

Bavardage : quelle conceptualisation pour une éducation inclusive ? Prendre en compte la parole pour renouer avec le désir d'apprendre

Noémie Salaün

▶ **To cite this version:**

Noémie Salaün. Bavardage : quelle conceptualisation pour une éducation inclusive ? Prendre en compte la parole pour renouer avec le désir d'apprendre. Education. Université de Bordeaux, 2024. Français. ⟨NNT : 2024BORD0368⟩. ⟨tel-04994101⟩

HAL Id: tel-04994101

https://theses.hal.science/tel-04994101v1

Submitted on 17 Mar 2025

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.



HAL Authorization

université de BORDEAUX

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEURE DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Par Noémie SALAÜN

Titre :

Bavardage : quelle conceptualisation pour une éducation inclusive ?
Prendre en compte la parole pour renouer avec le désir d'apprendre

Sous la direction de : Magdalena Kohout-Diaz

Soutenue publiquement le 10 décembre 2024

Membres du jury :

M. GEFFARD, Patrick, Professeur émérite, Paris VIII, président

Mme PIRONE, Ilaria, Professeure des universités, Paris VIII, rapporteuse

M. PLOYÉ, Alexandre, Professeur des universités, Université Cergy Paris, rapporteur

Mme KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Professeure des universités, Bordeaux, directrice de thèse.

Titre :

Bavardage : quelle conceptualisation pour une éducation inclusive? Prendre en compte la parole pour renouer avec le désir d'apprendre.

Résumé : De nos jours, l'éducation inclusive implique un changement de paradigme qui redonne à la parole du sujet une place centrale. C'est dans cette perspective que nous proposons une conceptualisation du bavardage en regard du désir d'apprendre. Nos recherches visent donc à valoriser un nouveau concept dans le champ des sciences de l'éducation, le bavardage, qu'il s'agit d'abord d'ancrer dans l'histoire de la pensée, avant d'en interroger les fonctions pour le sujet apprenant comme pour l'enseignant interprète de la diversité, en contexte inclusif.

Mots clés : bavardage, éducation inclusive, désir d'apprendre, rapport au savoir, climat scolaire, gestes professionnels

---

Title :

Chat : What conceptualization for inclusive education? Taking speech into account to renew learning desire.

Abstract : Nowadays, inclusive education involves a paradigm shift that gives the person's words a central place again. From this perspective, we propose a conceptualization of chatter in light of the desire to learn. Therefore, our research aims to promote a new concept in the field of educational sciences, chatter, which must first be anchored in the history of thought, before questioning its functions for the learner as for the teacher interpreter of diversity, in an inclusive context.

Keywords : Chat, inclusive education, learning desire, knowledge, school climate, professional acts

---

LACES - Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés

[LACES, EA 7437 , 3 Ter place de la Victoire 33076 Bordeaux Cedex]

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Magdalena Kohout-Diaz du fond du coeur, pour son suivi soigneux, bienveillant, solide, soutenant, en un mot constructif, tout au long de ce travail de recherche, qui n'aurait jamais pu voir le jour sans sa rencontre. Sa présence à nos côtés a été surprenante de constance et de bienveillance, ses conseils ont toujours été moteurs : merci de nous avoir permis de nous orienter, de nous autoriser cette nouvelle posture, et de nous accompagner dans ce franchissement.

Nous remercions également le jury de cette thèse pour son accompagnement dans ce franchissement symbolique.

Nous remercions Franck Morandi et Françoise Hatchuel pour leur suivi toujours bienveillant et encourageant durant ces quatre années de recherche.

L'équipe du LACES, Régis Malet et Martine Derivry, mais aussi nos collègues aujourd'hui docteurs tels que Dominique Gillet-Cazeneuve, Rémi Poymiro, Raoudha Brini, ont été parmi les premiers à suivre et orienter nos travaux, toujours dans le respect de notre cheminement personnel : merci pour cet accompagnement bienveillant.

L'accueil chaleureux de Jean-François Marcel a également marqué un tournant dans nos travaux et nous tenons à le remercier pour ses conseils, ses clins d'oeil toujours rassurants et encourageants : comme Charlotte avant lui, Marius a grandi « d'une année de thèse », et cette année, à notre tour vient aussi le moment de conclure pour mieux nous engager sur le chemin de l'après.

Notre rencontre avec l'équipe du Département de Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Toulouse Jean Jaurès qui nous a accueilli durant trois années a également joué sa partie : l'enseignante de Lettres et d'Art que j'étais a appris à leurs côtés à mieux manier cette nouvelle *langue* des sciences de l'éducation, ses concepts. Nous remercions chaleureusement toute l'équipe pour le temps et l'attention accordée par chacun.

