

De la relation à l'élève à l'élaboration du « je » pratiquant la pédagogie Freinet

Anne-Marie Jovenet

L'objet de cet article sera de montrer comment l'analyse clinique des pratiques enseignantes dans un cadre de pédagogie alternative, la pédagogie Freinet, peut déboucher sur la proposition concrète d'une forme spécifique de dispositif de professionnalisation.

La recherche dont sont issues les données servant de base à cet article a été menée au sein de l'équipe didactique Théodile, devenue à l'heure actuelle une des composantes du Cirel. La commande en avait été fixée afin d'évaluer la pertinence « d'une expérience atypique dans le paysage scolaire français : la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans l'intégralité d'une école primaire située dans un réseau d'éducation prioritaire » (Reuter, 2007, p. 9), école qui se trouvait alors dans une situation de déperdition d'élèves et de démotivation des enseignants. Visant les effets de cette pédagogie sur l'apprentissage et les résultats des élèves de milieu populaire, quelques chercheurs non didacticiens participaient à cette recherche pour porter un regard complémentaire sur l'instauration des normes et la construction de la citoyenneté face aux phénomènes de violence, grâce aux techniques particulières de cette pédagogie comme l'entretien, les conseils de classe et d'école, la mise en valeur des compétences des parents à travers les ateliers du soir. Pour ma part, je m'intéressais particulièrement aux élèves ayant changé d'école pendant leur cursus élémentaire en tant qu'enfants en souffrance en raison de leur situation familiale ou élèves en souffrance dans un contexte d'échec ou de rejet dans d'autres écoles. Observant également les élèves dans les classes ou en passation individuelle, j'en suis venue rapidement à m'intéresser aux pratiques des enseignants à travers des entretiens cliniques. Précisons pour compléter cette présentation que dans tous les domaines de recherche, des analyses comparatives ont été réalisées. Après avoir vu, en collaboration avec une collègue didacticienne des mathématiques, des élèves réalisant des tâches de symétrie, j'ai demandé à chaque enseignant des deux écoles, l'une en pédagogie Freinet, l'autre en pédagogie dite « classique » - soit cinq enseignants du CP au CM2 de chaque école - de me dire « comment ils voyaient ces élèves en classe ».

C'est dans ce cadre d'entretien, que j'ai été confrontée à la souffrance des enseignants : celle des enseignants de « l'échantillon de comparaison » qui se sentent observés, jugés et réclament plus de moyens, et celle des enseignants de cette école qui - s'ils le montrent moins - savent qu'ils n'ont pas droit à l'erreur quant à leur efficacité puisque l'institution attend leurs résultats. Pour mieux pénétrer ce qui est difficile à vivre dans un milieu REP, j'ai complété la comparaison par d'autres entretiens plus approfondis du point de vue clinique et je commencerai cet article par cette approche.

Mon propos s'organisera ainsi en trois temps.

Dans un premier temps j'ai choisi de montrer à travers les propos d'une enseignante qui, en se référant à une pédagogie dite « classique », défend

pour ce milieu ZEP le travail en groupes de niveau et se laisse conduire dans l'entretien à aller très loin dans la révélation d'elle-même, comment le rapport à l'enfant en souffrance met en souffrance tout le « je » personnel de l'enseignant.

Cette analyse me permettra de mettre en lumière ressemblances et dissemblances de ce point de vue, entre enseignants qui pratiquent la pédagogie Freinet et enseignants qui pratiquent une pédagogie dite « classique ». Que donnent-ils à voir de ce qu'ils vivent comme étant difficile pour eux-mêmes, dans leurs pratiques d'enseignement ? Je mettrai l'accent sur deux aspects :

- se sentent-ils acteurs dans leur pratique ou dépendants des élèves ?
- comment vivent-ils les « obligations de résultat », « obligations de réussite » dont parlait déjà M. Cifali en 2002, et qui se font plus pressantes dans les préconisations officielles en 2009 à l'égard des élèves en difficulté ?

C'est à partir de cette analyse et d'un travail d'échanges en cours au moment de l'écriture de cet article sur les pratiques en pédagogie Freinet que je tenterai de proposer des pistes d'orientation pour un dispositif ouvert aux enseignants chevronnés ou nouvellement engagés dans le « mouvement Freinet » et dans ses structures d'organisation et de formation.

Des choix pédagogiques ou didactiques qui ne se comprennent qu'en référence à « je »...

M'inspirant de Winnicott (1971), je pourrai dire que l'entretien progresse d'un « je » qui *fait* à un « je » qui *est* et qui s'effondre... C'est cette progression que je vais tenter de rendre visible. Pour caractériser le développement émotionnel de l'enfant, Winnicott (1971) disait que le « je suis » doit précéder le « je fais », sinon ce « je fais » n'a aucun sens pour l'individu. Sachant combien ce « je » devenu adulte peut devenir un « faux je » (un faux self pour Winnicott), la question peut se poser pour l'enseignant. Quel sens a pour lui sa pratique enseignante ? Le lien du « je suis » et du « je fais » est-il différent selon le type de pédagogie ?

