la situation aurait pu être inversée en fait... ce que je remarque c'est que la situation elle est pas inversée ! Par exemple du « maman fait la cuisine », bah oui ça pose question de « pourquoi on n'a pas mis papa ? ». Mais ça pose aussi... c'est aussi ce qu'on voit dans la vie de tous les jours, et que probablement ça pourrait être le papa en fait. Après je n'ai pas vu de gros clichés comme le papa est sur le canapé et la maman est à côté en train de faire la cuisine. Alors que dans

certain manuels, c'est comme tu dis, c'est vraiment flagrant. Je pense que là, même en n'étant pas engagé sur ces questions... tu vois tu me dis que t'es attentive...

Valérie : Oui oui oui, bien sûr !

Moi : En termes de comportements... ça c'est des trucs que tu vois et qui interpellent.

Valérie : Oui c'est sûr, je pense que quand même, on n'a pas de formation, mais j'étais en train de réfléchir... j'ai déjà vu, et je pense que c'est en formation, mais je n'arrive pas du tout à savoir quand, mais en tout cas il y a longtemps... et c'était sur cette histoire de manuel, avec des trucs mais han... mais tu dis « mais au secours quoi ». Je pense que c'est en formation.

Moi : En formation organisée par le gd ? Il me semble que Sébastien et Julien ont assisté à des trucs comme ça du gd. Je ne sais plus, mais ce n'était pas formation d'une journée sur ça, mais il y avait eu un temps de deux heures.

Valérie : Oui mais des moments d'échange comme ça au gd, il y en a quelques-uns.

Moi : Mais c'est sûr que plus tu t'y penches dessus et plus tu vois des trucs. Et c'est que c'est tellement inconscient, d'où ma question sur la conscientisation quoi.

Valérie : C'est hyper dur d'agir... car il y a trop de choses qui rentrent en compte là-dedans, parce que conscientiser tu vois... tu ne peux pas rester que sur les clichés, tu vois, des trucs très faciles, parce que ce n'est pas ça... ce n'est pas ça qui pose le plus de problèmes... fein non. Mais en fait on parle toujours des mêmes choses. Les garçons et le sport et les sciences, on revient toujours sur les mêmes choses, ça je trouve que ça bouge pas, c'est-à-dire que ça fait 10 ans que j'entends que... même 15... attends... ça fait 20 ans, car ça fait 17 ans que j'enseigne donc en 2003/2004 j'étais à l'IUFM, et bah y'avait une prof de philo qui s'amusait à faire ça quand elle venait dans ta classe... je pense qu'elle s'en foutait un peu du reste car c'était son dada... elle notait les prises de parole, quels gamins tu interrogeais et pour quelles questions, si c'était plutôt littérature/lecture. Elle faisait juste ça pour montrer qu'on a tendance... tu vois ça 20 ans qu'on le sait et ça ne bouge pas parce que personne, fein si je l'ai entendu ce moment... et tu l'entends parfois dans certains moments, mais après il ne se passe rien d'autre quoi, rien de plus. Mais je ne sais pas ce qu'il faudrait aussi, je ne dis pas ça, « qu'est-ce qu'on fait ? ».

Moi : On a le droit de soulever les problèmes sans proposer de solutions.

Valérie : Oui, une fois qu'on a mis le doigt là-dessus, on ne sait pas trop... les stagiaires, les jeunes à l'INSPE par exemple, est-ce qu'ils ont des formations là-dessus quoi ?

Moi : Ils ont des cours, mais ce n'est pas du tout poussé en fait.

Valérie : Est-ce qu'on leur dit tous ces constats, et à quoi il faut être vigilant ?

Moi : En Sciences de l'éducation, nous on a des cours sur ça, et encore... on a dû avoir 10 heures sur ça, et pas que sur l'égalité fille/garçon en classe, sur... dans la vie de tous les jours. Donc ça veut dire qu'on a dû faire une séance de deux heures finalement sur comment ça se passe à l'école et dans l'éducation quoi. Mais tous les enseignants, ne viennent pas de Sciences de l'éducation aussi.

Valérie : Oui c'est ça, donc finalement ils passent un peu à travers des formations.

Moi : À l'INSPE dans les textes de lois, c'est intégré au cursus de formation, mais en fait on remarque qu'elles n'existent pas, elles ne sont pas respectées par tous les INSPE, mais comme on disait les séances d'éducation à la vie affective et sexuelle au collège. Et il y a une nouvelle étude qui vient de tomber qui est faite par un collectif et c'est impressionnant. Je crois que sur toutes les séances qui devraient être réalisées, il y a même pas 25% des séances qui le sont vraiment. Fein bref, je ne sais pas si tu as des choses à rajouter par rapport à tout ça ?

Valérie : Non non... euh je réfléchis, en même temps je ressasse un peu tout ça. C'est marrant ta démarche car ça ne ferait pas du tout la même chose si tu arrivais en parlant de cette égalité tout de suite.

Moi : Je me suis beaucoup posée cette question-là, de la transparence et de l'éthique en fait. Durant le premier entretien je sais où je veux aller et ce que je veux observer dans les classes. Alors ça me fait penser à la nana que tu disais qui était venue observer que ça dans la classe, alors effectivement j'ai observé ça, mais j'ai aussi découvert un monde. Et ça fait six ans que je bosse là-dessus, ce que je te disais et derrière poursuivre en thèse sur ces questions de genre, et en fait mon projet est remis en question parce que cette pédagogie est géniale. En fait vous faites vivre une mini-société dans votre classe et à l'échelle de l'école. Ça m'intéresse beaucoup, j'étais plus du côté sociologie avec l'émancipation tout ça, et en fait le côté pédagogie est ultra intéressant, comment on essaie de construire une future société en fait. Mais je me suis interrogée sur cette démarche-là quoi. D'où la tournure de phrase, j'essaie de voir comment

vous vous emparez d'une pédagogie qui date de 100 ans, et comment les enjeux actuels sont pris en compte ou pas ?

Valérie : Moi ça ne me choque pas du tout, je ne crois pas qu'il y ait de problème d'éthique car à mon avis... et encore une fois c'est tout inconscient, voilà inconsciemment, si tu arrives en disant que tu fais un mémoire sur l'égalité fille/garçon, en tant qu'enseignant tu te dis « putain j'ai quelqu'un dans ma classe qui va regarder ça », bah inconsciemment, tu fais plus attention, même si tu ne vas pas changer ton truc complètement, donc inconsciemment tu vas y penser et modifier des choses et c'est dommage.

Moi : Dans tous les cas, ma présence a pu influencer vos interactions. Ça a été montré ça. Alors aujourd'hui tu as pu développer certains trucs rien que pour que j'assiste à... en situation ordinaire peut-être que tu ne l'aurais pas fait.

Valérie : Dans tes observations c'est plus authentique.

Moi : C'est pour ne pas changer ce milieu ordinaire, comme si je n'étais pas là. Il y a aussi ce truc de vouloir faire les choses bien.

Valérie : C'est hyper bien construit hein, après je ne sais pas ce que tu vas pouvoir en tirer car ça va être dur je pense, mais c'est super intéressant !

Moi : J'ai pas mal de données sur le genre et les interactions... très honnêtement, j'ai vu peu de situations qui étaient genrées... Mais je suis encore en questionnement. On sait que les enseignants de l'Éducation Nationale, car peu d'études ont été faites sur le genre en milieu privé... des études ont montré que les enseignants ont des représentations genrées, je n'ai plus les stats. Souvent les enseignants disent en formation « les filles font ci et les garçons font ça ! ». Alors se pose aussi la question de... vous êtes que quatre, et la question de comment on élargit à plus grande échelle, et à « les enseignants en pédagogie Freinet ». Mais mon objectif n'est pas de généraliser, sinon je n'aurais pas fait des entretiens de deux heures. Et puis c'était le but d'aller en profondeur et que ça me donne des pistes pour la thèse. Tu vois, est-ce que ça dépend vraiment d'un engagement, si tu dis que tu fais attention à ce genre de choses et que tu es attentif...

Valérie : Moi je pense qu'il y a un lien, car en pédagogie Freinet on est engagé quoi. Car tu es militant et tu acceptes... en dehors de ton temps de te former en fait, et c'est tout bête. Ça sous-

entend pleins de trucs. Forcément, tu as un groupe de personnes qui discute et qui agit, et c'est pour ça qu'on parlait de cette histoire de politique, et que c'est politique d'enseigner et encore plus en pédagogie Freinet, on ne peut pas enlever ça, c'est certain. Et peut-être que c'est aussi pourquoi tu retrouves ce genre de choses ici. Parce que clairement, si tu découles le truc dans l'autre sens, un enseignant qui finit à 16h30 et qui rentre chez lui, qui fait ses heures, qui fait ses corrections chez lui mais voilà, derrière qu'est-ce qu'il y a ? Il n'y a jamais de recul, et c'est là où on retrouve le truc qu'on est militant quoi. Comment elle s'appelle ? Je repensais à cette réunion dans l'autre école, où l'enseignante qui est en lycée, elle disait qu'elle avait beaucoup travaillé avec ses CE et tout, et il y a quand même d'autres organismes qui se posent ces questions. Et dans tous les cas, c'est du militantisme. Quand on est militant on échange avec des gens, et donc on connaît plus de trucs.

Moi : Mais oui c'est ça, puis vous participez à des réunions le samedi.

Valérie : Moi je ne suis pas là-dedans et je t'ai expliqué pourquoi, mais la collègue qui note les prises de parole, bah c'est bien parce que ça permet de le voir et de le vivre, même si c'est pour me dire que je ne sais pas pourquoi elle fait ça... tu vois il y avait une fille qui était là avant dans le groupe Freinet, et vraiment de manière excessive, et c'est là que ça me gêne. Je te dis pourquoi parce qu'elle voulait absolument tourner au niveau de l'animation des réunions et que tout le monde y passe, et bah non, tu ne peux pas forcer les gens à animer les réunions. Fein, moi je veux bien participer, me poser des questions sur ma pratique, mais j'ai pas envie de faire ça en fait... parce que c'est des trucs que je comprends pas.

Moi : Il y a des extrêmes de partout. Ça va loin quand même, car il y a une différence entre encourage la prise de parole et la donner ou l'imposer.

Valérie : Et donc je pense que l'intérêt n'y est pas. Tout ça pour dire que c'est intéressant d'échanger là-dessus même si des fois je ne suis pas d'accord avec tout. Cette fille qui donne ces temps à la fin de prises de parole, et qu'il y a trois gars... il faudrait faire des proportions. Et surtout dans nos groupes où il y a une tolérance et une bienveillance incroyable, et c'est mon avis, je n'ai pas l'impression que c'est parce que les gars prennent de la place que les filles parlent moins, mais j'entends que c'est là, et à ce moment-là de notre vie, et que les choses se sont jouées avant en fait. Mais pour autant je parle de moi car je ne peux pas parler des autres, mais moi j'en souffre pas et je pense qu'il y a une histoire de... Mais c'est dur de généraliser en fait.

Moi : Je n'aime pas trop les généralisations en général... (*Rires*). Je crois que je ne suis pas trop naturaliste à dire qu'une fille est née en aimant prendre la parole en public, il y a une histoire de vie je pense.

Valérie : Il y a tellement de paramètres. C'est intéressant de réfléchir à tous ces trucs-là.

Moi : (*Retour d'expériences sur des situations vécues genrées*).

Valérie : Mais c'est là que c'est compliqué à rattraper en fait car c'est tellement ancré. Et c'est trop tard car ce n'est parce qu'on leur fait la petite leçon de morale que ça va changer un truc. Fein c'est de l'espoir quoi, des petites graines. C'est trop dur, tout se joue dans la co-éducation avec les parents. On peut faire évoluer un peu mais tu ne peux changer avec un café des parents... si au bout de 50 ans... en fait ce sont les représentations. Pour moi ce qui se passe à la maison, c'est même plus important. Là dans les fratries nombreuses, les filles jouent toutes à la maman, et là on fait des ateliers cuisines, et les garçons sont là « bah non je ne fais pas la vaisselle », bah on leur dit que si. Et c'est là où tu te dis « mais en fait ça ne bouge pas ». Il y a trop de choses à faire. Tu touches à une sphère qui n'est pas l'école non plus donc c'est compliqué. Tu vois il y a des tâches dans la classe, et il faut passer le balai parfois, et là en fait ça tourne c'est une fois une fille, une fois un garçon. Et des fois c'est marrant car il y a des parents qui viennent chercher leurs enfants et le soir et ils voient que leurs fils sont en train de passer le balai quoi, alors qu'il ne le fait pas à la maison et que les garçons ne font pas le ménage à la maison, mais c'est drôle car dans le cadre de l'école c'est accepté, tout le monde participe et c'est dans le cadre du collectif. Donc il y a vraiment quelque chose à faire du côté des parents.