Notre rencontre avec Guillaume De Bortoli a encouragé notre découverte et notre cheminement vers cette nouvelle orientation : nous tenons à le remercier amicalement pour sa curiosité et son partage intellectuel, pour nos échanges toujours enrichissants et engageants depuis.

L’accompagnement de Daniel en cartel puis en contrôle a aussi fait rencontre dans l’histoire de cette recherche : nous le remercions chaleureusement.

Claire Leclercq et Éric Caby ont joué un rôle majeur dans notre accès au terrain: nous les remercions pour leur ouverture intellectuelle, leur curiosité et leur disponibilité tout au long de nos travaux, y compris a posteriori. Nous remercions également toutes les équipes enseignantes et éducatives pour leurs précieux témoignages et leur accueil toujours bienveillant.

Durant ces années de travail, les équipes pédagogiques des établissements secondaires et supérieurs qui nous ont accueilli ont toujours fait preuve d’une grande bienveillance, de disponibilité et d’encouragements, parfois amicaux, toujours enthousiastes, encore aujourd’hui : nous les remercions tous chaleureusement. Un grand merci à Marc, Véronique, Magali, Manon, Jessica, Hélène, Karine, Gabriela, Dorothée, Nathalie, Caroline-Marie, Christiana, Nadège, Cédric, Serge, Véronique, Gwénaël, Rémi, Emmanuelle, Florence, Michèle, Lucie, Ingrid, Carole, Cédric…

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la possibilité de ce travail.

Nous avons également une pensée pour tous les élèves qui nous ont fait confiance et nous les remercions pour leur participation active à cette recherche.

Nous remercions Nathalie de nous avoir accompagnée tant dans les deuils familiaux ou symboliques, que dans les joies de la naissance et qui nous a permis de cheminer vers une conclusion et une nouvelle posture.

Enfin, nous avons une pensée pour notre arrière-grand-mère, Madeleine Diaz, qui serait sûrement heureuse de cette « liberté ». Nous remercions Daniel, pour son soutien paternel de toujours. Nous remercions tous nos amis pour leur compréhension et leur enthousiasme stimulant.

Nous remercions bien sûr Guillaume pour ses encouragements, son cheminement et ses compromis constructifs. Nous remercions enfin Sabah Toumi pour son soutien véritablement maternel et pour sa présence auprès de Marius.

Nous remercions à son tour Marius pour sa patience et sa souplesse du haut de sa première année, pour ces moments précieux où, allant se chercher une chaise et un livre, il s’installait près de notre bureau où se tramait l’écriture…

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE 10

PARTIE I : QUELLE CONCEPTUALISATION DU BAVARDAGE PEUT-ON PROPOSER DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE ? 22

CHAPITRE I - AUX ORIGINES DU MOT : LA REPRÉSENTATION D'UN EXERCICE PLAISANT DU CORPS DE L'ENFANT VERS LE LANGAGE 25

Introduction du chapitre I 25

I.1. Un mot ancestral qui reflète l'impulsion du corps et le plaisir de parler du bébé 27
I.2. Bavardage : l'apanage de celui qui ne parle pas encore 28
I.3. Bavardage : la langue de celui qui parle « en corps » 30

Synthèse du chapitre I 31

CHAPITRE II - LE PARADIGME ANTIQUE DU BAVARDAGE : UN CONCEPT PRAXÉOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION ENTRE PRAXIS, LOGOS, ET ÊTHOS 32

Introduction du chapitre II 32

II.1. Le bavardage : entre parole et acte, une praxis ? 34
II.1.a Le bavardage est-il un acte de langage de l'ordre de l'énoncé perlocutoire ? 34
II.1.b Le bavardage est-il une parole « manquée » ? 35
II.1.c Le bavardage est une praxis 35

Un exercice « qui n'a d'autre fin que (lui)-même », 36

« Une permanence et un infini » : une praxis 36

II.2. L'êthopoios de Plutarque : éduquer le bavard par le silence et le logos 36

« Un objet de l'éducation qui vise le logos » 40

II.3. Avec Plutarque lu par Foucault, le bavardage vise l'êthos 42
II.3.a Détour foucaldien : de l'êthopoios au savoir êthopoétique 42
II.3.b Lire Plutarque avec Foucault : pour une éthique du sujet de l'écoute 43
II.3.c D'une praxis de bavardage à une éthique du sujet 45

Synthèse du chapitre II 47

CHAPITRE III - PREMIER REMANIEMENT D'UN CONCEPT ÉDUCATIF AU MOYEN-ÂGE: L'INTERDIT, LE SILENCE, LE FÉMININ, LE RETOUR AU SÔMA 50