La consigne de départ de l'entretien étant la suivante : « *ce que j'aimerais que tu puisses me dire, c'est comment tu¹ te sens toi en tant qu'enseignante par rapport à des enfants dits entre guillemets en souffrance, comment tu vois ces enfants, et éventuellement comment tu te sens* », l'enseignante, en déclarant qu'elle a réfléchi à la question depuis la prise de rendez-vous, répond d'abord à une question qu'elle se pose à elle-même : « *qu'est-ce qui fait par exemple, j'ai choisi d'aller en REP, donc finalement de me retrouver obligatoirement avec des enfants en difficultés* ». Elle ajoute : « *je pense que d'abord en premier lieu j'ai pensé à difficultés peut-être scolaires, peut-être plus mais, mais bon j'ai été très vite confrontée au problème de la souffrance des élèves...* ».

Elle énumère alors des situations de souffrance d'élèves, et dans cette description, deux constantes reviennent : une action en direction de l'élève, qui se résume à lui permettre de parler et donc prendre le temps de l'écouter, et le jugement qu'elle porte sur la situation en termes de dualité : la réalité et l'apparence, la réalité cachée et douloureuse, l'apparence « bonne élève » qui ne montre rien. Dualité qui semble l'habiter puisque, lorsqu'elle constate que l'élève ayant vidé son sac, manifeste son intérêt en

1. Cette enseignante ayant été contactée par le biais de relations professionnelles, la consigne est présentée ici en « tu ».

classe, ce résultat reconnu positif n'efface pas le jugement qu'elle porte sur elle-même (sa grande crainte étant de passer à côté de quelque chose qu'elle n'aurait pas vu). La source de la crainte est dans ce qui est caché... ainsi en est-il de souffrances qui font dire à « je » : *« des souffrances moins graves comme des enfants où là je sens qu'ils ont peur de rater, ils ont peur d'être en échec (...) alors là moi j'y suis très sensible, parce que, peut-être parce que j'ai vécu la même chose quand j'étais gamine »*. Là, l'action est fermement justifiée : *« ça c'est terrible de faire entendre raison aux parents en disant 'écoutez, bon, il y a peut-être des erreurs dans la dictée mais c'est pas...' la dictée... pour eux on dirait que c'est le baromètre de la réussite de l'élève »*.

Ne peut-on deviner à travers ces propos, un « je » qui agit tout en continuant de craindre ce qui se cache ?

L'enfant en souffrance peut aussi être un élève difficile par son comportement *« il y a les enfants qui apparemment sont bien dans leur peau... mais on sent vraiment qu'ils sont laissés à eux-mêmes »*. Sur le modèle évoqué précédemment, elle présente son action : la sévérité, la rigueur dans l'attitude, mais aussi son jugement à travers le retour du respect dans une scène inattendue, bien après que l'élève ait quitté l'école : *« parfois je me dis 'est-ce que je n'ai pas été un petit peu trop brutale dans ma réponse ?' et puis finalement j'ai une réponse positive qui me revient des années après »*. L'attitude de sévérité développée, justifiée ne laisse filtrer la crainte que lorsque celle-ci n'a plus lieu d'être : l'élève apporte lui-même le réconfort quand il demande que « sa » maîtresse soit respectée *« c'était, enfin moi ça m'a fait un bien fou, je me suis dit bon, avec ce gamin-là, t'as dû faire ce qui fallait. C'est une réponse, longtemps après, mais qui fait plaisir »*.

Un « je » qui a besoin d'une réassurance de l'autre ?

Cette progression entraîne un long temps d'exposé de pratiques, dans l'entretien. Il y sera question des difficultés des premiers postes et du choix du milieu REP, puis de ce qu'elle va annoncer comme étant « l'aspect scolaire » c'est-à-dire l'organisation du travail différencié en fonction des niveaux des élèves. Cette description des pratiques se dit à travers les valeurs qui sous-tendent les relations aux élèves : *« avoir de l'ambition pour eux », « mettre en valeur un enfant »*. Ces valeurs s'explicitent elles-mêmes à travers l'attitude de « je » : *« je leur dis 'y a des groupes de niveau ça veut pas dire qu'y a des gens supérieurs et des gens inférieurs, on est là pour travailler ensemble, quoi et on a chacun des dispositions, donc on va utiliser les dispositions de chacun' »*.

On peut alors se demander si dans l'entretien il est question d'autres « je » enseignants, de leurs valeurs, de leurs craintes, c'est-à-dire des collègues de l'école : *« j'ai cette chance d'être dans une école, encore que là il y a un grand remaniement au niveau du personnel il y a souvent du remaniement au niveau du personnel, parce que les gens n'ont pas forcément envie de s'investir à longue durée, parce que c'est aussi usant quand même mais bon jusqu'à présent... »* La crainte vient de perdre un consensus fragile entre enseignants. Quant aux collègues du collège, ils semblent uniquement décrits par leurs actions (ou leur absence d'actions similaires) : *« au collègue le prof il a 4-5 classes qui défilent, il a pas le temps de percevoir, mais ceci dit, j'ai l'air de dire qu'en primaire on les perçoit mieux... oui je crois quand même, j'en veux beaucoup aux profs du collège... alors moi je me dis que mon petit élève pour lequel je travaille en petits groupes de trois, quatre... »*

où je suis toujours en train de lui dire 'bon c'est bien, tu progresses'... » Là les angoisses osent se dire en parlant des élèves : *« après le CM2 il faut décider s'ils vont en 6^e ou pas, bon et là c'est moi qui suis en souffrance quand arrive le mois de mai, là c'est vraiment tous les ans un moment où je suis mal, mais vraiment mal dans ma peau »*

Un « je » isolé, impuissant face aux collègues...