Fin des échanges sur mes observations antérieures, nos expériences personnelles, nos projets futurs. Bien entendu à la fin, un bilan et des remerciements sont formulés.

Annexe n°26 : Entretien avec Julien

Moi : Lorsque nous parlons d'égalité, de la notion d'égalité, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

Julien : Dans la classe ?

Moi : L'égalité en général, que ce soit dans la vie de tous les jours ou dans la classe.

Julien : Mais entre les individus quand même ?

Moi : Oui oui.

Julien : C'est super large... ça dépend vraiment des contextes, parce que je ne sais pas si on parle... si on dit que les femmes et les hommes naissent libres et égaux en droits par exemple... la question des droits... on arrive vite à la question de savoir... l'équité et l'égalité. Je ne suis pas complètement au clair avec ça, je suis encore très influençable par rapport aux droits entre l'égalité et l'équité, tu vois quand on parle d'égalité des chances, parce que... je me rends compte que quand je parle avec quelqu'un qui est convaincu de quelque chose, je bascule, et puis après je rebascule de l'autre côté. Ce n'est pas très stable comme notion. Après il y a l'égalité dans... Je prends un autre contexte du coup, pour le coup, plus à l'école, comment moi je gère... feign je gère, dans ma tête en tout cas, mes actions en fonction des élèves... je pense que si je mets sur le papier... si on écrit ce que je peux faire avec un élève dans une journée ou un autre, c'est complètement inégal c'est sûr et je l'assume d'une certaine façon. Mais *in fine*, peut-être que l'objectif j'espère... et que je vise pour les gamins... que l'égalité elle est plutôt dans ce sens-là, que ce que je vise est la même chose pour tous. Dans les faits exacts, il y a des gamins... donc on en revient au rôle de l'équité... ils n'ont pas les mêmes besoins et on peut même aussi arriver à des questions de discipline, d'autorité et de cadre. Très rapidement, j'ai fait ça une année d'avoir des ceintures de comportement, d'avoir des trucs un peu cadrés et au niveau de la discipline, moi je n'avais pas la rigueur pour le tenir et ça ne marchait pas. Mais d'un autre côté je trouvais ça un peu inégalitaire, dans le sens où tout ne rentrant pas là-dedans, car on ne peut pas... donc ça devient inégalitaire car tu peux faire un truc qui rentre là-dedans et te faire défoncer et à la fois faire un autre truc et que personne n'y avait pensé mais on se rend compte que ça pose quand même problème, et ne pas rentrer dans ce cadre-là ou ne pas être pris de la même façon et du coup, pour autant, tu n'as pas été sanctionné de la même façon. J'essaie de me dire... ce que je fais ce n'est pas juste je pense... je me dis que je connais les gamins et en fonction je jauge le niveau de la sanction et c'est une autre forme d'égalité que de

dire que ce qui est égal, ce qui est la même chose pour tout le monde, c'est que c'est juste à la fin.

Moi : Ça rejoint beaucoup la notion d'équité moi je trouve, on a un objectif final et pour l'atteindre, parfois ça veut dire passer plus de temps avec certains enfants donc parfois donner un peu plus à ceux qui ont le moins.

Julien : Oui carrément tu vois en parlant je me rends compte que là je suis plutôt du côté de l'équité.

Moi : En tout cas, c'est ce que j'ai pu percevoir dans ce que tu viens de me dire.

Julien : Ouais ouais.

Moi : Parfois les enfants, c'est ce que tu me dis, ils ont besoin de plus d'attention parce qu'ils ont des besoins particuliers. En quoi les enfants de ta classe sont-ils égaux ou pas, avant ton action en classe. En quoi ou quelle serait la nature de leurs inégalités finalement ?

Julien : Là il y en a un paquet. Déjà cognitivement, même si on faisait des sous-groupes de niveau, à l'intérieur il y aurait ceux qui fonctionnent bien qui sont réactifs et qui vont revenir pleins de fois dessus, poser des questions. Il y a autant de stratégies d'apprentissage qu'il y a d'enfants, et c'est ce que je trouve de passionnant et de décourageant dans la didactique, c'est qu'on a beau t'expliquer que ça, ça doit fonctionner, feïn non quoi ! Du coup, là il y a un vrai lien à faire avec la pédagogie Freinet, car l'approche c'est de se dire qu'il n'y a pas de vérité et que tout le monde est différent, et que nous déjà on est différent d'un jour à l'autre, qu'on n'écrit pas pareil donc laissons faire les gamins, à partir des envies et des motivations, des élans collectifs et donc je pense qu'il faut tout le temps avoir en tête que les gamins, il n'y en a pas un pareil dans tout. En fait, c'est plutôt l'inverse. Si on me demandait qu'est-ce qu'ils ont en commun, bah en fait j'en sais rien, si ce n'est des trucs un peu, des points communs, feïn, ils ont le même âge quoi (*rires*).

Moi : Ce qui les différencie justement, tu as dit « il y a plein de choses ». Il y a donc cette partie cognitive selon toi, et puis qu'est-ce qu'il y aurait d'autre ?

Julien : Le rapport au comportement, plus largement le rapport à l'école de qu'est-ce que ça veut dire être élève. Il y en a qui arrivent, il y en a qui rentrent bien dans la case d'élève, il y a

ceux qui sont très scolaires et qui ont bien compris ce qu'on attendait d'eux et qui arrivent quand même à s'exprimer à l'intérieur de ça. Tu vois X (*élève fille*), elle est toujours sérieuse, elle est toujours dans les clous, mais en même temps, je sens qu'elle s'amuse et qu'elle arrive parfois entre guillemets à faire la folle, même si oui ça reste toujours un peu cadré, mais ça lui va. À l'inverse, il y a ceux qui ne sont pas dans le cadre scolaire et ce n'est pas grave, car le cadre scolaire permet toujours au collectif de tourner quand même et ces élèves parfois, on a besoin de leur rappeler qu'ils ne sont pas tous seuls mais ce n'est pas pour ça qu'ils ne bossent pas, et c'était quoi la question déjà ?

Moi : Quand ils arrivent à l'école, qu'est-ce qui fait qu'ils ne sont pas tous égaux ? Il y a le côté cognitif et les comportements, et là tu me disais qu'il y en a qui sont très scolaires et d'autres non, ils ont un rapport à l'école qui est différent. Tu penses que ça vient d'où ?

Julien : Est-ce que je crois qu'un enfant il naît scolaire ? (*Rires*). Non, bien sûr que non, s'il y a bien un truc sur lequel on peut faire des stéréotypes c'est bien ça car je pense qu'on peut ressortir la fiche des gamins scolaires et regarder les métiers des parents. Par exemple, l'élève dont je te parle, sa maman est prof de français, donc ce n'est pas étonnant. Et tu vois il y a... moi tu vois j'étais bon élève parce que ma maman était prof de maths, après il n'y a pas que les profs qui font des enfants qui deviennent des bons élèves, mais ce sont les mieux placés. Donc il y a déjà ça c'est sûr, puis en plus là ils arrivent en CM1/CM2 et tu peux te dire qu'ils ont déjà fait un chemin assez long à l'école, donc il y a ça aussi qui peut jouer mais globalement ça vaudrait le coup de faire des stats, un peu comme un bilan de ça... mais les enfants qui sortent de la maternelle et où on nous dit « ça roule », même sans parler des compétences, rien que dans la posture d'élève « ça roule » ou alors « ça part en live », je ne sais pas si on a un gros décalage en cours d'école primaire, de leur scolarité.

Moi : Donc ça va rejoindre cette idée-là, mais si on enlève les termes d'égalité et d'inégalité, est-ce que tu as pu observer certains élèves qui subissent certaines discriminations dans ta classe ? Et si oui, quelles sont-elles ? Discrimination en tout genre d'ailleurs.

Julien : Alors pas cette année, je les trouve vraiment cools. Alors il y a le cas de X (*élève garçon*) ... alors est-ce que c'est une forme de discrimination, je ne sais pas si c'en est une, en tout cas il y a quelque chose, il a un pas de côté que les autres n'ont pas, donc là pour lui on observe que... mais je ne sais pas si je mettrais le terme de discrimination, peut-être un petit peu parce que c'est une forme de handicap social quand même ce qu'il a ce gamin. Il n'arrive

pas à être social, il n'arrive pas à vivre en société et je pense qu'il souffre quand même ça c'est sûr mais sauf que sa souffrance elle s'exprime dans la colère et dans l'isolement. Par exemple, il se met de côté et si il peut faire chier les autres il le fera, donc lui il passe par des phases très différentes, soit il est actif, soit il se met dans un coin, mais là en ce moment il joue avec les autres ce n'est pas pire. Je bloque un peu sur lui après je parlerai des autres, et des classes d'avant mais je ne sais pas si tu as fait attention X (*élève en question*), pendant le débat, un moment il s'est très mal exprimé et je me suis dit en l'écoutant que je pensais l'avoir compris et en fait c'était hyper pertinent. Il avait compris qu'il y avait une nuance et il n'était pas juste... tu sais il y a des enfants qui ont été binaires et ils ont dit soit qu'ils pensaient que tout le monde est égal et que les filles devaient pouvoir faire les mêmes choses que les garçons, et de l'autre côté à la fin si on parlait d'un truc plus perso, c'était pas du tout un truc qu'ils avaient intégré, et là en fait son intervention il disait plutôt « oui mais si on dit que les hommes ont plus de force »... alors bon il ne l'a pas dit comme ça, « c'est la nature et les muscles », ou machin. En fait je ne sais plus comment il a développé son truc mais en fait il voulait dire... de dire qu'on s'en foutait et que ce n'était pas ni la force ni je ne sais pas quoi qui empêche quelqu'un de faire quelque chose, mais du coup il a dû passer par la phrase que les filles avaient moins de force que les garçons, et du coup les autres... ça été méga mal pris, il y a eu des bruits, un petit brouhaha dans la salle et lui il a dû se dire qu'il avait dit une connerie en fait, et j'aurais dû revenir dessus mais j'ai oublié après et je pense qu'il souffre de ça car il ne s'exprime pas très bien, il a une diction pas ouf tu vois. Ses phrases elles partent un peu dans tous les sens et les gamins l'ont compris mais il est capable d'une fulgurance, enfin tu vois... Moi je pense que, là où il me fait penser un peu à un autiste c'est qu'il bloque sur des trucs tellement précis, alors parfois il part en live et il ment, mais en tout cas sur des sujets il a envie d'être expert, il est super attachant ce gamin mais il est compliqué à cerner quand même. Là en ce moment il va bien mais avant il nous a fait une période où c'était la guerre complet quoi.

Moi : C'est compliqué dans son entourage ?

Julien : Oui bah en fait, la mère est une sorte de tyran et le père il est sympa, il est là, il est présent, alors clairement c'est la mère qui... alors du coup moi j'ai pas trop de contact avec elle, et là cette année on a proposé une orientation en SEGPA, du coup qui a été refusée par la mère, voilà. Et sinon sur d'autres années, où d'autres promos plus méchantes, des gamins avec des attitudes bien plus méchantes tu vois, envers des gamins qui sortent du lot, il y a eu des années ouais, ça allait jusqu'à... où les parents... il y a eu des trucs un peu durs et c'est toujours

pareil, c'est des gamins contre des gamins, et tu vois je me rappelle d'un gosse qui était hyper fort, il se faisait moquer pour ça et en même temps sa réaction... il était capable d'être virulent envers les autres ce qui faisait que toi dans le direct de la classe, tu ne pouvais pas non plus laisser passer en fait. Les gamins un peu plus fins aussi. C'est super vicieux en fait. Donc oui discrimination sur le physique, des différences cognitives sur le comportement et physiques aussi. Mais par contre, je n'ai jamais eu vraiment de propos racistes par exemple, des propos si, mais dès que tu questionnes, tu te rends compte qu'en fait derrière ce n'est pas construit, ce sont des trucs qui sont entendus. Je trouve que... à l'école on n'a pas de gros faits d'établissement ou ça part dans tous les sens comme on peut l'entendre parfois. On a eu un truc, suite à l'éducation à la sexualité l'année dernière ou deux gamins qui s'étaient permis des choses envers des plus petits vraiment pas cools parce que justement d'un coup ils les avaient compris, des mots à ressortir... mais sinon, non pas vraiment. Après je pense qu'on rate forcément des trucs. Je trouve que cette école, l'écart de mixité, il est vraiment important et pour autant il n'y a jamais de problème, alors oui forcément on repère 2-3 groupes qui fonctionnent autour de catégories sociales mais en fait dans la vie de l'école... ma collègue là avec qui je partage ma classe, elle dit qu'ils sont tellement tous différents que du coup, ça roule quoi.