Introduction du chapitre III 50

III.1. Au Moyen-Âge, le principe de disjonction permet à la culture antique de perdurer, assimilée par l'interpretatio christiana 51
III.2. Le bavardage devient praxis contre le silence, interdit qui frappe le corps, le sôma : la parole devient danger de la féminité, secret du mystère religieux. 53

III.3. Au Moyen-Âge, le concept est « un nain perché sur les épaules des géants » 60
Synthèse du chapitre III 63
CHAPITRE IV - DEPUIS LA RENAISSANCE, TROISIÈME PARADIGME : LES MOTS RECOUVRENT UN SAVOIR HUMANISTE QUI ÉLÈVE À LA DIGNITÉ DE L'ÊTRE 65
Introduction du chapitre IV 65
IV.1 Pour Rabelais, dans une dimension éducative, les mets sont des mots qui recouvrent un savoir humaniste, qui élève à la dignité. 69
IV.2. L'art du silence bavard ou de la rhétorique symbolique de l'écriture à l'œuvre d'art 71
IV.3. Du sourire bavard de Mona Lisa à un rapport au savoir qui élève à la dignité de l'être 73
Synthèse du chapitre IV 78
CHAPITRE V - LE BAVARDAGE EST UN OBJET DE L'ÉDUCATION 81
Introduction du chapitre V 81
V.1. À L'âge classique, c'est l'avènement de la forme scolaire : le bavardage est bien un phénomène de l'éducation avant de devenir fait social, à l'âge moderne 87
V.2. À l'âge moderne, le bavard devient sujet de l'inconscient: son bavardage représente sa dimension pulsionnelle corporelle, ouvrant vers quatre destins possibles 93
V.3. À l'âge contemporain, le bavardage devient phénomène transitionnel, fonction du rapport au savoir 97
Synthèse du chapitre V 105
CHAPITRE VI - PROBLÉMATISATION ET MODÉLISATION DU BAVARDAGE EN ÉDUCATION INCLUSIVE 107
Introduction du chapitre VI 107
VI.1. Le bavardage au regard de l'éducation inclusive d'aujourd'hui. 108
VI.1.a De la forme scolaire classique à l'école du XXIe siècle 108
VI.1.b L'entrée dans l'aire inclusive au XXIe siècle 110
VI.1.c Situer la notion de bavardage au sein du nouveau paradigme de l'éducation inclusive 111
VI.2. Questions de recherche et problématisation 112
VI.2.a Proposer une conceptualisation du bavardage 112
VI.2.b Au-delà du concept, proposer un repérage et une fonction du bavardage en contexte inclusif 112
VI.2.c Problématisation 114
VI.3. Hypothèses de recherche 116
VI. 3. a. Hypothèse 1 : le bavardage peut être conceptualisé en tant que parole dans le cadre d'une réception du sujet de l'écoute 117
VI. 3. b. Hypothèse 2 : le bavardage n'admet pas de définition universelle, il est modélisable en phénomène transitionnel normal pour le sujet dont le corps pulsionnel est soumis à un interdit en situation d'apprentissage 119
VI. 3. c. Hypothèse 3 : considérer le bavardage comme une fonction dont l'enjeu est le rapport à l'autre et au savoir, un repère en éducation inclusive, grâce à une éthique de l'écoute attentive et au style de l'enseignant interprète de la diversité 125

Synthèse du chapitre VI 132

PARTIE II : MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE 137

CHAPITRE VII - DÉMARCHE EMPIRIQUE ET CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES 140

Introduction du Chapitre VII 140

VII.1. Une recherche exploratoire nous a mis sur la piste d'une posture clinique. 141

VII.1.a Une recherche exploratoire 141
VII.1.b Une recherche-intervention 141
VII.1.c Amorce d'une posture et d'une nouvelle recherche 145

VII.2. Le choix épistémologique d'une posture clinique : un dispositif clinique éclairé 146

VII.2.a. Le dispositif clinique : champs, modalités et temporalités plurielles 146
VII.2.b. L'enseignante-chercheuse nécessairement prise dans le dispositif clinique 148
VII.2.c. L'influence de la méthode comparative « art-based », fondée sur l'école de Chicago 150

VII.3. Le choix épistémologique d'une posture universitaire qui s'oriente d'une écoute attentive, fondamentalement inclusive, « pour » le sujet 153

VIII.3.a Une écoute attentive pour le sujet : une nécessaire forme de recherche-intervention 153
VIII.3.b Une posture inclusive qui passe de la vie réelle au réel de la vie 156
VIII.3.c Accueillir et provoquer la surprise pour permettre au sujet désirant apprendre d'advenir 157

Synthèse du Chapitre VII 160

CHAPITRE VIII - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES DU RECUEIL DES DONNÉES 161