Ce « je » qui a laissé transparaître quelque chose d'un « je » passé, refoulé, peut-il en dire un peu plus, qui relierait un « je qui fait » et un « je qui est » ? Au bout de quarante-cinq minutes d'exposé de pratiques, je vais tenter de l'aider à dire : *« au début il me semble que t'as évoqué un petit peu ton passé personnel d'élève, est-ce que t'as envie de dire quelque chose ou pas ? »*

Certes le « je » qui est s'était dit à travers quelques formules déjà soulignées : *« j'y suis très sensible, parce que, peut-être parce que j'ai vécu la même chose quand j'étais gamine »*. Mais la question ici provoque une crainte, aussitôt minimisée par le rappel des règles de la recherche que se fait à elle-même l'interviewée : *« mon nom ne sera pas cité, j'ai rien de scandaleux à raconter »*. Ce que redoute l'enseignante en remontant le passé, il semble bien que cela ait à voir avec ce que Winnicott appelle la crainte de l'effondrement qui a déjà eu lieu (Winnicott, 1989). Elle révèle de fait combien les angoisses actuelles de ne « pas voir ce qui est caché » ont déjà eu lieu, quand elle se devait de montrer l'apparence d'une excellente élève cachant la réalité d'une enfant angoissée de ne pas satisfaire (de ne pas réparer) un milieu familial lui-même en détresse. Et l'effondrement a bien eu lieu le jour où l'excellente élève a revêtu les habits de l'élève en révolte en se sauvant de l'école, seul moyen de tenter d'échapper à tant de pressions et d'être reconnue juste comme ce qu'elle était, une enfant contrainte de n'être qu'une élève. Dans l'après-coup au sens freudien, les événements passés prennent leur sens. Le traumatisme devient visible. L'entretien fait remonter un flot de souvenirs dans une vague d'émotion forte : quelque chose qui ne s'était pas dit, qui n'avait pas le droit de se dire, la crainte de ce qui pouvait arriver à la petite fille si elle disait tout ce qui lui faisait si mal, mêlée à un désir si fort de faire savoir, pour se cacher encore sous une formule qui se cherche et permet de minimiser en montrant que l'effondrement, s'il a eu lieu, est dépassé mais pourtant trébuche sur une formule en forme de lapsus : *« bon faut relativiser, hein, c'est pas... y a des choses bien pires que ce que j'ai pu vivre, enfin je veux dire, enfin il en reste toujours quelque chose et je pense que c'est sûrement pour ça que je suis très à l'écoute de, de, de cette souffrance qui est peut-être moins importante »*.

Dans le mélange du présent vécu à l'école, du présent dit dans l'entretien, et du refoulé qui affleure : un « je » qui fait, se relie au « je » qui est... dans la douleur.

Ainsi en est-il d'une enseignante en pédagogie dite « classique ». En est-il de même pour l'enseignant en pédagogie Freinet, autrement dit, la pédagogie a-t-elle un impact sur la rencontre entre le « je qui fait » et le « je qui est », telle est la question à examiner à présent.

L'enseignant en pédagogie Freinet : un « je qui fait » ou un « je qui est » face à l'enfant en souffrance ?

Comme je l'ai annoncé dans l'introduction, des observations ont été menées

avec des élèves des cinq niveaux élémentaires de deux écoles de la même circonscription accueillant des élèves ayant sensiblement les mêmes particularités, réalisant les mêmes tâches portant sur la symétrie orthogonale à la suite desquelles j'ai pu m'entretenir avec leurs enseignants. La consigne leur proposait de parler de ces élèves et ouvrait donc un échange sur leurs relations à ces élèves-là. Une première donnée est apparue évidente dans la comparaison : l'association spontanée faite entre l'élève X ou Y et son milieu familial. Aucun de ces enseignants, quel que soit le type de pédagogie pratiquée, ne parle d'un élève, de son comportement, de ses résultats, de ses difficultés scolaires sans faire référence au milieu familial et social dans le quel il vit. L'explication de la réussite ou de la difficulté – à maîtriser la langue, à entrer dans les apprentissages, à persévérer – se situe là. Le milieu familial s'impose à l'enseignant.

Un deuxième lien apparaît : la façon dont ils associent dans leur discours l'élève X et l'action de l'enseignant. Toutefois, dans cette deuxième forme d'association, l'orientation est à préciser : soit la pédagogie est posée en premier (« *pour le texte libre, X s'en est bien emparé* »), soit l'élève est premier et l'action de l'enseignant vient comme une conséquence de l'attitude de « cet élève-là » : « *Y, il faut sans cesse avoir l'œil sur elle* ».

Pour comprendre l'intérêt de telles comparaisons, il faut spécifier en quoi la pédagogie Freinet est particulière. Je le ferai rapidement en citant Y. Reuter (2007). L'école est constituée comme « une société (qui) s'appuie sur un idéal démocratique » (p. 17) et « construit une culture commune » (p. 18) sur la base de techniques d'apprentissage particulières comme le texte libre, les recherches mathématiques, les présentations à la classe et la conservation des travaux des élèves comme patrimoine, le quoi-de-neuf, l'objectif du dispositif étant toujours centré sur l'apprentissage. Dans cette société chacun a une place spécifique et reconnue : l'élève a droit au respect comme le maître, le règlement est construit sur l'autonomie pour l'élève comme pour le maître : le premier peut se déplacer seul, et à certains moments choisir ses activités dans son plan de travail, le second organise ses enseignements à partir des apports des élèves, des relations externes avec les correspondants de la classe, des événements extérieurs à l'école. Mais les relations des uns et des autres construites à partir du travail collectif et de cette culture s'inscrivent dans le programme officiel et préparent l'entrée au collège.