Moi : Par exemple, tu n'as jamais pu entendre des choses comme « ma trousse est plus jolie que la tienne car c'est une marque » ?

Julien : Non non, alors qu'on pourrait vraiment avoir ça parce qu'on a vraiment des gamins qui sont habillés tout le temps en neuf et d'autres qui ont seulement deux tenues quoi.

Moi : Je pense qu'on va revenir à un angle d'approche un peu plus large. À l'échelle de la société qu'est-ce qui pourrait permettre d'assurer plus d'égalité entre les personnes ? On ressort un peu au niveau de la société, et qu'est-ce qui ferait en sorte qu'on pourrait lutter contre les inégalités, par quoi ça passerait ?

Julien : Le communisme ? (*Rires*). C'est vachement politique en fait. Déjà un truc autre que le capitalisme, et après, moi je crois vraiment qu'au-delà des idées...Bon là par exemple avec la gauche pour les élections présidentielles tu te rends compte qu'il y a trop de points de divergences, mais du coup au-delà de ces trucs-là où se rencontrent des idéologies qui ne sont pas non plus antagonistes et qui sont assez proches mais qui ne sont pas tout à fait pareilles... c'est plus la structure d'organisation de prise de décision et de parole qui est importante, et là moi je vois sur toutes mes expériences autogérées, qu'en fait ça roule tout le temps alors qu'on

n'est pas tous d'accord. On a un truc commun, un truc qu'on partage tu vois dans le groupe Freinet, forcément il y a un intérêt commun mais on partage pas tous les mêmes valeurs. Même parfois il y a des trucs super intéressants et qui n'aboutissent pas à un consensus, mais ce n'est pas un problème pour faire une société, surtout une société de quatre jours. Donc je pense que du moment que l'on garantit... bon là je suis vraiment haut, ce n'est pas concret du tout, mais du moment que tu garanties la prise de parole, le mode d'expression, que ce soit la parole ou pas et que dans la prise de décision tout le monde est pris en compte, c'est ok.

Moi : C'est démocratique en fait.

Julien : Oui mais démocratique, laquelle quoi ? C'est pas un vote à majorité quoi. Un vote à majorité, ça ne marche pas pour prendre en compte tout le monde surtout si on est nombreux. On en revient à l'histoire des droits, il faut réussir à... après c'est sociologique mais c'est toujours pareil quoi, quand on voit que seulement 1% des plus riches détiennent les richesses de la planète et que 99 % non, donc là il faut des lois en fait, il faut une répartition et un partage, une répartition des richesses. Bon, les richesses dans le groupe Freinet par exemple, qu'est-ce que c'est ? En fait, dans un cadre comme celui-ci on ne pourrait pas du tout imaginer que chacun amène son Tupperware en fait, et que celui qui a un plat d'un restaurant gastronomique, il l'ait dans son coin, et celui qui a un sandwich jambon-beurre quoi. La question ne se pose pas en fait, on va forcément partager et mettre en commun en fait. Donc c'est pour ça que la structure est importante pour moi, ce n'est pas tant de partager les richesses, c'est toute l'organisation autour qui va faire que c'est normal et que ça se fait tout seul. Pour moi il faut empêcher les gens d'accumuler car si tu es riche c'est que quelqu'un est pauvre.

Moi : Donc d'une part ce qui pourrait permettre d'assurer l'égalité en quelque sorte, ce serait de faire des lois plus justes et équitables, et dans le collectif au sein des interactions entre les personnes, est-ce qu'il y aurait aussi des choses à faire selon toi ? Tu vois, par exemple, inculquer des valeurs de partage...

Julien : Tu vois inculquer c'est souvent ce qu'on entend en fait. Inculquer des valeurs car elles se transmettent, mais en fait ça se vit pour moi. Tu vois typiquement, mais c'est encore de la pédagogie Freinet... lui-même en fait c'est de dire... tu vois là ces derniers temps dans les programmes sur l'éducation à la citoyenneté, le truc éducation morale et civique, et si tu regardes des trucs dedans c'est un peu ça en fait le but, c'est d'inculquer la citoyenneté et la fraternité. En fait Freinet disait que ça ne s'apprenait pas, ça se mettait en place. Donc c'est

aussi ça le principe d'une classe coopérative, et c'est aussi ce qu'on retrouve dans les collectifs qui se gèrent comme ça, on a besoin de se mettre d'accord ok, mais on n'a pas besoin d'établir à la base quelles sont les valeurs, car elles sont induites par ce qu'il se passe. Un des premiers trucs à faire c'est d'enlever toutes les structures pyramidales à tous les niveaux de la société et en premier lieu dans l'Éducation Nationale.

Moi : Si on n'inculque pas mais qu'on le vît, c'est quelque chose qui se passe dans les classes et donc c'est l'éducation ?

Julien : Tu as rejoint ce que je te disais la dernière fois quand Freinet il disait que la révolution prolétarienne, elle allait passer par la révolution de l'école, ou alors il y a une autre phrase sur la société, je ne sais plus comment il l'a dit, mais si on regarde les programmes en fait, le but c'est de faire des gamins qui plus tard, soient capables d'utiliser ça en fait, car sinon ça ne sert à rien. Donc effectivement, tout commence... Le changement on peut dire qu'il part de l'école, car tout le monde va à l'école, presque tout le monde va à l'école, et si déjà à l'école tu vis ces choses-là, tu arriveras à les vivre et à les mettre en place plus tard. Mais il ne faut plus de structure pyramidale.

Moi : Et puis on se rend compte que parfois les lois ne sont pas vraiment respectées et que l'éducation pourrait peut-être permettre d'avoir une certaine prise de conscience aussi.

Julien : Oui carrément c'est ça, le rapport à la loi c'est compliqué aussi, parce que tu vois tout à l'heure X (*élève fille*), elle a dit que la loi elle est injuste. Il y a des lois qui sont injustes mais pour le coup, d'ailleurs le prochain débat je pense que ce sera sur « est-ce qu'il faut toujours obéir ? », parce que c'est une bonne question quand même. Clairement en pédagogie Freinet je pense que la réponse est non, mais de quel droit ? Parce que si tu regardes la société et que tu désobéis, il faut que ce soit réfléchi et costaud parce que sinon... c'est aussi individualiste et le cadre il est aussi là pour assurer le cadre collectif.

Moi : Juste avant tu me parlais... on a convenu que les prises de décisions politiques et l'éducation pouvaient permettre de rendre les individus plus égaux, et tu me disais que les principes Freinet dans l'éducation pouvaient permettre, c'est-à-dire rendre les citoyens plus éclairés. Est-ce que pour toi il y a des principes et des techniques pédagogiques Freinet qui peuvent permettre plus d'égalité, une plus grande égalité ?

Julien : C'est intrinsèque quoi, c'est censé traverser tous les outils de la pédagogie normalement, parce que la pédagogie est au service de ça en fait, de cet idéal pédagogique. Alors après si tu prends le conseil de classe, c'est évident en fait parce que tu laisses la parole à tout le monde et tu essaies de t'organiser pour que chacun... si tu as une prise de décision qui est cohérente et que tout le monde est pris en compte... l'inégalité semble vraiment réduite en fait entre les gamins. Après c'est aussi le but de la coopération en fait, c'est les gamins sont inégaux dans un savoir scolaire, ça c'est une inégalité de fait car tu es comme ça... le but de l'école c'est de réduire ça, la coopération doit aller au service de ça en fait, parce qu'elle n'est pas juste là pour qu'on s'amuse à s'aider les uns et les autres en fait, c'est qu'il y en a qui sont en avance et qui ont deux minutes pour faire progresser l'autre. Dis comme ça, c'est un peu le reproche qu'on fait, que le gamin qui est en avance on l'empêche d'avancer aussi, et du point de vue des parents je peux le comprendre, sauf qu'en fait c'est démontré par les recherches qui disent que dans les relations tutoré/tuteurant, en fait c'est le tuteurant qui progresse le plus. Donc, après on en revient à ce que la coopération marche vraiment, mais ce n'est pas sur le même plan. Tu vas permettre au tuteurant, tu vas lui permettre de travailler des compétences vraiment expertes comme s'adapter, alors que l'élève plus faible on reste sur l'objectif scolaire de base qui était fixé mais de fait la coopération... ça veut rien dire en fait les inégalités scolaires. Je suis un peu mal à l'aise avec ce truc-là, de la même façon qu'on le disait tout à l'heure si tu es riche... En fait on a établi un niveau scolaire et à partir de là, tu es en dessus ou en dessous mais en fait, on pourrait peut-être le baisser et donc il n'y aurait peut-être plus de mauvais élèves. C'est vraiment subjectif comme notion, et à la fois on pourrait aussi l'augmenter et peut-être garder que 5 % de bons élèves. C'est pour ça... c'est aussi le problème des diplômes, mais là je pourrais en parler pendant longtemps (*rires*). Mais en fait à la sortie du système scolaire les gamins ne sont pas égaux.

Moi : Est-ce qu'ils le sont vraiment en arrivant à l'école ?

Julien : Non pas plus, mais ça se voit moins à l'école parce qu'à l'école on ne leur fait pas passer de diplôme et tout ça et du moment qu'on va commencer à orienter les gamins et à leur faire passer des trucs et tout... à partir du moment où ça devient un peu professionnalisant et que tu te rapproches de la vie adulte et de la vie en société, moi je pense vraiment que entre un très bon élève et un élève moyen, ils vont tous les deux continuer leur parcours scolaire jusqu'au bout, et en fait ce qu'il se passe derrière dans leur vie, elle a quand même rien à voir en fait. Il y a des déterminismes à l'école, donc tu vois on a beau se battre... là par exemple, Blanquer il

veut les savoirs fondamentaux, mais en fait qu'est-ce qu'il va se passer quand tout le monde saura lire et compter ? OK ils sauront lire et compter quoi. C'est pour ça que l'aspect savoirs fondamentaux et rapport au programme scolaire je le fais, parce que déjà c'est une façon de travailler en équipe et puis je suis quand même un fonctionnaire d'État donc c'est quand même une mission qu'on me demande, mais j'aimerais que quelqu'un me dise qu'on arrête tout et qu'on fait autre chose et différemment quoi, et qu'on fait des trucs de recherche, car je suis persuadé qu'à la fin il y a peut-être d'autres savoirs qui sortiraient, des trucs peut-être un peu moins intellectuels et peut-être plus manuels, peut-être que là du coup le rapport à ce qu'il se passe derrière... en fait les gamins peuvent peut-être être plus égaux derrière avec ce genre de truc quoi.

Moi : Je vais te représenter deux situations comme la dernière fois et puis il restera une dernière partie. Donc tu vas me dire que ce sont les mêmes que la dernière fois mais pas exactement. Donc nous sommes dans la cour et un petit garçon donne un coup de pied à un autre petit garçon, ça peut être des enfants de ta classe, comment réagis-tu ?

Julien : Donc toujours dans le même cadre ?

Moi : Oui c'est ça, tu as un petit garçon et tu ne sais pas pourquoi il donne un coup de pied à un autre.

Julien : Donc pareil on va discuter, on va voir ce qu'il s'est passé, et s'il ne s'est rien passé c'est bizarre et même un peu grave, sinon c'est qu'il a des troubles un peu bipolaires ou un peu particuliers car il s'est certainement passé quelque chose. En plus ça s'est passé, bah tu étais là non ? Il y en a un qui a fait une prise de judo à un autre sur le terrain de basket.

Moi : Non non, je n'étais pas là.

Julien : On en parlait le mardi en fait ?

Moi : Non je ne savais même pas.

Julien : Ah OK. Ou alors c'est peut-être le lundi, bref il y a un gamin qui fait une grosse prise de judo à un autre qui passe par-dessus, donc je vais chercher le gamin et donc je lui demande ce qu'il se passe et il me dit qu'en fait c'est l'autre qui a commencé à l'embêter et donc qu'il s'est défendu. Donc là il y a une histoire tu vois, mais clairement il ne s'est pas défendu, il l'a

attaqué en fait. Donc ils se sont peut-être tous les deux attaqués mais là le gamin pouvait pas se défendre en face, donc on reprend un peu la base de dire qu'on ne se fait pas justice soi-même et que ça ne peut pas marcher comme ça, parce qu'on est en colère on va faire n'importe quoi, non. On doit laisser passer du temps et aller voir un adulte, c'est des choses très efficaces, très compliquées à faire par contre et j'ai pas trouvé mieux. Comme je te disais la dernière fois je pense que le mieux c'est de différer, mais le gros problème de ça c'est que parfois on oublie et alors le retour derrière il n'a pas le même poids quoi, c'est même quitte ou double quoi, si moi j'oublie ça veut dire que le gamin il se dit que ce n'est pas si grave apparemment, mais par contre, là si tu reviens dessus, là ça peut avoir du sens. Donc voilà.