Introduction du Chapitre VIII 161

VIII.1. Présentation du terrain de recherche 163

VIII.1.a Corpus 163
VIII.1.b Ambivalence du terrain de travail et de recherche : place et nécessaire mouvement de la posture de chercheuse inhérent à tout terrain de recherche 164
VIII.1.c. Une première méthode d'autoethnographie clinique induite par le terrain 167

VIII.2 . Biais et forces : contraintes externes du Covid-19, des règles sécuritaires, et contraintes internes du malentendu 168

VIII.2.a Solitude de l'enseignante - chercheuse : du confinement à la traversée d'une impasse, pour une autoethnographie assumée 168
VIII.2.b Malentendu entre sciences de l'éducation et culture littéraire, artistique et linguistique. 171
VIII.2.c Du symptôme à la construction de cette thèse pour le fond comme pour la forme : résistances et dépassement 172

VIII.3. Choix méthodologiques découlant de notre posture clinique : une méthodologie hybride 178

VIII.3.a. Premier temps : démarche inductive de l'autoethnographie clinique pour accueillir le réel et l'inattendu du terrain 180
VIII.3.b. Second temps : la démarche hypothético-déductive à partir des hypothèses émanées du terrain, liberté de l'ethnographie clinique de l'après-coup et des entretiens ouverts 181
VIII. 3. c. Triangulation méthodologique : casuistique ethnographique interprétative en tant que discours extrinsèque de l'observatrice, comparé aux discours intrinsèques des élèves, et des professeurs 184

Synthèse du Chapitre VIII 186

CHAPITRE IX - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES 187

Introduction du chapitre IX 187

IX.1. Casuistique 188

IX.2 Analyse des données au regard de l'analyse de contenu de Laurence Bardin (1977/2017) 190

IX.3 Anonymisation des contenus et démarche comparatiste 195

Synthèse du Chapitre IX 197

PARTIE III : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION 199

CHAPITRE X : QUELLE MODÉLISATION POUR LE BAVARDAGE ? 202

Introduction du Chapitre X 202

X.1 Bavardage ou chahut ? 207

X.2. Bavarder ou parler ? Ou Clavarder ? 212

X.3 Discussion : parole autorisée, parole interdite, le bavardage serait-il un concept liminal qui inscrit le sujet dans son rapport au savoir ? 230

X.3.a Une surprise de l'enquête : écoute attentive et identification à la chercheuse. Un concept qui s'inscrit dans un certain rapport au savoir ? 230

X.3.b Si l'écoute attentive permet de faire glisser le bavardage vers la discussion, est-ce qu'une censure autoritariste n'enfermerait pas le bavardage dans une boucle sur lui-même, privant le sujet d'accéder à un certain savoir ? 238

X.3.c Le bavardage s'étudierait-il par couples d'opposés à l'instar de cette parole interdite / autorisée que nous venons d'évoquer : serait-il un concept liminal ? 241

Synthèse du Chapitre X 250

CHAPITRE XI - BAVARDAGE : UNE FONCTION TRANSITIONNELLE POUR LE SUJET APPRENANT ? 251

Introduction du Chapitre XI 251

XI.1. Notre terrain de recherche a fait surgir une typologie des bavardages : le bavardage « dérangeant » ou « positif », une oscillation du désir de la classe dans la forme scolaire ? 252

XI.2 Le bavardage du « bon élève » ou bavardage de l'élève entré dans son « métier d'élève » ? 264

XI.3 Discussion : un « bavardage transitionnel », rempart contre l'angoisse, permettrait-il à l'élève de s'engager dans son métier d'élève ? 274

Synthèse du Chapitre XI 276

CHAPITRE XII - BAVARDAGE : UN REPÈRE INCLUSIF POUR L'ENSEIGNANT INTERPRÈTE DE LA DIVERSITÉ ? 277

Introduction du Chapitre XII 277

XII.1. Le bavardage peut-il permettre de réguler le climat de classe ? 278

XII.2. Le bavardage est-il un levier pour accompagner l'élève vers l'écriture ? 282

XII. 3 Discussion : le bavardage repère ou levier pour l’enseignant interprète de la diversité ? 290
Synthèse du Chapitre XII 292
CONCLUSION GÉNÉRALE 293
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 298
TABLE DES ILLUSTRATIONS, TABLEAUX ET FIGURES 317
ANNEXES 323

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette recherche puise son essence dans la rencontre avec les élèves à l'école, plus précisément des adolescents en établissements secondaires publics français, à travers le prisme du regard de l'enseignant et du chercheur bien sûr. S'il est un *objet* que tout membre d'un établissement scolaire rencontre, c'est bien le bavardage : en salle de classe, dans les couloirs, sur les bulletins scolaires, lors des différents conseils, il en est question de toutes parts. De l'ordre de la plainte, c'est un symptôme ordinaire[1] de l'école, parfois considéré comme une violence ordinaire, par opposition aux violences extraordinaires (définis comme des passages à l'acte violents dans la catégorisation qu'opère Philippe Meirieu (2011)).