Revenons aux entretiens menés avec les enseignants. Dans l'ensemble du corpus des dix entretiens, les comparaisons chiffrées sont éloquentes : le nombre de liens entre élève et milieu familial dans le discours est équivalent (28 occurrences chez les enseignants Freinet, 30 chez les enseignants de l'autre école) mais le fait que l'action de l'enseignant soit commandée par l'élève est beaucoup plus présent dans l'école en pédagogie classique (31 occurrences contre 8), alors que le fait que la pédagogie soit posée en premier est majoritaire dans l'école Freinet (75 contre 18).

Que disent ces différences du point de vue du « je suis/je fais » ? D'un côté l'enseignant semble dépendant de l'élève. Il fait en réaction à, alors que de l'autre, il semble acteur de sa pratique, pratique qu'il partage avec l'ensemble des collègues et qui dépasse les frontières de cette école : celles du mouvement Freinet, l'Icem². La demande est au lieu de l'autre dirait A. Cordié (1998), ou la demande est endossée par « je ». La pédagogie Freinet en construisant ainsi une posture collective semble réduire ou supprimer toute dépendance, et donc une source de souffrance pour l'enseignant...

Un enseignant qui paraît dépendant de l'élève ou acteur d'une pratique collective selon la pédagogie pratiquée...

Un point commun apparaît dans l'analyse comparative : chaque enseignant des deux pédagogies va parler plus longuement d'un élève. Comment le caractériser ? Disons que c'est l'élève qui pose problème... Pourtant le « je » enseignant ne réagit pas de la même manière.

En écoutant une enseignante de l'école classique décrire son impuissance à « rendre heureuse une enfant malheureuse », une élève qui « pourra évoluer... quand elle aura compris qu'elle a sa petite place dans son monde » qu'elle voudrait aider, mais dont elle ne peut que constater le retrait : « elle ne me parle, d'elle-même elle ne viendra jamais me parler de sa famille, ni de ce qui peut lui arriver chez elle », j'ai le sentiment d'entendre cette enseignante me parler de mon enfance. Avec le recul sur cette irruption brutale d'un contre-transfert, je comprends également que si chez cette enseignante s'agite un tel désir d'aider, c'est que l'écho du passé réveille probablement une situation d'impuissance qu'elle voudrait tellement oublier ou dépasser... En s'incluant dans la classe, elle organise autour de l'élève un climat chaleureux destiné à l'aider à prendre confiance en elle : « elle se dénigre tout le temps... nous on dédramatise, je lui dis 'maintenant tu te trompes, tu ne te tromperas plus après, l'erreur on a le droit d'en faire, tout le monde en fait' »

D'un côté, un « je » qui voudrait réparer...

Qu'en est-il à l'école Freinet ? Les pratiques de prises en charge particulières n'existent pas. Il n'y a pas de groupes de niveau, pas de travail de groupe d'ailleurs. Le travail est posé comme central dans la vie de l'école et il est collectif. Aucune relation d'aide entre élèves n'existe de façon durable. L'enseignant n'évoque jamais ce type de relation dans ses pratiques. Au cœur de son discours et de son action, les techniques de la pédagogie sont posées en premier.

Est-ce à dire que les enseignants Freinet sont insensibles aux souffrances élèves ? Je citerai ici l'entretien mené avec un des maîtres. Il y est particulièrement question d'une petite fille qui « ne dit rien.. très, très réservée, très en retrait », de sa famille : « une famille au niveau social très en difficulté, très bas...elle a été placée quand elle était jeune dans des foyers, il y a eu un retrait de la famille pendant deux ou trois ans pour alcoolisme...alcoolisme fœtal », de ses difficultés scolaires et des hésitations au moment du passage au collège : 6^e normale ou Segpa ? : « elle est limite profil Segpa... en même temps elle bosse, elle est volontaire donc je me dis qu'elle a des envies mais au niveau de ce qui est verbal, elle intervient très, très peu, pratiquement jamais dans les entretiens libres » Il est aussi question de sa honte à l'école : « elle aime pas trop que sa mère ou son père viennent à l'école parce qu'elle a honte, on sent qu'elle est très gênée par rapport à sa maman... bon moi je la vois de temps en temps la maman... mais la maman vient jamais quand il y a d'autres parents ». Conclusion de l'enseignant : « donc ouais bon là ça fait partie... y en a une autre, vous l'avez vue ? qui a un profil un peu similaire » (Jovenet, 2005, p. 140)

Pour identifier une différence entre l'expression de « l'enseignante classique » et celle de « l'enseignant Freinet », il faut voir que la différence est « en creux » : dans le discours Freinet, aucune place pour la remédiation faite par « je », aucun regret exprimé de ne pouvoir « faire quelque chose pour cette élève », aucune trace d'un désir d'aider impossible... Quel désir d'emprise habite l'enseignant face à cette élève ? Comment s'en défait-il ? Il

ne dit rien. Faut-il chercher la réponse dans le « faire », l'action collective, ou dans ce que la pédagogie institutionnelle appelle les transferts latéraux ? De l'autre côté, on semble voir un « je » qui ne dit rien de lui-même, qui ne présente aucune réaction, un « je » qui écoute ce que l'élève vit et retransmet... À quel prix ? Comment y parvient-il ?