Moi : Sanction ou pas ?

Julien : Ça dépend clairement, ça dépend si c'est souvent, si ça s'est déjà passé, aussi comment la discussion elle se passe, comme je sens le gamin, et puis parfois il y a certaines sanctions qui peuvent être efficaces. Donc oui quand tu fais mal à quelqu'un il faut qu'il y ait une sanction, réparation. Le minimum ça peut peut-être être une lettre d'excuses, ça c'est basique mais qui peut être efficace. Dans l'idée il faut qu'il y ait une sanction mais je trouve que ça dépend des gamins. Tu vois si on se tenait à un truc très cadré, dès qu'il y a un geste déplacé l'enfant est privé de récréation, et ben il y a des enfants qui n'auront jamais de récréation en fait, donc déjà c'est illégal (*pires*), et puis ça pose des questions, après en fait c'est pas adapté.

Moi : Je te remercie et pour la situation numéro deux, nous sommes dans la classe et une petite fille pleure et crie très fort, comment gères-tu la situation ?

Julien : Toujours pareil je vais la voir pour savoir ce qu'il s'est passé, quelle est l'émotion qui la fait pleurer ? Est-ce que c'est de la peur ou est-ce que c'est de la tristesse ou de la douleur ? Et à partir de là s'il y a un gamin concerné, on parle avec lui, où on soigne s'il y a besoin de soigner, et après en fonction on adapte en fait. Si c'est la tristesse par exemple dû à quelque chose de familiale on essaiera de voir avec la famille, mais dans tous les cas une gamine qui est en souffrance là comme ça, ça demande d'en reparler après. On ne peut pas régler le truc sur le moment quoi.

Moi : OK, je te remercie, c'est bon pour les situations. On arrive à la dernière partie et qui rejoint à 100% l'atelier philo que tu as fait. Donc selon toi, en quoi les femmes et les hommes se ressemblent ou sont différents ? Tu peux prendre un peu de temps si tu veux.

Julien : Mais pas à l'école, en général c'est ça ?

Moi : Oui. Après tu pourras me dire à l'école aussi.

Julien : Je... déjà euh... déjà, est-ce qu'il faut être binaire comme ça quoi ? Du coup je ne sais pas quelle droite utiliser, mais en fait c'est une droite graduée et échelonnée quoi. Ce n'est pas que gradué dans un sens quoi avec les individus, le rapport à leur genre. On parle de genre là du coup dans ta question ? Quand tu dis les femmes et les hommes...

Moi : Je ne sais pas, à toi de me dire ...

Julien : Je le comprends comme ça en tout cas, c'est un truc qu'il faut absolument faire évoluer et je sais que la séquence de l'éducation à la sexualité c'est un truc qu'on aborde. Moi c'est assez nouveau pour moi ce genre de réflexion, car avant de s'y intéresser on n'a pas forcément l'occasion d'entendre parler de ça, et je pense que c'est super important pour les gamins qu'ils sachent que tout est possible en fait. Déjà par rapport à ça, le rapport au genre il est important et on ne pourra jamais l'évaluer.

Moi : Est-ce que pour toi un garçon et une fille disposent des mêmes droits ?

Julien : Non clairement (*rires*).

Moi : Est-ce que tu peux m'en dire plus ?

Julien : C'est par exemple avec tous les débats autour de l'interruption de grossesse, donc c'est sûr que non les filles et les garçons n'ont pas les mêmes droits, mais même pas que les droits au sens de la loi, c'est aussi le droit sur leur corps, le droit de faire quelque chose. Et il y a aussi des droits qui ne sont pas dans la loi, car je pense que malgré tout sur le papier ça va devenir de plus en plus compliqué de voir des différences... j'en n'ai pas en tête comme ça mais il y en a forcément qui restent. Bah si par exemple les noms au moment du mariage, ça c'est un truc tout con... fein pas con du tout en fait c'est d'ailleurs... parce que c'est hyper symbolique. Là il y a même une hiérarchisation des genres, et après il y a aussi les droits qui sont ni dans la loi ni sur les corps, mais ce qu'il se passe dans la société, ce qui est accepté ou pas. Je veux dire que pas plus tard qu'il n'y a pas longtemps, une copine qui était en jupe et puis qui se tenait les jambes écartées, et un copain... surtout que là tu vois en plus c'est un cercle de potes... et en fait c'était un réflexe de dire qu'on se tient pas comme ça, et c'était une remarque qui de base ne devait

pas être désagréable mais qui a été nulle en fait. Donc la personne a répondu qu'elle s'asseyait comme elle voulait. Tous ces petits trucs en fait... alors par contre je pense qu'étant petit, on fait chier les filles comme les garçons, et je pense que plus on grandit et plus les garçons on les laisse tranquille et c'est les filles qui doivent faire attention.

Moi : C'est finalement dans la loi qu'il y a peu de différences et qu'ils sont en théorie à égalité, ce sont des inégalités invisibles quotidiennes qui sont percevable tout le temps.

Julien : Bon il y en a certaines qui peuvent être très visibles, si on prend par exemple les droits dans les carrières professionnelles où il n'y est plus censé avoir de différence, et quand même à la fin, si tu regardes le salaire ce n'est quand même pas le même. Quand on ne le voit pas au quotidien... mais ce n'est pas le même... Si tu prends juste dans l'Éducation Nationale, je ne sais plus exactement mais grosso modo chez les enseignants il doit y avoir 85% de femmes, et plus tu montes d'échelons moins y a de femmes, et tu arrives à inspecteur d'académie, bon c'est dur de comparer parce qu'ils ne sont pas très nombreux, mais même si on descend à inspecteur, ils sont l'inverse quoi 80 % d'hommes et 20 % de femmes. Et donc forcément les femmes gagnent moins d'argent parce que plus tu montes moins y a de femmes. Mais là on parle presque d'équité. C'est-à-dire qu'à un moment donné il faut qu'il y ait des règles. Et après il y a le débat autour des quotas.

Moi : Comment tu penses que les acteurs et les actrices de l'éducation, n'importe quel professionnel donc c'est-à-dire, les AESH, les auxiliaires puer', les éduc' spé', enseignants et enseignantes, en quoi peuvent-ils et elles participer aux inégalités entre les filles et les garçons ?

Julien : Déjà par les clichés, je crois que le langage là-dessus, ça c'est un truc... toujours le débat éternel de la place du langage là-dedans où on dit que ce n'est pas parce qu'on va dire enseignants et enseignantes, que les femmes vont se sentir plus concernées en fait, bah moi je pense que si. Mais pas forcément de doubler tu vois, je suis d'accord que parfois ça pinaille, mais à la fin ça devient une règle quoi. C'est surtout sur l'ensemble des choses et sur la façon dont on l'exprime. Tout ce que l'on dit passe par ce que l'on fait passer donc c'est-à-dire le langage, et c'est obligatoire. Donc le pouvoir du langage il est énorme, donc il y a la forme donc ça, ça veut dire le fait de féminiser... il y a le fond, tu te rends compte que dans ce que l'on dit, on véhicule énormément de choses, les différentes façons de parler aux garçons ou aux filles, c'est un truc qu'on a intériorisé. Donc c'est compliqué de s'en défaire car c'est un truc inconscient et je pense que ce n'est jamais parfait. Mais je pense que c'est indispensable tu vois

l'autre jour... c'est un truc que j'essaie de faire vraiment attention dans la classe, mais ce n'est pas parfait mais en tout cas je l'ai en tête... l'autre jour tu vois je dis aux élèves qui restent dans la classe « bon allez on sort », et en fait elles étaient 3-4 à rester autour du bureau, et tu vois il y a l'AESH qui sort du bureau et qui dit « bah voilà, c'est toujours les filles qui... c'est comme ça les filles hein ! ». Et pas envie de rentrer dans un débat maintenant et en vérité ça me saoule parce que ça casse pleins de trucs en fait, mais le truc c'est que les petits bonhommes à côté ils l'entendent et ils vont le ressortir, donc je pense que peu importe ton métier on a une manière de s'adresser aux enfants. En fait, du moment où on parle aux enfants on a un pouvoir sur les possibles inégalités.

Moi : Est-ce que tu vois un lien avec la pédagogie Freinet ? De comment les principes et les techniques pédagogiques peuvent conduire à davantage d'égalité entre les filles et les garçons ? Par exemple, comment la collaboration, la coopération pourrait faire en sorte de diminuer ces messages-là ?

Julien : Si tu permets aux enfants de s'exprimer... tu vois là je trouve que le débat philo le montre bien, les filles notamment j'ai trouvé que... alors au début c'était des idées assez générales, mais à un moment donné elles s'adressaient aux garçons quand même et elles leur reprochaient des trucs. Donc les gamins sont obligés de se défendre et c'est intéressant quand même. En fait, c'est l'expression dans une classe. Si elle est vraiment libre tu vas permettre déjà à toutes les plaintes, à toutes les critiques de se faire, donc ça permet aux enfants d'analyser un moment donné si ce qu'ils ont vécu c'est une injustice ou pas. Donc ça c'est un autre boulot en parallèle à mener et je pense que malgré tout, il n'y a pas un point spécifique dans la pédagogie Freinet qui est d'aborder les discriminations, le sexisme, etc. Mais ça se fait un peu naturellement dans le sens où ça traverse les valeurs qui sont celles de la classe, et on va forcément y être confronté à un moment donné car ce sont des thèmes qui les intéressent. Il y a beaucoup de littérature dessus, donc en fait ça sort à un moment donné et l'objectif c'est vraiment qu'ils réfléchissent... ce n'est pas de leur imposer un point de vue du style « attention les filles et les garçons sont les mêmes » et « notez ». Tu vois le débat philo c'est une façon de le faire vivre et après dans tout le quotidien il faut que ça ait une place. Tu vois il y a des instits'... alors ça c'est pas forcément spécifique à la pédagogie Freinet... mais c'est aussi un peu politique si tu veux. C'est que les gens qui font de la pédagogie Freinet ils sont aussi politiquement investis sur ce genre de thématiques et donc il y avait une prof dans le X (*département*) qui féminisait à fond, elle pratiquait le français féminisé en classe et elle utilisait

aussi le pronom iel en expliquant pourquoi, et en fait ça permettait aux enfants de l'utiliser. Donc elle avait eu un exemple d'un gamin qui utilisait ce pronom. Et elle faisait aussi une prise de décompte de prise de parole sur une journée, des trucs comme ça quoi.

Moi : Qu'est-ce qu'elle a remarqué par curiosité ?

Julien : Ah ben c'était sans appel. Dans tous les cas c'est un outil de prise de conscience dans la prise de parole des gamins quoi, car je pense qu'on passe tous.... surtout les garçons pour le coup... on passe tous par les mêmes étapes, car au début on ne se pose pas forcément de questions, car comme ça il n'y a pas forcément de raison de se poser une question... je veux dire qu'on ne va pas se poser comme question « est-ce que je domine ? » quoi. Et puis en plus on va répondre des trucs du style que on n'en a pas envie et que c'est pas ce qu'on veut faire et qu'on n'a pas l'impression. Mais après quand on te dit « non mais ça, ça pose problème », au début tu dis « oh la la », mais en fait quand on te dit des choses un peu plus précises là tu commences à te dire que ouais en fait. Et en fait après tu deviens défenseur de ces trucs-là, mais il y a quand même des étapes. Je sais qu'au SNU-ipp, je me bats pas mal pour la féminisation, en tout cas je tiens le débat quand il a lieu quoi. En fait, c'est un mandat national, donc normalement le SNU-ipp il écrit féminisé. Après chacun écrit comme il veut, mais dans la X (*département*), tu vois y a des gars et des filles qui sont loin de ne pas être féministes et qui mènent des combats là-dessus mais ils ne sont toujours pas convaincus en fait. Pour eux, c'est de la merde et ça défigure le français et la linguistique. Mais dit comme ça je suis d'accord quand tu es habitué à une écriture, et l'esthétique du moment qu'elle change ça te bouleverse en fait. Mais ça rejoint le débat sur la mode où au début tu te dis que ce n'est pas terrible mais en fait après oui. Et donc tout ce chemin-là... en fait plus tu en fais pour les gamins mieux c'est, car tu apprends forcément du temps et plus tu commences tôt moins il y a de trucs figés en fait, et on sent que ça vient petit à petit. Au début il y a certains collègues qui en faisaient un scandale et maintenant ils commencent un peu et limite ils vont pas l'utiliser, mais ils vont quand même parfois utiliser par exemple « les directeurs et les directrices », parce que ils vont trouver que c'est trop lourd nos phrases, donc ça prend du temps en fait.