Dans la sphère des sciences de l'éducation et de la formation, le bavardage est donc souvent associé aux problématiques de désordre scolaire (le dernier ouvrage de Rémi Bonasio, Bruno Fondeville et Gwenaël Lefeuvre, *L'enseignant face aux désordres en classe* (2024), en atteste en y consacrant un chapitre). Nous dirions plutôt qu'il est dans l'ordre des choses. Dans le domaine de l'approche clinique, le bavardage n'est pas envisagé comme un désordre mais plutôt comme une pratique, essentiellement singulière, un acte qui noue la parole et le corps du sujet, dans la rencontre avec le corps de l'autre, permettant d'exprimer sa singularité. Il est alors associé au bavardage enfantin en ce qu'il dit quelque chose du sujet (Castanet, 2022) : « - *bavard - se réfère à l'usage commun, y compris enfantin, de la langue*. » (Castanet, 2022). C'est ainsi que nous entendons le bavardage, dans sa dimension *enfantine*, c'est à dire au plus près de la singularité du sujet.

Nos travaux de recherche sur cette pratique à l'école visent à questionner et à situer ce « phénomène » (Bonasio, Rémi et al., 2024, p.152) au regard du sujet élève et de « l'*enseignant interprète de la diversité* », pour reprendre la conceptualisation de la posture enseignante de Magdalena Kohout-Diaz (2018, 2020, 2024).

[1] Par opposition aux symptômes « extraordinaires » de l'ordre de l'exceptionnel

1 – Genèse du sujet

▸ *Rencontrer l'élève perturbateur qui se heurte à la forme scolaire*

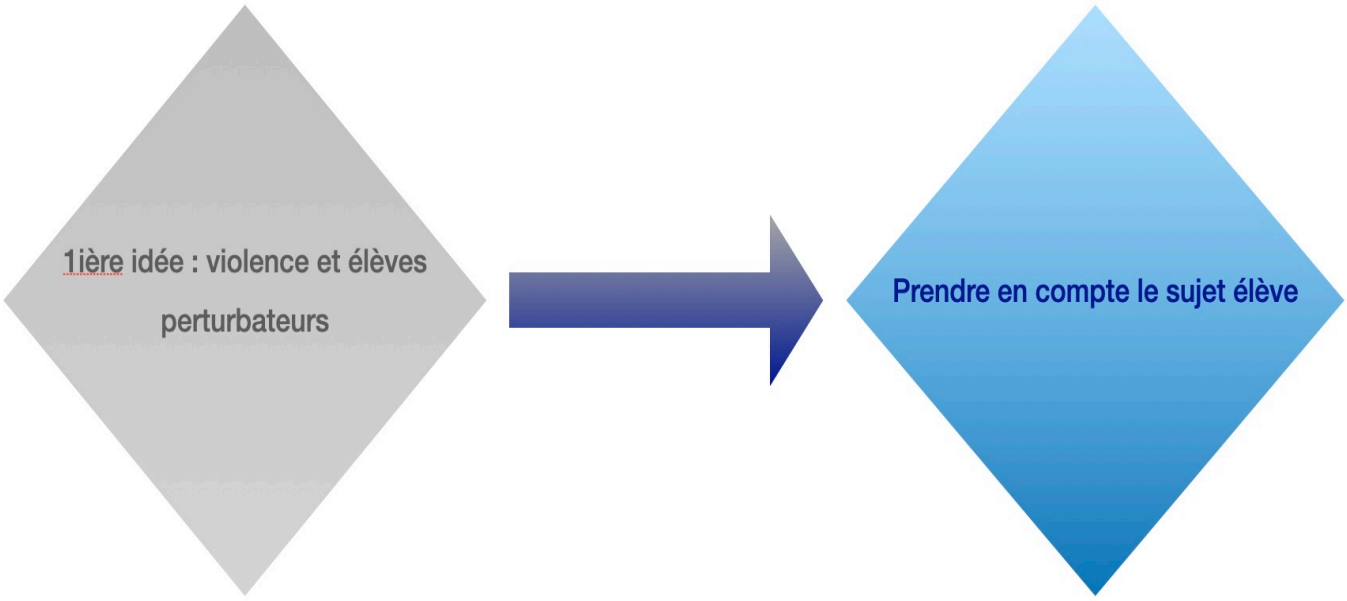
Après des années d'enseignement du sport (éducatrice sportive) hors temps scolaire, c'est en tant qu'enseignante de Lettres Modernes et de Philosophie dans l'enseignement secondaire que nous avons rencontré la figure de l'élève perturbateur, qui « *remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi dans l'établissement* » (Moignard & Rubi, 2013, p.48). En effet, en dehors de l'école, dans différents clubs sportifs où les adolescents passionnés venaient volontiers apprendre ce que nous leur proposions, nous n'avions pas beaucoup croisé ce visage-là de la subversion de l'adolescence.