La question se pose de façon plus vive dans le cadre actuel des injonctions officielles : tous les élèves doivent réussir. Le Réseau ambition réussite a remplacé le Réseau d'aide prioritaire. Dès 2002, M. Cifali posait la contrainte qui pèse sur les enseignants : « l'obligation de résultats ». Son approche clinique des exigences lui faisait relier ambition de réussite et rencontre de l'échec, acceptation de l'échec pour soi, pour l'autre. On pourrait ajouter aussi compétition avec les autres et avec soi-même. L'exigence de réussite appelle les enseignants à se lancer sans cesse des défis à l'encontre d'eux-mêmes, ce qui confronte aussi à la peur de l'échec et à l'angoisse qui en découle.

En 2009 les injonctions officielles prônent la prise en charge individualisée de tout élève soupçonné de difficultés, qu'il soit en maternelle ou à l'université. Tout doit être mis en œuvre pour stopper tout retard, toute incapacité chez l'élève et tous moyens sont à la disposition de l'enseignant : études, soutien, stages sont à organiser pendant la journée, la semaine ou les vacances scolaires. Rien ne doit être négligé pour personnaliser l'aide à apporter à l'élève X ou Y. Mais en même temps rien n'est dit de l'enseignant A ou B qui reçoit ces injonctions, de ce qu'il est, de ce qu'il ressent comme frustration ou de mépris de sa pratique habituelle. Comme le disait C Yelnik lors du dernier colloque d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation³, l'individualité n'est remarquée que si elle ne répond pas aux attentes. Selon la culture scolaire actuelle « si chacun fait consciencieusement son travail il ne doit pas y avoir de problème... la responsabilité de perturbations ne peut qu'être imputée aux individus ». Dit autrement, l'individu doit « faire » correctement, sinon ce qu'il « est », est/se sent remis en question.

3. Il s'agit du 3^e colloque Cliopsy qui s'est déroulé à Nanterre, les 20 et 21 novembre 2009, <http://www.cliopsy.fr>

Dans ce nouveau contexte la « réserve Freinet » n'est plus de mise. Parler de « prise en charge spécifique des élèves en difficulté » à l'école Freinet suscite une levée de boucliers contre les pratiques mises en œuvre dans l'éducation nationale. Dès les débuts de la recherche ont été mises au jour des tensions entre les pratiques de dépistage des élèves pratiquées par l'infirmière ou la psychologue scolaire, et cet ensemble de techniques Freinet qui repose sur la coopération entre élèves et entre enseignants. Les tensions s'exacerbent en 2009 et si la recherche clinique peut montrer en quoi ces dispositifs préconisés sont préjudiciables pour les élèves en difficulté, elle est la bienvenue... Elle permettra aux enseignants de montrer en quoi la prise en charge individualisée non seulement ne résout pas les problèmes des élèves, mais peut les accentuer en tuant l'outil essentiel de cette pédagogie à savoir la coopération, et en détruisant du même coup l'identité des enseignants.

Le « je » enseignant Freinet se sent-il menacé par les injonctions d'accompagnement personnalisé ?

Mais une recherche clinique qui permettrait au « je » de mieux expliciter et faire connaître ce qu'il fait pourra-t-elle passer à côté du « je » qui est... et ne supporte pas que « l'élève en difficulté » soit ainsi désigné, montré, mis à part, ou que l'enseignant qui pratique une autre méthode soit soupçonné d'être inactif dans la réussite de chaque élève ?

Un dispositif d'analyse des pratiques à naître... où « je suis » pourrait se relier à « je fais ».

Comment concevoir un dispositif d'élaboration clinique de la pratique où chacun des maîtres Freinet, qu'il soit confirmé ou débutant dans cette pédagogie trouve sa place ?

En repartant de l'ensemble des réflexions précédentes, il semble que trois temps sont ici nécessaires et imbriqués pour la construction d'un tel dispositif :

- celui de la prise en compte de la relation à l'élève,
- celui de l'élaboration de ce que signifie l'accompagnement de l'élève, dans sa dimension de rapport aux collègues,
- celui du travail en soi de l'écho renvoyé par le(s) collègue(s).

Buter sur la relation à l'autre, puis arriver à la prendre en compte comme une donnée incontournable de la pratique enseignante

La première enseignante bute au sens propre comme au sens figuré sur l'élève qu'elle retrouve quelques années après à la porte de l'école, comme elle bute sur les élèves dont le comportement doit être canalisé, ou sur l'élève qui n'a pas rapporté le papier signé par les parents et qu'elle invite à parler. Elle bute sur sa propre crainte de « ne pas faire ce qu'il faut » et sur les souvenirs de sa propre enfance qu'elle croyait mieux « enfuis » ou « enfouis »... (le mot tel que prononcé dit les deux à la fois). Mais l'enseignant Freinet ne bute-t-il pas aussi sur l'élève qui a honte de ses parents, comme il bute lui-même sur la décision de la faire passer en 6e normale ou en SEGPA, même s'il ne le dit pas. Que signifie son silence ? A quel prix s'impose-t-il de ne rien révéler de lui-même ?