Moi : Ça en fait j'ai l'impression que ça rejoint la notion de prise de conscience qu'elle soit du côté des enseignants et des enseignantes ou du côté des élèves, là par exemple en face de moi j'ai une personne qui est quand même consciente de ce qu'il se passe, alors qu'en fait je pourrais peut-être avoir quelqu'un qui n'est absolument pas conscient. Est-ce que pour toi ce processus de prise de conscience il peut impacter la manière dont tu agis avec les enfants ?

Julien : Je n'ai pas compris...

Moi : C'est-à-dire qu'en tant qu'enseignant, avoir conscience des inégalités qu'il y a entre les filles et les garçons, est-ce que ce serait déjà une première étape pour avoir des comportements plus égalitaires ? C'est-à-dire que si on ne voit pas les problèmes en fait...

Julien : Bah c'est compliqué d'agir et de lutter contre. Mais après c'est pareil les gamins ils vont croiser au cours de leur scolarité je ne sais pas combien d'adultes et d'enseignants, et oui je pense que c'est une richesse car même s'il y a une diversité et bah c'est quand même une diversité de point de vue et c'est quand même intéressant. Après le problème c'est que pour moi il y a des choses qui ne sont pas des points de vue en fait. Là on fait encore des débats pour le moment, mais en fait ça se discute pas, il y a des choses qui sont des faits et pour l'instant ils ne sont pas érigés en tant que faits. J'ai des collègues femmes à l'école que si on avait cette discussion ça ne les intéressent pas et qui n'ont pas l'impression d'être opprimées.

Moi : Oui c'est sûr c'est compliqué en même temps et puis je pense que les hommes ont aussi du mal à se rendre compte qu'ils ne sont peut-être pas des oppresseurs mais en tout cas des privilégiés.

Julien : Ah mais oui, mais c'est encore plus compliqué ça je trouve à faire, car tu vois déjà quand une femme te dit « oui bah moi je suis une femme et tout vas bien », tu peux leur dire « bah ouais mais tu es une femme tu es instit' » et puis il y a pleins de trucs donc elle s'est accommodée en fait et qui sont invisibles en fait. Après elles peuvent aussi dire que ça leur va et elles en ont le droit en fait. Donc c'est quand même une prise de conscience parce qu'on ne prend pas conscience d'une idéologie en fait, on prend conscience de faits, de trucs qui sont vrais.

Moi : Il me reste seulement une question, et après avoir discuté de ces prises de conscience chez les enseignants et les enseignantes, j'ai quand même pu remarquer dans ton discours que c'était... que c'était des choses dont tu faisais attention, notamment que tu peux remarquer quand certaines personnes tiennent des discours où il y a des clichés. Alors la question que je vais te poser va peut-être nécessiter un petit temps de réflexion, comment penses-tu faire des différences ou non dans ta pratique avec les enfants ?

Julien : Euh ?

Moi : C'est-à-dire que si tu regardais ta classe d'un œil extérieur avec toi qui vit à l'intérieur, si tu prends du recul et que tu essaies de la regarder de haut et que tu essaies de percevoir comment tu peux faire des différences, ou alors à l'inverse comment tu essaies de ne pas en faire ?

Julien : Alors sur le moment déjà ça ne m'arrive pas parce que il n'y a pas le temps de faire ce bilan dans la classe, mais après c'est sûr qu'il faudrait regarder en fait. Il y a un super bouquin je ne sais pas si tu connais qui s'appelle « pour en finir avec la fabrique des mauvais garçons » et du coup il y avait une partie sur l'histoire des comportements et de la sanction et qui montrait qu'on allait beaucoup plus punir les garçons pour des faits équivalents et à l'inverse il y avait ce qu'on attendait des filles en termes de comportement, bah ce n'était pas la même chose quoi. Donc si les filles font moins de conneries, c'est peut-être que très rapidement en fait elles se rendent compte qu'elles ne peuvent pas alors que les garçons ils peuvent moyennant une petite sanction, mais ils ont le droit en fait. C'est vraiment dur ce que tu me demandes sur sa propre pratique dans sa propre classe, d'avoir ce recul-là c'est chaud. Mais il y en a forcément de toute façon, et même, on parlait du langage... mais même dans mon langage c'est sûr. Après il y a toujours cette histoire de comment tu appelles les enfants en fait et j'ai l'impression de faire attention. En gros je les appelle par leur prénom, après oui c'est sûr je pense que le groupe des filles parfois je leur dis « oh les filles », ça c'est sûr et les garçons pareil ! Ça je me vois bien le faire. En fait, il faudrait être filmé pour pouvoir regarder ça mais donc non je vois pas trop... après il y en a forcément c'est sûr, ce serait absolument prétentieux de dire l'inverse mais là comme ça je ne vois pas de moment, peut-être que toi du coup tu en as pu en remarquer ?

Moi : Dans tous les cas, c'est toujours compliqué d'analyser sa propre pratique sur les thématiques en tout genre et je dirais même encore plus sur quelque chose comme ça qui est parfois de l'ordre... ce sont des subtilités quoi parfois.

Julien : Dans le sport tu vois j'essaie de faire la dynamique inverse c'est-à-dire que je prends un malin plaisir pour les petits mecs qui commencent à faire un peu les chefs de sport, à les mettre un peu en difficulté face à des filles qui marchent bien en fait.

Moi : C'était ma dernière question en fait c'est très compliqué de voir comment on fait des différences mais par contre je voudrais te demander ce que tu mets en place dans ta pratique pour plus d'égalité, pour lutter contre les inégalités ?

Julien : Je pense que des moments comme les débats, et c'est essentiel et super riche, à la fois pour que des personnes s'expriment mais aussi pour qu'on puisse les entendre et puis aussi le fait que ce soit un sujet de discussion, parce que parfois ils ne se sont jamais posés la question, ça déjà c'est un premier pas je pense, et puis c'est aussi des moments de valorisation qui sont aussi dictés par cette grille d'analyse, c'est-à-dire que là je peux mettre en valeur... Tu vois par exemple les mecs ne sont pas toujours les premiers à la course quoi. En fait c'est plus que ça, ce n'est pas de dire que ce sont les filles, mais c'est de dire qu'on s'en fou en fait et qu'il n'y a même pas de règles. Le sport ça s'y prête très facilement.

Moi : Alors ça peut être un non complètement mais vu le livre que tu leur a lu, je ne sais pas, mais en tout cas est-ce que tu regardes parfois les supports que tu utilises en classe ?

Julien : Complètement ! Alors déjà ce qui est bien c'est que dans les outils PEMF, tu n'as pas besoin de faire trop trop attention à ça et puis après si tu prends la liste des problèmes donc c'est des fichiers que j'ai récupérés, je n'ai pas rédigé les problèmes mais il y en a pleins qui sont reformulés en fait, mais parfois c'est juste en inversant papa et maman en fait, juste ça, ou parfois en changeant un peu le sujet aussi. Dans les supports oui, parce que évidemment dans les livres je fais attention en fait un minimum et je me suis fait la remarque il n'y a pas longtemps sur un truc que je ne voulais pas que ce soit mis comme ça mais je ne sais plus ce que c'est. Mais alors des fois quand c'est un support que tu ne peux pas modifier quand c'est une vidéo par exemple, on y revient dessus et on dit que ça, c'est pas forcément la réalité et on en discute et je pose la question et tu sais avec les gamins il suffit de poser la question et ça va sortir à un moment donné dans tous les cas.

Moi : Du style quoi ? « Est-ce que ça, ça arrive qu'aux mamans ? ».

Julien : Oui voilà, c'est comme ça en fait, je pose la question et en fait bah non on répond que ça peut arriver aussi au papa en fait. Donc c'est un peu ce que je leur ai dit dans le débat en fait, car dans le livre elle se tape toutes les corvées ménagères mais est-ce que ce n'est pas un peu vrai quand même dans la vie de tous les jours ? Il faut se faire rendre compte de ça.

Moi : Merci pour tous ces échanges, c'est vraiment d'une richesse. Est-ce que tu as des choses à rajouter ou des questions ?

Julien : Pas spécialement.

Moi : Moi je tiens à te remercier infiniment car sans vous ma recherche ne pourrait avoir lieu, et grâce à ce deuxième entretien, j'ai pu percevoir les représentations que tu as de l'égalité garçon/fille. J'ai une feuille à te faire remplir. Pour que ma recherche soit valide et valable, j'ai ce qu'on appelle des variables contrôlées, en fait c'est ton âge etc. Mais c'est important pour moi, mais saches que si tu ne veux pas répondre à certaines questions, c'est complètement OK.

Fin des échanges sur la suite de ma recherche et mon projet professionnel.

Annexe n°27 : Entretien avec Sébastien

Moi : De toute façon, comme la dernière fois, j'ai des questions plus larges et d'autres qui permettent de resserrer le thème. C'est parti. Lorsque l'on parle d'égalité, qu'est-ce que ça évoque pour toi ? L'égalité entre les individus.

Sébastien : Pas forcément dans la classe ?

Moi : Non, l'égalité entre les individus.

Sébastien : Plutôt égalité des chances.

Moi : Qu'est-ce que ça signifie pour toi, l'égalité des chances ?

Sébastien : Plutôt l'égalité de principe qui permet à chacun d'avoir la chance de faire ce qu'il pourrait faire.

Moi : De leur donner cette chance de faire ce qu'il pourrait faire, OK.

Sébastien : Au moins une égalité de droit, même si elle n'est pas forcément dans les faits, mais au moins qu'il y ait une vraie volonté de chercher une égalité de droit, que chacun ait les mêmes droits et les mêmes chances.

Moi : Pour toi, en quoi, les enfants de ta classe sont-ils égaux ? Ou en quoi ne le sont-ils pas ?

Sébastien : Ils ne sont pas égaux par les armes qu'ils reçoivent avant d'entrer dans ma classe.

Moi : Quelles sont ses armes ?

Sébastien : Ce que leur donne leur milieu socioculturel, donc les parents. Par leurs capacités propres aussi, ils sont très inégaux très tôt ça c'est sûr, et après là où ils sont égaux et je l'espère, dans le droit à la parole, dans le droit à se sentir bien, dans le droit à être pris en compte, surtout dans les droits en fait.

Moi : Est-ce que tu as pu observer, alors pas vraiment dans ta classe, mais les enfants de ta classe, est-ce que tu as pu observer certaines discriminations qu'ils subissent à l'extérieur de ta classe, entre les enfants ? Des discriminations qu'ils se font entre eux, ou des discriminations qu'ils subissent et qu'ils te rapportent ou que tu observes.

Sébastien : De deux sortes en fait, il y a le gros souci de l'égalité garçon-fille dont on parle beaucoup. On y est très sensible, donc les choses qui sont très visibles d'habitude le sont peut-être un peu moins dans l'école sur les... dans la cour. Mais il reste quand même pleins de choses à gommer. On a eu ce matin encore des filles de la classe de X (*collègue de co-enseignement*), des filles qui se sont plaintes parce qu'on apprenait... il y avait des noms de métiers, ils étaient tous au masculin. Donc on leur a dit que c'était une question de langue et que le masculin l'emportait sur le féminin ce qui ne leur a pas plu du tout. Il en reste beaucoup surtout dans les représentations et dans ma manière moi de les traiter, j'essaie de gommer et aussi... mais j'imagine qu'il en reste encore. Ça c'est la première. Et puis bien sûr de fortes inégalités sociales qui se voient tout le temps, tu as pu assister à un « Quoi de neuf ? » de X (*élève fille*). Donc déjà elle a fait cette visite-là du théâtre avec ses parents, et ses parents l'ont aidé à préparer sa présentation, et à mettre ça en forme. Il y a une grosse inégalité entre les enfants.

Moi : Selon toi qu'est-ce qui permettrait d'assurer l'égalité entre les enfants ?

Sébastien : C'est le débat éternel entre l'égalité et l'équité. Il y a des gens qui vont répondre qu'on traite tous les enfants de la même manière et que c'est ça l'égalité, mais je ne suis pas d'accord. Au départ je pense qu'on doit donner plus à ceux qui ont moins. C'est comme ça qu'on arrive à plus d'égalité. C'est toutes les petites attentions différentes que je vais apporter aux enfants en fonction de leurs spécificités. Ça va être... par exemple à la fin j'ai proposé à des enfants de préparer le « Quoi de neuf ? », parce que justement ils ne seront pas aidés à la maison, et ça reste insatisfaisant c'est sûr. C'est sans fin comme question, « comment je peux... comment l'école peut essayer de lutter contre ces inégalités, et pas les reproduire ? ». C'est sans fin.

Moi : Tu viens de dire, « comment l'école lutte contre les inégalités », et c'est exactement ce que j'allais te dire, si l'on s'éloigne un peu de ta classe, un des processus qui permettrait d'assurer plus d'égalité, ce serait l'éducation selon toi ?