C'est donc l'entrée à l'école (en tant que forme sociale), dans l'enseignement secondaire, qui nous a confronté à des situations violentes et à ce profil d'élève. C'est dire si la forme scolaire (définie par Guy Vincent - 2012) y est pour quelque chose dans l'avènement de l'élève perturbateur, mais aussi de bien des violences, classifiées par Philippe Meirieu (2011).

Nous avons donc d'abord porté notre attention sur l'accompagnement de ces élèves dits perturbateurs, mais aussi sur leurs difficultés et sur la nécessaire transmission de savoirs. En effet, face aux violences ordinaires, face aux passages à l'acte de certains élèves, la première question qui s'est posée a été : mais qu'essaie-t-il de dire ? Que veut-il ? La question du désir de l'élève et donc sa place de sujet était posée, par opposition à certains traitements réifiants que lui réservent l'institution scolaire.

Dans l'optique de répondre à cette demande extraordinaire de certains élèves, nous avons fait le choix d'une écoute attentive, d'un regard clinique porté sur le sujet, accompagnée par le contrôle de pairs plus expérimentés[2].

Figure 1 : évolution de la première idée de sujet de thèse



Source : auteure

Cette première figure représente donc ce premier mouvement vers le choix de notre sujet de recherche, dans la genèse de cette thèse.

▸ *Découvrir la nécessité d'un enseignement de qualité pour tous : l'éducation inclusive au service de la diversité*

[2] La pratique du « contrôle » est certes plus répandue dans le domaine des soins psychiques, tels que la psychologie ou la psychiatrie d'approche analytique. Pour l'enseignant, ce « contrôle » par les pairs se fait souvent de manière informelle, « en salle des professeurs », mais certains choisissent aussi parfois d'être accompagnés par des spécialistes pour mieux connaître les troubles psychiques et pouvoir y apporter des propositions idoine dans le cadre d'une éducation scolaire. Nous avons nous même fait l'expérience d'un contrôle auprès d'un Docteur en psychiatrie et psychanalyste, également secrétaire général de l'institut de l'enfant.