Pour répondre à la question de l'objectif d'un tel dispositif, on peut se remémorer quelques situations rapportées par des participants à des groupes d'analyses de pratiques (Blanchard-Laville, 2001 ; Imbert, 1996 ; Cordié, 1998) et remarquer immédiatement que ces situations ont trait à la relation avec un élève. Qu'est-ce qui vient à l'esprit de Jean (Blanchard-Laville, 2001, p 88) en racontant les reproches d'une élève : « Monsieur, vous ne me répondez jamais, vous ne venez jamais me voir » sinon que « depuis qu'il est tout petit, tout le monde lui reproche de ne pas entendre ce qu'il ne veut pas entendre » ajoutant que cela n'a pas disparu puisque sa femme aussi le lui reproche. La blessure du reproche surgit de la même façon quand « la petite élève parfaite », Sothana, vient troubler l'enseignante (Imbert, 1996 p 159), qui après avoir déclaré qu'elle a toujours été fascinée par ces élèves « parfaits... que les maîtresses regardent d'un œil bienveillant et parfois même admiratif » avoue : « je me souviens de ces moments vécus avec jalousie et frustration, moi qui était plutôt désordonnée, remuante, perdais toujours mes affaires ». Le « je » qui fait, voudrait faire, ne fait pas bien, s'entend reprocher de ne pas faire... est parasité par un « je » qui vient de loin et refait surface tout d'un coup. Le troisième exemple se situe hors du champ de l'analyse « normale » des pratiques, dans un groupe réuni à la demande du rectorat afin de remettre au travail des enseignants en dépression et confié à Anny Cordié en tant que psychanalyste habituée à travailler dans ce sens avec les étudiants de la Fondation de France. Dans ce contexte « obligatoire et surveillé » il a fallu bien longtemps à Raymonde pour pouvoir relier une réussite professionnelle apparente mais non investie par elle-même à l'échec de toute sa vie : l'impossibilité de sortir sa sœur jumelle de sa déficience mentale. Comment « je » peut-il éprouver le désir ou le plaisir de faire réussir « les autres »

quand l'inconscient de ce « je » est marqué par une telle culpabilité ?
Trois exemples où la relation difficile à l'élève renvoie au « je » enfoui et entraîne en même temps une relation aux collègues ou à la hiérarchie, douloureuse et/ou conflictuelle.

Travailler ce qui se relie en soi à travers ce qui relie à l'autre

L'objectif de cette élaboration de pratique se situe dans cette zone de turbulences qui va de l'un à l'autre.

Le contexte 2009 fait entrer la relation à l'élève – et donc au « je » – dans une nouvelle dimension. Les injonctions actuelles contraignent les enseignants à accompagner tout élève en difficulté sur un mode personnalisé pour le faire réussir. Que peut signifier pour un enseignant Freinet la pratique d'un tel accompagnement ?

Dans le prolongement de la réflexion précédente sur l'obligation de résultats pour tous, il faut avoir clairement à l'esprit l'idée qu'une réussite attestée (comme elle l'a été pour cette école dans le cadre des recherches comparatives établies) ne signifie pas une réussite facile, qui se fait sans heurts ni souffrances. Les chercheurs didacticiens (Reuter, 2007) étudient les pratiques des enseignants en explicitant au mieux les raisons de ces pratiques dans le cadre de ce mode de travail pédagogique, c'est-à-dire en les reliant aussi bien aux dispositifs particuliers de la pédagogie qu'à l'idéal coopératif sous-jacent. Dans le chapitre d'introduction, Y. Reuter présente le fonctionnement de l'école et fait une place intéressante à « la part du maître » en montrant la finesse de ses ajustements : « le maître se caractérise par une quête quasi obsessionnelle de ce qui pourrait aider chacun sans se substituer à son cheminement » en parlant de « recherche constante d'articulation entre étayage et désétayage » (p. 27). Mais il n'est pas question dans ce registre d'aborder la faisabilité ou la difficulté d'une telle posture, encore moins de questionner le maître à ce propos. Une telle attitude est-elle spontanée, facile à mettre en œuvre, forcément désintéressée ?

M. Cifali, en parcourant les emplois courants (et positifs) du mot *accompagner* (« la présence de l'un rend peut-être possible la traversée de la vie »), s'interroge sur le terme qui suggère que tout soit facile, qu'il mette à l'abri de toute violence. « Nous savons qu'aucun geste n'est à l'abri du négatif, de la destruction et de la perversion, que même l'amour peut contenir de la haine et viser la destruction de l'autre. Alors l'accompagnement ? Belle posture certes, mais où commencent dérives et pièges ? » (Cifali, 2001, p. 15)