Sébastien : Et c'est au moins ce qui est affiché, l'école devrait servir à ça. Et c'est au moins en apparence la mission de l'école publique. Je crois que la société... En fait personne n'a vraiment envie d'une vraie égalité. Je pense que l'école a aussi une mission de tri social, et ça convient à beaucoup de monde.

Moi : Si on parlait du principe d'un monde idéal, ce qui permettrait d'assurer l'égalité, ce serait d'une part l'éducation, avec une école telle que tu l'imaginerais et qui permettrait de gommer les inégalités en tout genre. Et est-ce qu'il y aurait d'autres leviers et processus ?

Sébastien : Il y aurait d'autres leviers. Je ne sais pas en ce moment il y a les différents candidats politiques qui ont parlé des questions d'héritage. Et ça c'est une question énorme. Qu'est-ce que les parents vont laisser à leurs enfants ? Mais on peut le prendre à l'inverse, avec quoi les enfants comme avantage vont-ils partir dans la vie ? C'est un exemple de levier. Il y a la question du salaire. Lorsque j'étais en collège je faisais beaucoup d'orientation scolaire en 3^e. Voilà, on parle de valorisation de la voie professionnelle et des métiers professionnels, mais en vrai financièrement, le statut social que ça apporte, ça n'existe pas cette valorisation-là.

Moi : Pour revenir justement à ce monde idéal, en quoi l'éducation pourrait permettre de réduire les inégalités, de rendre les individus plus égaux, à travers quoi ? Ça peut être des exemples si tu veux ?

Sébastien : C'est au sens large en fait, c'est la culture en fait. C'est toujours à ça que l'on se heurte, les questions de vocabulaire, les expériences culturelles. Je me suis fait la réflexion en tant que parent... plus qu'avant car je le savais déjà en tant qu'enseignant, mais lorsque j'ai vu que ce que j'ai pu apporter à mes enfants en termes de langage, de jeux, de visites, etc., c'était assez vertigineux, je me suis dit... je me suis transféré dans mon corps d'enseignant, et je me suis dit que en un jour, c'était impossible à compenser tout ce qui peut être apporté quotidiennement dans une famille ou dans une autre. C'est une mission très compliquée pour l'école, d'essayer de compenser tout ça.

Moi : L'école pourrait contrebalancer, à l'aide de quels outils, quels principes ?

Sébastien : Déjà, il n'y a pas que l'école, c'est l'école et la société. Pour que l'école gomme les inégalités, il faudrait déjà que la société ait envie d'égalité, que les choses ne soient pas fixées trop tôt. Par exemple, l'orientation se fait en fin de 3^e, et c'est trop tôt, on n'a pas donné assez de temps à des enfants qui sont partis de loin, pour s'intéresser à pleins de choses, sur les questions des professions différentes... si on pouvait vraiment avoir comme objectif sociétal plus juste et plus égalitaire, ça passerait par moins de différence sur le temps de travail, sur l'intérêt du travail que l'on propose aux uns et aux autres, sur le salaire, sur l'accès à la culture, ça ne pourrait pas s'arrêter à l'école en fait. L'école ne serait qu'un début en fait.

Moi : Au vu des inégalités actuelles, justement à l'école... peut-être que tu trouves ma question redondante, mais est-ce qu'il y aurait des techniques ou des processus qui pourraient permettre de gommer entre guillemets les inégalités ?

Sébastien : Moi je suis adhérent d'un syndicat, et un des logos c'est « changer l'école pour changer la société ». En fait, c'est un logo circulaire. L'idée c'est qu'on change la société en changeant l'école, et qu'on change l'école en changeant la société et ainsi de suite. Ça ne s'arrête pas. Et ça c'est important. Et je retrouve ça, dans le mouvement Freinet, cette démocratie à l'école, et le fait qu'on prétend à changer les citoyens et donc aussi la société. En fait, c'est illusoire de donner à l'école une mission d'égalité dans une société aussi inégalitaire. Ça ne veut pas dire qu'on ne fait rien en attendant que la société soit égalitaire, mais il faut avoir conscience du lien et du côté circulaire.

Moi : Ok donc tu fais le lien avec la pédagogie Freinet, ça allait être la prochaine question. Comment les principes ou les techniques pédagogiques Freinet peuvent permettre d'assurer plus d'égalité, commencer une sorte de démocratie à l'école ?

Sébastien : Il y a l'égalité de valeurs, par exemple l'élève qui a présenté son œuvre tout à l'heure qui vient de l'autre classe, c'est un élève qui est très en difficulté, et en dehors de ces techniques-là, là dans une classe à pédagogie ordinaire, je pense qu'il n'aurait jamais l'occasion de faire ce qu'il a fait aujourd'hui. C'est quelque chose qu'il a produit lui-même, et qui est traité à égalité de valeurs avec les autres élèves. Pour moi, ça c'est vraiment précieux. Je pense que dans des classes plus normatives, où même sans le dire directement, qui a tendance à classer les productions des élèves, et bah les enfants qui sont quelque part en infériorité, ils ne vont jamais avoir l'occasion d'être pris à part entière... c'est le sens du mot « classe coopérative ». Tout le monde fait partie de la coopérative, et les productions, l'avis, le travail de chaque élève a de la valeur. Ça permet à ce que tout le monde éprouve le fait que « ce que j'ai fait ça a de la valeur ». C'est-à-dire de la valeur dans le regard des autres, ce n'est pas quelque chose ou le maître met du rouge partout, ou au contraire des « très bien » de partout.

Moi : Justement par rapport à Freinet, tu l'as dit c'est la coopérative... en fait j'allais centrer ma question davantage sur la coopération qui amène au développement de leur autonomie. Coopération entre enfants, et développement de leur autonomie, comment ces deux principes permettent de rendre les enfants plus égaux ?

Sébastien : C'est lointain mais on peut penser qu'un enfant qui a appris à chercher de l'aide là où elle est, à chercher l'information là où elle est aussi, et pas toujours que vers l'adulte, on peut espérer que ce soit une compétence qui permet plus tard de faire ça quand il en a besoin. Après, moi j'attache beaucoup d'importance à comment dire ça ?... à l'estime de soi et à la confiance qu'on peut avoir en soi-même et qui permet vraiment d'apprendre. Et je pense que... Alors on appelle ça l'effet Pygmalion en psychologie, voilà si un enfant entend sans arrêts, qu'il n'est pas capable, il se dit très vite qu'il n'est capable de pas grand-chose, et là on ferme pleins de portes. Donc on peut espérer que si un enfant fait le plein de conscience et porte de la valeur à ce qu'il fait, il voudra plus se lancer dans des choses...

Moi : Je te remercie. J'ai maintenant deux situations à te présenter. C'est sensiblement les mêmes que la dernière fois, tu vas trouver ça redondant. Mais elles sont légèrement différentes. Et puis j'ai une dernière partie sur l'égalité. Première situation, nous sommes dans la cour, et un petit garçon donne un coup de pied à un autre petit garçon, ça peut être deux petits garçons de ta classe, comment tu réagis ?

Sébastien : Toujours pareil, d'abord une sanction pour la violence, ça c'est... sinon on ne peut pas parler si la violence n'est pas sanctionnée. Donc d'abord une sanction de la violence, et une discussion et une analyse de pourquoi on en est arrivé là, et surtout comment... Je l'ai découvert beaucoup ici et dans la pédagogie Freinet, mais, plus d'aide sur comment on aurait pu éviter ça. En fait, on est trop souvent dans un truc moralisateur où on leur dit que la violence ce n'est pas bien, qu'ils n'auraient pas dû faire ça, et il y a des enfants peut-être qui n'ont pas les armes pour faire autrement. Donc, essayer de voir comment on peut donner les armes pour faire autrement.

Moi : Je te remercie, dans la deuxième situation, nous sommes dans la classe, et une petite fille pleure et crie très fort. Comment tu réagis ?

Sébastien : Ça dépend de ce qui est exprimé, si les cris sont de la colère ou si c'est des pleurs de peine ou de souffrance. Déjà j'y vais, j'essaie de voir si on peut parler, si on ne peut pas, j'aurais tendance à mettre à l'écart la petite fille, soit pour la protéger si c'est une crise de colère, pour éviter que ça déborde et qu'elle se fasse mal ou mal à quelqu'un, et la protéger aussi du regard des autres car ce n'est pas une situation agréable. J'essaie de calmer et de voir si on peut avoir cette fameuse discussion. J'ai beaucoup appris à différer dans ces moments de crise, sur le moment où le retour est possible ou pas, car il n'est pas toujours possible.

Moi : Bien, donc on arrive à la dernière partie de tout ce processus de recherche où va être mobilisé l'angle d'approche que j'utilise de mon mémoire... En fait ma première question c'est, en quoi les femmes et les hommes sont-ils différents, ou en quoi se ressemblent-ils ? Tu peux parler de tout ce que tu veux.

Sébastien : Les hommes et les femmes ?

Moi : Oui, en quoi peuvent-ils être différents ? Ou en quoi ils se ressemblent ?

Sébastien : Alors là, c'est compliqué hein...

Moi : Je peux te poser une autre petite question si tu veux ?

Sébastien : Oui je veux bien.

Moi : Est-ce que les filles et les garçons disposent des mêmes droits ?

Sébastien : Ah bah oui, mais est-ce qu'ils disposent des mêmes droits de principe ou de fait ?

Moi : Je ne sais pas... J'ai juste dit des mêmes droits, et des mêmes chances, allez je rajoute « et des mêmes chances » !

Sébastien : Des mêmes droits oui ! Est-ce qu'ils ont dans les faits les mêmes droits et les mêmes chances ? Déjà c'est très facile de voir dans l'Éducation Nationale de voir ça, déjà on prend le pourcentage de femmes qui travaillent à l'Éducation Nationale... je ne sais pas à la louche ça doit être en 80 et 90%. Et après on prend le pourcentage de chef homme, et de chef femme, c'est l'inverse. Donc c'est un bon indicateur que tout ne se passe pas comme ça devrait se passer. Après, il y a une commission féministe dans le groupe Freinet, et dans mon syndicat un groupe qui réfléchit à ces questions-là. Donc non non clairement pas, après... il y a des choses qui bougent en ce moment dans la société qui montrent à la fois que ça bouge mais qui montrent aussi en creux tout ce qu'il y avait comme inégalités et tout ce qui reste encore. Je ne sais pas, voilà on peut parler de violence, de possibilité ou non de faire une carrière professionnelle, des tâches ménagères...

Moi : Donc pour toi, ça revient aux inégalités ? Quand on dit le slogan... quand on adopte cette tournure de phrase « les inégalités entre les femmes et les hommes », qu'est-ce que ça évoque ?

Sébastien : Les inégalités entre les femmes et les hommes, ça fait quelques années que soit par le mouvement Freinet, soit par mon syndicat et des rencontres, que j'ai été emmené à réfléchir et à ressentir mes privilèges d'homme en fait. C'est un truc que je prends conscience et qui m'a fait changer... voir des choses, c'est prendre conscience de la réalité, de prendre conscience des privilèges que je peux avoir en tant qu'homme. Voilà.

Moi : OK, donc comment penses-tu que les acteurs et les actrices en tout genre, donc les enseignants et les enseignantes, les éduc', comment à ton avis, ils et elles participent aux inégalités entre les filles et les garçons ?

Sébastien : Nous ?

Moi : Nous, ça veut dire les acteurs et les actrices de l'éducation, pas que les enseignants et les enseignantes.

Sébastien : Quand je travaillais au collège, il y avait le sacro-saint bulletin trimestriel avec les appréciations, et j'avais lu des études sur le fait que les jeunes filles et les jeunes garçons, feign les élèves quoi, ne sont pas du tout traités de la même manière dans les appréciations. Il y a des mots qu'on attribue qu'aux filles et d'autres qu'aux garçons, et je me suis pris en flagrant délit de faire ça, de ne pas utiliser les mêmes angles pour les garçons et pour les filles. Après, il y a la situation que j'ai dit ce matin, des choses comme le « masculin l'emporte sur le féminin », le fait de ne pas féminiser... j'ai essayé de féminiser toutes les responsabilités de la semaine, mais c'est une élève qui me l'a fait remarquer, car je ne l'avais pas fait. C'est une élève qui a dit qu'il y avait un problème avec ça. Encore une fois, on essaie de faire attention à la gestion de l'espace, mais ce n'est pas suffisant. La question du foot par exemple c'est vraiment important, et il y a un groupe d'élèves qui était dans ma classe l'année dernière et qui est maintenant chez X (*collègue de co-enseignement*), et qui est vraiment... on peut vraiment les qualifier de féministes, elles sont très sensibles et à la fois très à l'écoute de tous ces trucs-là, et elles ne nous loupent pas quand on le fait. Elles par exemple, elles avaient fait vraiment comme principe... vraiment militer pour que les filles aient accès au terrain de foot. Elles, elles voulaient vraiment ça, et plus jamais entendre « les filles ne savent pas jouer au foot », et « les filles vous ne jouez pas avec nous ». Donc elles y sont allées, elles ont vraiment forcé le passage pour y avoir accès, puis elles se sont rendu compte, qu'elles n'y arrivaient pas, que c'était difficile. Donc c'est un peu comme tout à l'heure sur l'égalité globale quoi, il ne suffit pas de la décréter. Nous on se pose la question de comment on peut faire pour que les filles si elles

veulent aller sur le terrain de foot, qu'elles aient pas un rôle de potiche quoi, mais qu'on leur donne, pourquoi pas des compétences ou la possibilité d'y avoir un vrai rôle quoi. Après... chaque fois qu'on ne s'occupe pas de ça, ou comme si il n'y avait pas ce problème de l'inégalité garçon-fille, en fait on renforce l'inégalité. Donc, il y a pleins de moments quoi.