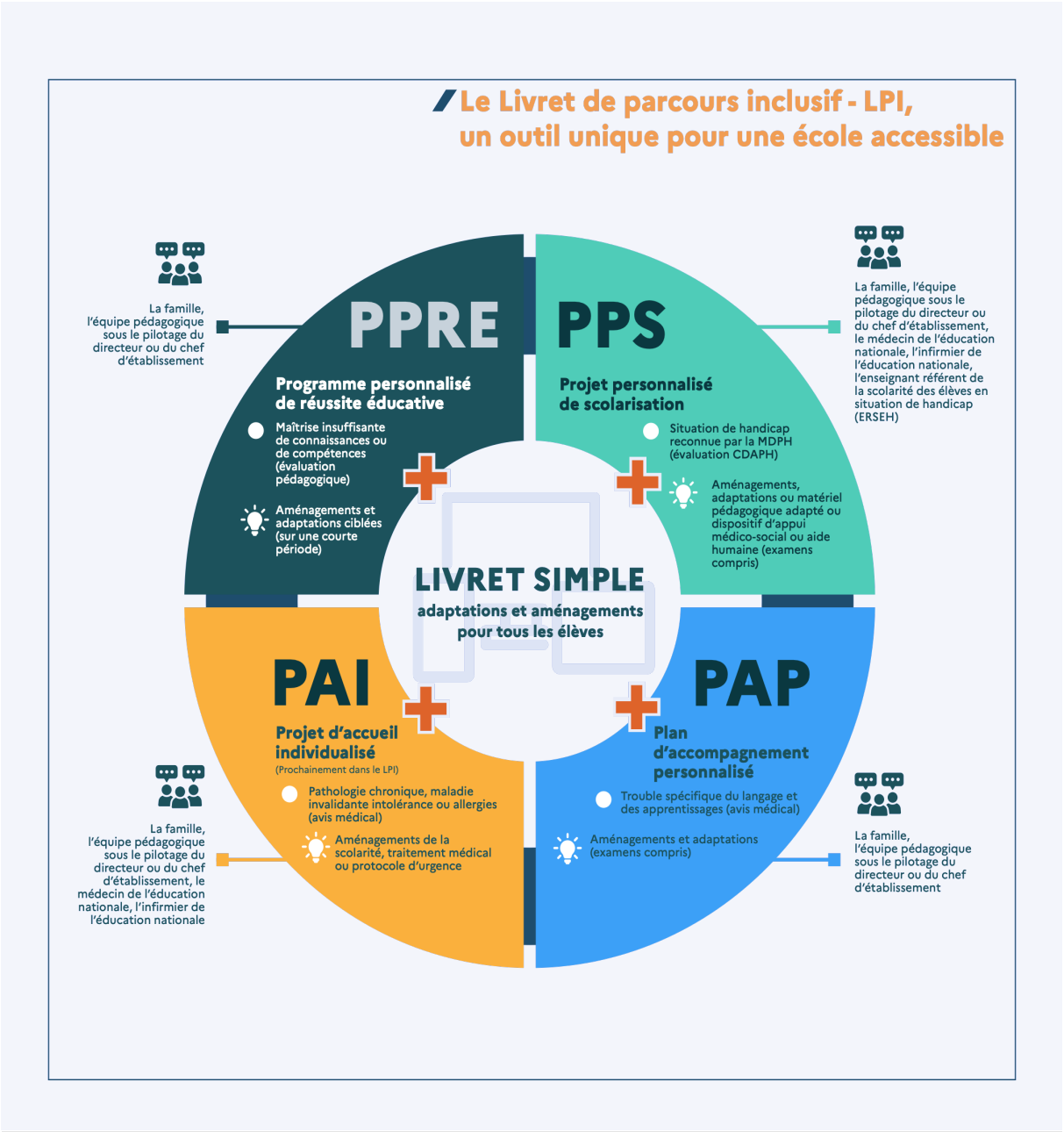
Dans un second mouvement, la forme scolaire exigeant la transmission de savoirs (Vincent et al., 2012, p.112), une autre question apparaît : comment accompagner le sujet élève vers les apprentissages imposés ? La question se pose, en effet, quand la séance d'apprentissage est perturbée ; mais elle se pose également quand il s'agit d'accompagner ceux qui pâtissent de diverses difficultés, et elle se pose finalement pour tous les élèves. La notion de diversité s'amorce donc ici avec la question *des* singularités, *des* subjectivités des élèves (nous y reviendrons).

L'Éducation Nationale nous incite à un enseignement « de qualité pour tous » (ODD4 de l'Agenda 2030) depuis la déclaration de Salamanque en 1994 et justement grâce à l'Objectif Développement Durable 4 (ODD4) de l'Agenda 2030[3] de l'ONU, dont la France est signataire. C'est ainsi qu'est apparue la figure de l'enseignant dit « spécialisé » du moins certifié par le CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive), cette fameuse formation que tant d'enseignants du second degré se plaignent de ne pas avoir dans leur formation initiale quand ils se retrouvent face à des manifestations extraordinaires de subjectivités. C'est dire si l'éducation inclusive concerne chaque enseignant. C'est d'ailleurs de là qu'est né le Livret de Parcours Inclusif, accessible à tous les enseignants, et qui répertorie les dispositifs français qui permettent d'accompagner les besoins particuliers d'un élève, nés de l'interprétation des recommandations internationale.

Voici donc la partition qui présente plus en détails les quatre dispositifs d'accompagnement personnalisé dévoilés dans ce Livret de Parcours Inclusif, à savoir le PPRE, le PPS, le PAI et le PAP :

[3] UNESCO -Nations Unies. (2015). Déclaration d'Incheon Education 2030 (p. 84). UNESCO - UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

Figure 2 : Dispositifs français d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers - Livret de parcours inclusif



Source : reproduit du Livret de parcours inclusif - site Eduscol[4]

[4] Source : Le livret de parcours inclusif (LPI) https://eduscol.education.fr/2506/le-livret-de-parcours-inclusif-lpi