Lors de mes premières analyses comparatives des différentes pédagogies (Jovenet, 2007a, 2007b) je questionnais le fait que l'enseignant non Freinet pourrait transformer l'enfant en souffrance en élève en difficulté, moyen de pouvoir le « réparer » dans une dimension qui lui est accessible, et moyen de réduire pour lui l'état d'inconfort dans lequel le met son impuissance à changer la situation familiale ou sociale de cet élève. J'émettais alors l'hypothèse que l'enseignant Freinet parce qu'il propose un dispositif collectif d'apprentissage ne transforme pas l'enfant en souffrance en élève en difficulté et de ce fait est amené à respecter davantage la souffrance de l'enfant comme une donnée qui ne lui appartient pas en tant qu'enseignant. Voilà un type d'accompagnement qui n'est pas sans conséquence pour l'autre ! Dans le même ordre d'idées mais en inversant le paradigme, B. Pechberty (2009) interroge la transformation de la difficulté de l'autre en vulnérabilité, en fragilité comme résultat d'un manque d'élaboration du processus de formation. Deux analyses qui mettent le travail sur la pratique au cœur du processus d'enseignement ou de formation. Est-ce à dire que

pour l'enseignant Freinet l'attitude de détachement affiché ne soit pas source de souffrance, ne doive être travaillée en permanence, n'engendre pas de conséquences dans la relation aux collègues ? Une question qui semble bien inexistante dans les injonctions officielles...

Travailler le lien entre le « je » qui fait et le « je » qui ressent

Buter sur la relation aux autres enseignants ou autres professionnels, c'est ce que vivent depuis le début de l'école Freinet, les enseignants qui se sont cooptés pour former cette école particulière, même s'il se dit peu de choses à ce propos. Durant les cinq premières années de l'expérimentation, des faits qui pourraient paraître marginaux ont émaillé le rythme scolaire. On peut citer des difficultés lors des remplacements temporaires des maîtres, le renouvellement de l'équipe lors de départs à la retraite. À cela on pourrait ajouter d'autres petits faits recueillis par l'un ou l'autre chercheur et concernant certaines difficultés de relation entre ces enseignants et le monde scolaire environnant : ceux qui étaient dans l'école et y sont restés en raison de leurs professions : personnel de cantine et d'aide à la maternelle, aide-éducateurs, infirmière scolaire, enseignants du Rased... qui ont pour les uns vécu les relations avec ce nouveau corps d'enseignement comme difficiles, leur attitude leur paraissant parfois mystérieuse, ou pour d'autres se sont sentis atteints dans leur propre rôle professionnel. Un petit faisceau de tensions existe, qui se ravive parfois à l'occasion de visites dans l'école, ou de relations avec certains parents plus difficiles que dans les milieux ruraux où exerçaient la plupart des enseignants avant. Que ressent le « je » qui est venu « ici » pour une aventure tellement exceptionnelle ?

Dans le même ordre d'idées on peut se demander ce qu'il en est d'une relation aux collègues qui démarrent en pédagogie Freinet. En effet le « démarrage en pédagogie Freinet » est le fait la plupart du temps d'un enseignant qui se trouve parmi d'autres collègues qui eux, n'ont pas l'envie de modifier leur pratique, dans le sillon de cette initiative personnelle. Que signifie alors pour l'individu d'adopter une position singulière face à un milieu prêt à contester ? Ce peut aussi être le cas d'un enseignant débutant dans le métier. L'accompagner dans ce démarrage se résume-t-il à l'aider à acquérir un savoir faire ? On pourrait citer à titre de donnée recueillie mais non encore traitée, les propos d'une enseignante participant à un échange à la suite de l'atelier Démarrer en pédagogie Freinet au dernier congrès de l'Icem (2009), et qui fait part de son angoisse face au jugement des parents : *« j'ai eu le problème de parents 'pénibles' en réunion de rentrée (pas assez de devoirs, pas assez de dictées, pas assez de ceci et de cela) Les parents représentent pour moi LA grande angoisse : ne pas pouvoir se tromper en tant que débutante car les parents nous attendent au tournant »*. Un maître plus avancé dans le métier lui répond en termes de pratiques, d'idées utiles pour désamorcer le conflit : rendre les cahiers au moins une fois par semaine, annoter et corriger les cahiers..., mais ne lui propose nullement de parler de cette angoisse.

Quand l'autre n'est plus l'autre-élève, mais l'autre-collègue, ou l'autre-parent, il semble que l'explication de la relation se fasse différente. Cet autre adulte n'a plus la capacité à déclencher des affects positifs, mais plutôt des affects négatifs. Il aurait même le don de faire jaillir des affects de méfiance, d'interdits d'exister. En fait il serait affublé de cette autre tonalité du transfert, il donnerait à voir l'inconscient : l'inconscient dans sa logique propre. L'inconscient dont il faut alors - comme le fait C Blanchard-Laville (1999, citant Enriquez) - rappeler la définition : « inconscient ne signifie pas inconnu ou non exprimable, mais désigne des phénomènes qui,

mêmes repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu et qui surtout obéissent à une logique propre ». (p. 18) Comme dans l'entretien de recherche (C. Blanchard-Laville et S Nadot, 2000), il devient nécessaire de construire une parole qui dise les effets issus de l'ambivalence des sentiments, des conflits internes à l'œuvre, même si ces effets sont liés à des événements ayant disparu, c'est-à-dire liés à ce « je enfui et enfoui ». Le faire exister pour que le sujet commence à en découvrir la réalité dans la relation aux élèves et/ou aux collègues, voilà l'enjeu d'une élaboration en groupe d'enseignants.