Moi : Ça va vraiment rejoindre ce que tu viens de dire... En fait, c'est partir du principe qu'en tant qu'enseignant ou enseignante, avoir conscience du fait qu'il y ait des inégalités entre les filles et les garçons... c'est ce que tu disais que tu avais pas mal appris à conscientiser tes privilèges. Est-ce que pour toi c'est vraiment la première étape pour avoir des comportements moins différenciés, plus égalitaires ? En prendre conscience, prendre conscience tout ce qui se passe...

Sébastien : Oui en prendre conscience c'est essentiel, et après on en revient à la discussion du premier jour, c'est avoir conscience que c'est un métier politique et si par exemple... si je ne décide pas de lutter contre les inégalités, et bah je les renforce en fait. Il faut en prendre conscience et essayer d'assumer, d'avoir un rôle là-dedans, et que notre rôle d'enseignant ce n'est pas que transmettre des connaissances, c'est aussi un rôle politique et un rôle éducatif, et qui est présent en plus dans nos instructions, dans nos programmes et dans le projet de l'école en fait. Par rapport à ce que tu dis, j'entends trop des gens qui disent « ah non, moi je ne fais pas de politique à l'école » ou « pour moi ce n'est pas un métier politique », mais en fait je leur dis « quand tu ne luttas pas contre les inégalités, tu les renforces en fait », « quand tu ne luttas pas contre le sexisme, tu renforces le sexisme ». Que tu en aies conscience ou non c'est un métier politique, et dans un métier... en fait une classe, c'est toujours une micro-société, et ta présence, feins ta façon de faire influence cette micro-société, donc c'est de la politique (*rires*).

Moi : Quand tu dis « politique au sens noble », tu peux m'en dire plus ?

Sébastien : Quand je dis ça, ça ne veut pas dire que je vais être un militant politique par exemple de certaines idées ou certains partis et d'utiliser mon rôle d'enseignant pour les favoriser. Politique au sens de vivre ensemble dans une société.

Moi : Au sens de l'organisation...

Sébastien : Oui, pas au sens de partisan. Au sens des valeurs que tu fais vivre. Il y a pleins d'exemples en fait. Si tu donnes des devoirs à la maison, tu crées des inégalités et si tu dis « je

ne m'occupe pas de ça, ce n'est pas mon problème », en vérité si ce n'est pas ton problème, tu renforces les inégalités, donc tu fais de la politique aussi, sauf que tu n'en as pas conscience.

Moi : Ma dernière question nécessitera plus de petites questions, je ne sais pas ou une discussion, que l'on échange plus. En fait, j'essaie de faire le lien entre les principes et les techniques pédagogiques Freinet et l'égalité entre les femmes et les hommes, donc les filles et les garçons. Est-ce que pour toi, certaines techniques, certains principes pédagogiques pourraient permettre d'avoir plus d'égalité ? Tout à l'heure on parlait d'égalité au sens large sans vraiment spécifier, si on prend l'angle d'approche entre les filles et les garçons ? Est-ce qu'il y a des choses qui te viennent ? Tu peux prendre le temps...

Sébastien : (*Temps de réflexion*)

Moi : Si on parle des principes par exemple, notamment tout autour des valeurs pédagogiques Freinet...

Sébastien : Hum...

Moi : Tu vois quand on parle des valeurs pédagogiques Freinet, ça te fait penser à quoi ?

Sébastien : Je ne sais pas, en fait...ça va revenir aux mêmes choses qu'on a dites au début en fait, quand on parle d'égalité entre les individus on parle aussi forcément d'égalité entre filles et garçons en fait. Donc tout ce qui donne la parole de la même manière en fait. Par exemple, le conseil avec le système de tour de parole très clairement défini, le système de vote, ça va par exemple gommer tout ce qui est, c'est celui qui fait le plus de bruit ou c'est celui qui prend le plus de place qui remporte la décision, et ça c'est souvent les garçons, notamment dans la cour de récré où ils crient plus fort et prennent plus de place et emportent la décision. Quand il y a une instance pour décider et pour parler, ça peut donner plus l'occasion, la parole à celles qui ont moins l'habitude d'être mise en avant. Après pareil, tout ce qui met en avant le travail de production des enfants, ça permet à des enfants qui n'ont pas l'habitude d'être mises en avant, et c'est souvent les filles, justement de l'être, et de montrer que ce que l'on fait ça a de la valeur.

Moi : Je suis en train de penser aux messages clairs par exemple. Il y a un lien qui pourrait être fait selon toi ?

Sébastien : (*Temps de réflexion*). Moi je remarque que les filles sont plus... ont plus de... mais tu vois voilà je ne voudrais pas tomber dans un truc sexiste en disant ça, mais il me semble que globalement les filles ont plus de facilité à faire cette technique-là des messages clairs, à se l'approprier et à s'en servir. Donc peut-être que le fait d'utiliser cette technique des messages clairs, ça leur donne un avantage et un peu de pouvoir, en tout cas de pouvoir agir et de pouvoir être entendues. Mais après j'allais revenir plutôt au conseil.

Moi : Bien sûr.

Sébastien : Par exemple dans l'école de mes enfants, il y a un vrai problème d'espace dans la cour entre garçons et filles et comme il n'y a pas de lieu pour expliquer ça, en fait le problème ne se règle jamais, puisqu'il n'y a pas d'espace dans lequel les enfants puissent s'exprimer et chercher des solutions à ça. Donc déjà le fait qu'il y ait un espace pour que les éventuelles discriminations puissent être discutées et mises sur la table, c'est important. En fait, parfois on... en tant qu'adulte on ne mesure pas quel est le problème, on ne mesure pas... il y a une vidéo si tu ne l'as jamais vue, il faut qu'on t'envoie, c'est une petite fille qui est chez elle et à une journaliste explique, ce que chez nous elle expliquerait en conseil... elle prend un plan de la cour de son école et elle explique où est-ce que sont les terrains et espaces, et elle arrive déjà à montrer que la quantité d'espace attribuée aux jeux collectifs donc aux garçons est plus importante, et surtout elle arrive à montrer avec son dessin comme l'espace qui reste pour les filles, il est donc plus petit mais il est aussi morcelé un peu partout dans la cour car les terrains de sport sont vraiment au centre, et elles, les filles, c'est comme ça qu'elle le dit, il ne leur reste que les espaces périphériques. Spontanément, je ne sais pas si j'aurais pensé à ça. Je pense que j'aurais pensé à la taille, mais pas forcément au fait que leur espace il est trop morcelé pour être agréable en fait. Ça c'est si on donne la parole aux enfants qu'ils vont pouvoir le dire. C'est en ça que les instances Freinet permettent que ces problèmes-là ressurgissent et c'est eux qui savent quoi, c'est pas nous qui savons ce qui est important ou ce qui ne l'est pas. Et puis c'est à leur hauteur aussi... je ne sais pas je vais changer de sujet hein, mais je faisais aussi des espèces de conseils quand j'étais en SEGPA, nous on avait pleins d'idées sur comment on pourrait faire pour que les élèves de SEGPA se sentent plus comme des collégiens à part entière dans leur école etc. Par exemple on a arrêté de dire la 4^e A, la 4^e B, etc., et la 4^e SEGPA. On leur avait dit nous on va mettre un numéro comme les autres. Et on n'avait pas pensé plus loin, et au bout d'un moment c'est les élèves qui ont dit « c'est bien rigolo votre truc, mais la 4^e C, c'est toujours les SEGPA, donc à un moment, dire 4^e C, c'est comme dire 4^e SEGPA ». Après,

on est allé voir les personnes qui faisaient les classes pour qu'en plus le numéro change chaque fois, et ça, ça commençait à gonfler les adultes. On nous disait « déjà on vous a donné un numéro, on va pas en plus changer chaque fois », sauf que pour les élèves c'était important, et pour eux c'était une discrimination, et c'est parce qu'il y avait une instance de parole, qu'ils ont pu le dire, alors que nous on n'y aurait jamais pensé. Et je pense que pour les filles c'est pareil quoi. Par exemple, elles ont trouvé à côté, qu'il y avait un livre qui s'appelle « le livre des explorateurs » qui arrivait dans un abonnement dans la classe. C'est pendant un conseil qu'elles ont pu exprimer que c'était pas normal parce que... en fait dans le livre l'éditeur avait précisé que ça s'appelait le livre des explorateurs... que dans le livre y avait pas beaucoup d'exploratrices parce que c'était des explorateurs et exploratrices réelles, et ils ont pris eux-mêmes les devants en se disant qu'ils allaient se faire taper sur les doigts, et ils ont écrit qu'il n'y avait pas beaucoup d'exploratrices parce que ça s'explique historiquement parce que les femmes n'avaient pas les mêmes droits dans ces années-là et que le droit de voyager et de partir à l'aventure ce n'était pas acquis et donc qu'il fallait encore plus valoriser les quelques exploratrices qui sont dedans. Et les filles, elles n'étaient pas convaincues. Parce que justement comme il n'y en a pas beaucoup, raison de plus pour l'appeler le livre des explorateurs et des exploratrices, et donc elles ont décidé en conseil de faire une lettre à l'éditeur pour leur dire ça. Tu vois en dehors d'un conseil, je pense que ça n'existe pas quoi. En dehors d'un espace qui est fait pour ça, et que pour ça, pour expliquer ce genre de problèmes, ça ressort pas. Donc je vois surtout les conseils pour lutter contre ça. Après ça, moi je ne m'en suis pas encore emparé malgré ce que tu as vu aujourd'hui sur le théâtre où c'était un peu ça mais il y a tout le travail autour du corps qui est très présent dans le mouvement Freinet. Moi je fais ça le théâtre, par exemple je ne fais pas encore beaucoup de création de danse tout ça, alors que je sais que c'est très important. Petit à petit je vais devoir m'emparer de ça, et cette question du corps des garçons et des filles c'est très important, donc ça me semble bien. La place importante donnée aux émotions, je pense que c'est important... ça permet très souvent de reparler des émotions... comment dire ?... habituellement attribuées aux garçons... plutôt les émotions qu'on va classer comme masculines et celles féminines, le fait de donner de la place aux émotions ça peut permettre d'en parler. On en revient à ce qu'on disait tout à l'heure que si ça se passe qu'à l'école et si dans le reste de la société ça ne bouge pas euh... tu vois nous on a des classes qui... on parle beaucoup de ces questions-là en ce moment, où il y a beaucoup de violences verbales des garçons envers les filles, malgré tout le travail qu'on fait. Au moins on ne fait pas semblant de ne pas les voir.

Moi : Il me reste une question, peut-être deux mais elles se regroupent. Cette question quand je l'ai posée hier à Julien, il l'a trouvé très compliquée, donc n'hésites pas à prendre du temps...

Sébastien : Non mais moi je vais y arriver (*rires*) !

Moi : C'est un peu faire de l'introspection, comme si ta classe vivait avec toi, et que toi tu te mettais au-dessus pour visualiser un peu ce qu'il se passe et surtout la manière dont toi tu interagis avec les enfants, et la manière dont toi tu penses faire des différences ou non dans ta pratique.

Sébastien : Ah oui, ça c'est dur !

(*Rires*)

Moi : C'est pour ça, c'est assez dur, et dans tous les cas je ne te demande pas...

Sébastien : Je ne suis pas dans l'illusion d'un truc... enfin j'ai conscience de mes défauts quoi. Je lutte beaucoup quand il y a un ou une élève avec qui ça accroche moins bien, je lutte beaucoup contre ça. Mais on est humain donc ça reste compliqué.

Moi : « Quand ça accroche moins bien », qu'est-ce que ça veut dire ?