Travailler les manifestations transférentielles inconscientes, c'est-à-dire relier le « je » qui entend au « je » qui est

Travailler le transfert est bien évidemment travailler ce « je ». Les travaux portant sur les relations enseignant/élève orientés par la psychanalyse ont imaginé cette réalité des manifestations transférentielles : scénario, filtre, holding... en ont décrit les effets et les pièges lorsqu'il n'est pas reconnu en tant que tel dans la relation aux élèves. Dans la thérapie, on sait le chemin que Freud a parcouru pour découvrir le transfert comme le moteur de la cure malgré son ambivalence, puis pour découvrir que lui-même voyait ses propres enseignants dans un rapport de transfert, et enfin pour admettre que le contre-transfert de l'analyste n'est pas un résidu de non-analysé mais l'écho du patient dans l'inconscient de son analyste. Ciccone (1998) après avoir rappelé que « le clinicien-observateur doit (ensuite) porter une attention double simultanée, à la fois à l'autre ou à la situation observée, et à lui-même, à ses propres réactions, aux effets sur lui-même de l'impact de la rencontre avec la situation observée » (p. 37), ouvre avec Meltzer un regard positif sur ce contre-transfert : « La psychanalyse emploie un instrument qui n'est pas simplement analogue à son objet, mais quasiment identique à lui. C'est en utilisant la réponse harmonieuse du contre-transfert que nous étudions les phénomènes cliniques. » (Meltzer, 1984a, p. 203 cité par Ciccone, 1998, p.26).

Ce qui est proposé comme forme spécifique de dispositif de professionnalisation dans l'introduction de cet article repose donc sur ce travail du contre-transfert : laisser pénétrer un autre « je », se laisser aller à écouter l'écho en soi d'un autre « je » qui permettra de comprendre quelque chose de l'autre et de son propre « je » inconnu...voilà qui conduira à l'élaboration de la pratique. Les enseignants Freinet semblent ne rien dire d'eux-mêmes, voire ne rien éprouver en eux-mêmes, comme si tout jaillissement de soi ne pouvait qu'entraver l'action, ne pouvait qu'être négatif, néfaste à la progression de l'élève, à la coopération. C'est bien à un regard positif sur ce qui émerge du « je » que sont convoqués les enseignants Freinet !

Conclusion

La conclusion sera donc brève. Pour que la relation à l'élève ne devienne pas source d'écueil pour l'élève ou de doute sur la pratique, il faut qu'elle soit travaillée. Pour qu'un mode de travail pédagogique continue à faire ses preuves sur l'apprentissage et les résultats d'élèves dans un milieu défavorisé, trois nécessités s'imposent pour une élaboration de pratiques qui puissent se rejouer ailleurs : prendre au sérieux ce que vit l'enseignant dans la relation à l'autre, mettre en question la nature de l'accompagnement de l'élève, laisser résonner en soi joies et bonheurs, difficultés et souffrances

qu'ils viennent de soi ou des autres. Comment l'enseignant en pédagogie Freinet peut-il faire de cette élaboration son indispensable outil de travail sur sa pratique et de communication sur son identité propre ? C'est l'objectif de ce dispositif de professionnalisation.

Prenant acte d'un mouvement de forte contestation au sein des enseignants Freinet quant aux injonctions officielles de prise en charge individualisée des élèves en difficulté, m'appuyant sur un désir toujours renouvelé de prouver comment d'autres moyens pédagogiques permettent d'arriver aux mêmes résultats sinon à de meilleurs, tout en entendant au fil des années combien ces défis représentent des exigences fortes pour les individus, j'ai donc proposé la mise en place de ce groupe de réflexion. Sur la base de ces trois éléments affichés clairement, une première réunion a eu lieu le 9 janvier 2010 où unanimement l'ensemble des enseignants de l'école y compris le maître du Rased travaillant dans l'école, a décidé de sa poursuite. Une consigne pour orienter la parole a été donnée en début de réunion : « qu'est-ce que ça change, dans la relation à l'élève, de pratiquer la pédagogie Freinet ? »

Le groupe, en se distinguant de ce qui se fait jour actuellement sous le titre de laboratoire de recherche de la pédagogie Freinet orienté vers l'amélioration de la technique professionnelle, se construit ainsi sur la base d'une demande de reconnaissance qui ne peut évacuer, ni la prise en compte de la difficulté, ni l'analyse de ce que représente ce besoin de reconnaissance que chacun sera amené à faire.

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). Choix méthodologiques. in C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, p. 59-71.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2001). Accompagner : quelles limites ? *Les cahiers pédagogiques*, 393, 15-16.
- Cifali, M. (2002). Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes. in A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui*, Dijon : Scérén, CRDP Bourgogne, p. 159-167.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Jovenet, A.-M. (2005). Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet. in Y. Reuter (dir.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*. Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 112-142.
- Jovenet, A.-M. (2007a). Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance. in Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, p. 63-88.

- Jovenet, A-M. (2007b). « Élèves en difficulté » et engagement pédagogique : éléments de confrontation des choix. *ANAE*. n° 94-95 : Parler, lire, écrire : troubles ou difficultés ? Remédiations et interventions didactiques, vol. 19 tome 4-5, 213-217.
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, 1, 41-49.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Winnicott, D.W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1989/2000). La crainte de l'effondrement. in D.W. Winnicott, *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard, p. 205-216.

Anne-Marie Jovenet
maître de conférences en sciences de l'éducation,
CIREL, équipe Théodile
université de Lille 3

Pour citer ce texte :
Jovenet A-M. (2010). De la relation à l'élève à
l'élaboration du « je » pratiquant la pédagogie Freinet,
Cliopsy, n° 3, p. 71-83.