Sébastien : Il y a des enfants... voilà c'est des rapports humains, donc il y a des enfants avec qui tu vas avoir une accroche, quelque chose qui donne très envie de communiquer, et puis il y a des enfants soit parce que ça, je ne sais pas... on ne sait pas toujours et c'est comme ça... qui nous crispent dans leurs prises de parole ou autre. Voilà, on essaie d'en parler quand ça nous arrive, et puis l'intérêt d'ouvrir les classes comme on fait, ça peut permettre ça aussi de décrocher, ou d'échanger les élèves aussi, ça peut être un peu l'inconvénient du primaire par rapport au secondaire. Quand un enfant est six heures par jour dans notre classe et qu'il nous tape sur le système, ça peut être un peu compliqué. C'est une chose. Après, tu as pu voir, surtout hier, des situations qui me mettent en défaut, c'est-à-dire que c'est quand X (*élève fille*), veut parler mais qu'elle ne peut pas. Là, c'est tout le problème de l'individu et du groupe, à la fois c'est mon rôle de lui laisser l'espace pour qu'elle puisse y arriver et de pas trop vite la zapper et en même temps je ne peux pas demander sans arrêts à tout le monde, d'attendre des heures pour qu'elle, elle puisse. Il y a toujours des arbitrages et des équilibres qui ne mettent pas à l'aise quoi. Concrètement dans ce cas-là, puisque tu l'as vu, soit j'attends dix minutes et ça

arrive à monter et c'est pas très bien pour le reste du groupe qui perd son temps et qui est complètement dans l'attente, soit au nom du groupe et de l'avancée de mon programme et des apprentissages, je la zappe tout de suite, et ça contredit tout ce que j'ai dit avant (*rires*). On est constamment dans la réalité et dans des arbitrages. Qu'est-ce que je peux dire d'autre ?... sur l'égalité fille/garçon puisqu'on en a beaucoup parlé, j'essaie d'être vigilant.

Moi : Je peux te poser une question si tu veux, qui peut peut-être t'aider.

Sébastien : Ouais.

Moi : Comment à l'inverse... à quoi tu fais attention ? Qu'est-ce que tu essaies de mettre en œuvre ? À quoi es-tu vigilant pour permettre plus d'égalité ?

Sébastien : Ça va être assez redondant, mais euh... l'égalité valorisation. Pas être toujours ébahi par les trucs bien que vont faire les supers bons élèves et faire sentir aux autres que ce qu'ils font ce n'est pas passionnant. Être dans une égale valorisation de ce qui a été fait. Donc parler plus des progrès de chacun et des objectifs de chacun plutôt que du niveau atteint. C'est un point de vigilance. Et puis... (*temps de réflexion*), donner à ceux qui ont le moins pour qu'ils puissent avancer quoi.

Moi : Tu vois, quand tu m'as dit la féminisation des responsabilités de la semaine, donc ça c'est quelque chose que tu as fait suite à ce que les filles te disaient, mais tu vois aujourd'hui j'ai pu remarquer que tu féminises ou du moins tu démasculinises quand tu parles.

Sébastien : Oui ça je fais exprès.

Moi : « Celles et ceux », tu vois ?

Sébastien : Ça vient de ce que j'ai dit avant, ça me demande moins d'efforts, mais j'ai fait l'effort pendant longtemps. C'est vrai que je le fais.

Moi : Peut-être que plus ça te semble habituel, plus c'est compliqué de voir aussi ce que tu mets en œuvre dans le quotidien. Et ça t'a demandé du temps, de l'implication, d'y penser en fait.

Sébastien : Et ça, ça se renforce ici car on essaie de le faire entre nous aussi, on dit « la salle d'adultes », vu qu'on est 90% de maîtresses et on est que trois hommes, on ne voit pas pourquoi on dirait « la salle des maîtres ». Donc on essaie de dire « les maîtresses » quand on parle, et ne

pas dire « les maîtres », alors qu'on est en très grande minorité. Je pense que ça aussi c'est important pour les enfants, et puis autant que possible d'être dans les actes quoi et pas que dans les mots... Par exemple si je dis qu'on essaie de ne pas régler les problèmes de façon violente, si dans certains moments moi je suis dans une violence verbale avec des gamins fein voilà... les actes contredisent les mots. Mais voilà, essayer que les actes correspondent à ce qu'on dit et ce qu'on prône.

Moi : Alors, est-ce que ça t'est déjà arrivé, alors si c'est non, c'est OK, ce n'est pas un test. Est-ce que ça t'est déjà arrivé de faire une petite séquence, ou un atelier philo, par exemple... je ne sais pas un livre où l'héro qui serait de base un petit garçon, serait une petite fille...

Sébastien : Oui, je fais souvent des moments philo sur ces questions-là mais c'est compliqué quand même. Alors quand j'étais en collège, je faisais du français et on faisait de la littérature, sur l'année je choisisais beaucoup de textes qui traitaient de l'égalité fille/garçon, à travers différents thèmes ou supports, j'essayais vraiment d'en choisir beaucoup. Je préfère ça même si on essaie de donner la parole aux... fein que ce soit pas trop descendant, quand on dit « bon allez, aujourd'hui on va parler de l'égalité garçon/fille », je trouve ça vraiment artificiel en fait. Je préfère les situations plus réelles, ça peut être à travers une héroïne. C'est rigolo car le feuilleton mythologique-là, « le feuilleton d'Hermès ».

Moi : Ah oui, c'était une de mes questions.

Sébastien : L'année dernière j'ai fait « le feuilleton d'hermès », et X (*collègue de co-enseignement*) aussi. Cette année on s'était demandé ce qu'on faisait, et on ne pouvait pas le refaire comme j'ai les CE1, on voulait faire un autre feuilleton, et on voulait presque acheter « le feuilleton de Thésée ». Et presque instinctivement... en groupe Freinet on a fait un atelier sur les questions de féminisme à l'école et dans notre enseignement, et on a reparlé de ces questions de héros et héroïnes et c'est pour ça qu'on a choisi Artémis pour que ce soit une héroïne. C'est vraiment fait exprès, bon il se trouve que c'est moins adapté à leur âge qu'Hermès. C'est vraiment un truc pour ado, c'est génial en collège pour beaucoup parler des questions d'égalité garçon/fille, c'est moins bien qu'Hermès pour cet âge-là.

Moi : Je sais que les livres ce n'est pas vous qui les choisissez tous, mais est-ce que parfois tu fais attention à ce qu'il peut y avoir dans certains livres ?

Sébastien : Non, je ne peux pas dire que... s'il y avait vraiment un truc qui me choquerait je l'enlèverais bien sûr ! Après il y a certains petits livres pour apprendre à lire qui ne sont pas tops de ce côté-là, donc je ne les utilise plus beaucoup, par contre les Odilon, ils font super attention à ça. Les MDI, je les utilise beaucoup moins, presque plus. Et Odilon ils font attention aux clichés.

Moi : Après j'ai juste des petites questions. Comment les groupes sont formés ? Par exemple les enfants qui vont dans l'autre classe ou ceux qui restent ici, ceux quand tu es créa' mat', et ceux qui restent en plan de travail ? Par niveau ?

Sébastien : Ça dépend, pour les présentations d'œuvre, c'est un équilibre entre grands et petits, parce que les grands apportent d'autres choses, c'est pour ça qu'on mélange. D'ailleurs, c'est les deux en fait, les petits ont une certaine naïveté qui peut être plus riche parfois, et les grands peuvent avoir... je ne sais pas si tu as regardé le travail qui est fait sur la langue. Par exemple « quelle est ton idée de départ ? ». C'est pas... ça ne vient pas comme ça, c'est du boulot qui est fait. Et le fait qu'il y ait des grands, ils ont ce travail-là qui a été fait et montrent l'exemple aux plus petits. Les créa' mat' c'est un mix. Alors les groupes que tu as vus, c'est pas les groupes normaux. J'ai un groupe faible et je les ai mis ensemble, mais je ne suis pas sûr que ce soit bien. C'est pareil c'est des choses qu'on ajuste, parce qu'à un certain moment on pense que c'est bien et puis on se rend compte que non. En tout cas il y a un groupe très faible. Je me dis que les créa' des uns et des autres vont plus les aider, car s'ils ont des créa' hyper compliquées avec des concepts auxquels ils accèdent pas... Quand vraiment je les lâche sur une situation de maths pour les plus avancés, ils vont vraiment hyper loin dans les concepts mathématiques très compliqués. Donc dans les groupes j'ai plutôt fait des niveaux. Et le vendredi je sors la créa' mat' que je souhaite mettre en avant et je le fais pour toute la classe, donc s'il y a des trucs vraiment importants, même pour le groupe entre guillemets le plus faible, aura accès au moment du bilan.

Moi : Merci. L'élève qui fait le temps de la méditation, c'est toujours X (*élève garçon*) ?

Sébastien : Non, c'est une responsabilité de la semaine.

Moi : OK. Après j'ai des questions... comment les îlots ont été choisis ?

Sébastien : C'est toujours libre au début, et après j'ajuste en fonction si eux ils demandent, ou s'il y a des duos qui ne fonctionnent pas. Je fais gaffe à un truc parce que moi mes enfants

sont... sages et de bonnes compositions et ça fait des années qui se retrouvent, systématiquement, à côté des élèves pénibles de la classe en fait. C'est lourd quoi. Je comprends... Autant les collègues qui font ça, je comprends, car ça facilite les choses. Mais j'essaie de ne pas faire ça, j'essaie qu'ils soient contents... sur l'îlot d'être avec au moins deux personnes qu'ils aiment bien quoi. Tu vois X (*élève fille*), elle a beaucoup bougé, parce qu'elle pose quelques problèmes un peu avec tout le monde, donc elle est obligée de tourner. Et j'essaie de lui donner une mission à X (*la même fille*), un peu de tutrice, de l'aider un peu, pour qu'elle soit occupée et qu'elle sorte un peu de ses petits problèmes de chamaillerie, lui donner un rôle plus grand. Voilà, ça tourne. Mais le choix pour moi est important. Je trouve ça dur de mettre des enfants à côté s'ils n'arrivent pas à se supporter.

Moi : J'ai une dernière question. Pour la boîte à donner, est-ce qu'il faut obligatoirement avoir déposé quelque chose pour prendre ?

Sébastien : Non, c'est... tout ça a été décidé en conseil avec les enfants, et à chaque fois, ils ont délibéré et voté et ils ont voté qu'on pouvait prendre même en n'aillant rien donné.

Moi : Je te remercie pour ces riches échanges, et toutes les infos que tu m'as données, j'ai vraiment matière à travailler. J'ai pu bien percevoir ta vision de l'égalité, et aussi de l'égalité fille/garçon, et tu as dit des trucs aussi, qui vont me permettre de faire le lien entre techniques pédagogiques Freinet et cette égalité-là, que je n'avais pas pensé, donc merci.

Temps d'échanges autres...

Sébastien : La confiance en elle qui va avec quoi, ça on... une fois dans mon syndicat on avait fait venir une ergonome qui avait fait une étude genrée sur la fin de carrière des enseignants. Elle avait montré de façon très détaillée, la plus grande fatigue, y compris des problèmes même de santé, chez les femmes en fin de carrière, que chez les enseignants. Et elle avait pris cet angle-là, de la capacité à se satisfaire de ce qu'on sait faire ou pas. Et les enseignantes, c'est un point de souffrance, de très grande difficulté, de se mettre s'en arrêt en question, et de se faire du souci avec ça. Par exemple X (*une enseignante de l'école*), elle disait que ce qu'elle aimait au groupe Freinet c'était... ce que je t'ai dit sur le conseil, le fait d'avoir un lieu d'expression, tu vois, le groupe tel qu'il fonctionne et cette habitude de travailler très souvent en petits groupes sur un sujet, ça permet de donner la parole à des personnes qui ne la prendraient jamais dans un amphi. C'est vrai que sur cette entrée-là, la coopération entre adultes c'est trop important.

Moi : Alors pour le coup c'est trop tard dans ma recherche, je m'intéresse avant tout à la question de genre, j'ai cet angle d'approche-là depuis longtemps. Et au début de mon Master, je m'intéressais aux adolescents et adolescentes qui ne se conforment pas aux normes de genre attribuées à leur sexe, mais ça me prenait trop, je n'y arrivais pas... Cette thématique du genre est venue d'un stage en L2 où j'ai fait un stage dans une école catholique primaire et où tout est venu de là parce que tout était extrêmement genré ! Donc en fait pour mon Master, après avoir abandonné cette thématique, j'ai essayé de faire le lien avec les pédagogies alternatives sans spécifier. Puis après j'ai fait avec celle Freinet. Là je vais analyser mes résultats et puis après j'ai une partie discussion où je viens discuter mes résultats, et je pense que c'est là que la coopération entre adultes va intervenir, même les conseils d'enfants tout ça, car mon approche de la pédagogie Freinet, c'était avant tout l'aspect de transformation sociale et politique et je me suis peu intéressée aux techniques comme les conseils par exemple.

Fin de la conversation sur des échanges autres.