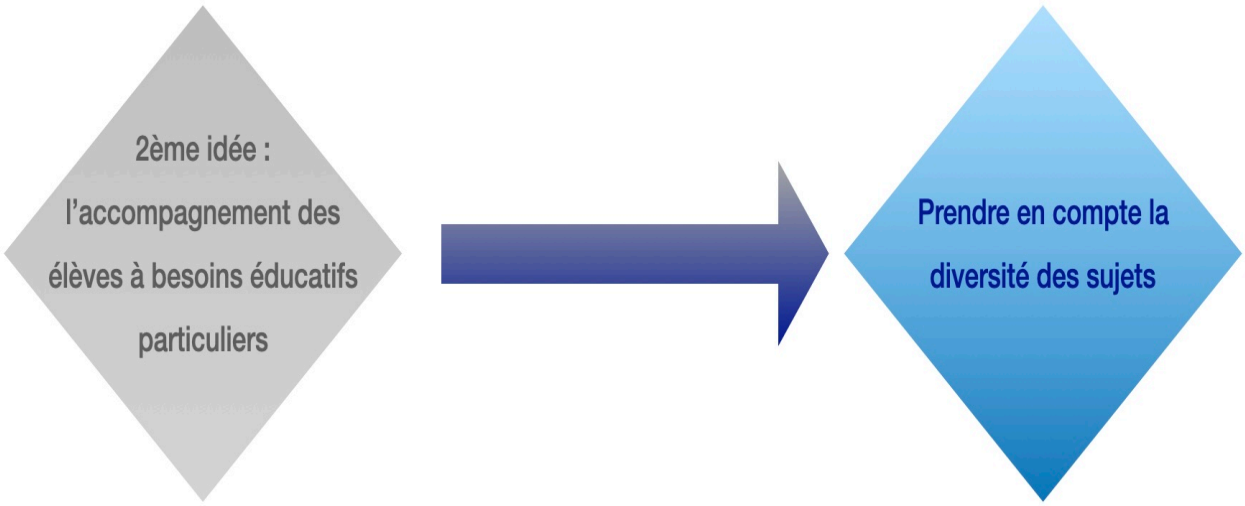
Cette figure dévoile la dimension individuelle de l'accompagnement scolaire dans l'école inclusive française. Comme elle le montre, l'écueil de ces dispositifs réside dans le fait qu'ils reposent quasi tous sur un diagnostic (para) médical : 3 sur 4 nécessitent l'intervention d'un médecin, du moins du médecin scolaire, et même le Plan d'Accompagnement Personnalisé repose sur le bilan d'un orthophoniste ou d'un psychomotricien. Seul le PPRE repose sur les recommandations de l'équipe pédagogique : il est de courte durée, il n'engage pas juridiquement et c'est justement le seul qui ne permet pas d'aménagements aux examens nationaux. L'expertise de l'enseignant est ainsi dévaluée voire mise de côté, au profit d'un étiquetage médical des élèves réduits à leurs « troubles », au profit de diagnostics qui ne disent pas grand-chose de la singularité du sujet (Kohout-Diaz, 2018, p.120 et 123 et Méloni, 2020). Nous soulignons ici le malentendu de l'éducation inclusive avec lequel les enseignants doivent faire au quotidien.

En effet, s'il faut prendre en compte la *diversité* des élèves pour enseigner, cette diversité est à entendre non pas du côté d'une multitude homogène, globalisante (au risque du totalitarisme), à l'instar des étiquettes (para) médicales, mais plutôt d'une multitude d'écarts à la norme, de différences, qui ne sont ni rejetées, ni stigmatisées. En ceci, nous empruntons la définition de Magdalena Kohout-Diaz :

« *La diversité est à envisager, au contraire, de notre point de vue, comme consubstantielle à l'être de parole, chacun étant inscrit dans le langage à sa façon. C'est une diversité linguistique mais aussi une diversité culturelle ou ethnique.* » (Kohout-Diaz, 2018, p.124).

Si dans un premier mouvement nous avons pensé axer notre étude sur les violences scolaires, en mettant à l'honneur l'élève en tant que sujet, un second mouvement nous a davantage porté sur la nécessité de transmettre des savoirs malgré toutes sortes de difficultés rencontrées, qu'elles soient de l'ordre du passage à l'acte ou des contraintes externes ou internes du sujet. Ce second mouvement fait donc entrer notre questionnement dans la *diversité*, non pas au sens d'une injonction morale internationale, mais au sens de la prise en compte de toutes les singularités, de cet « être de parole » qu'évoque Magdalena Kohout-Diaz.

Figure 3 : évolution de la deuxième idée de sujet de thèse



Source : auteure

Cette troisième figure représente donc ce second mouvement vers le choix de notre sujet de recherche, dans la genèse de cette thèse.

▸ *L'éducation inclusive implique un changement de paradigme qui redonne à la parole du sujet une place centrale*

La découverte de l'éducation inclusive et des préconisations pour accompagner la diversité des élèves met en avant l'oral et la parole :

- D'une part, le passage par l'oral pour atteindre certains savoirs, parfois pour atteindre l'écrit, est largement préconisé par le corps médical et les spécialistes en éducation pour accompagner de nombreuses difficultés (élèves allophones, élèves souffrant de troubles DYS, handicaps moteurs, etc.). L'oral va jusqu'à s'enseigner pour lui-même, comme en atteste les récents travaux de Dorothée Sales-Hitier.

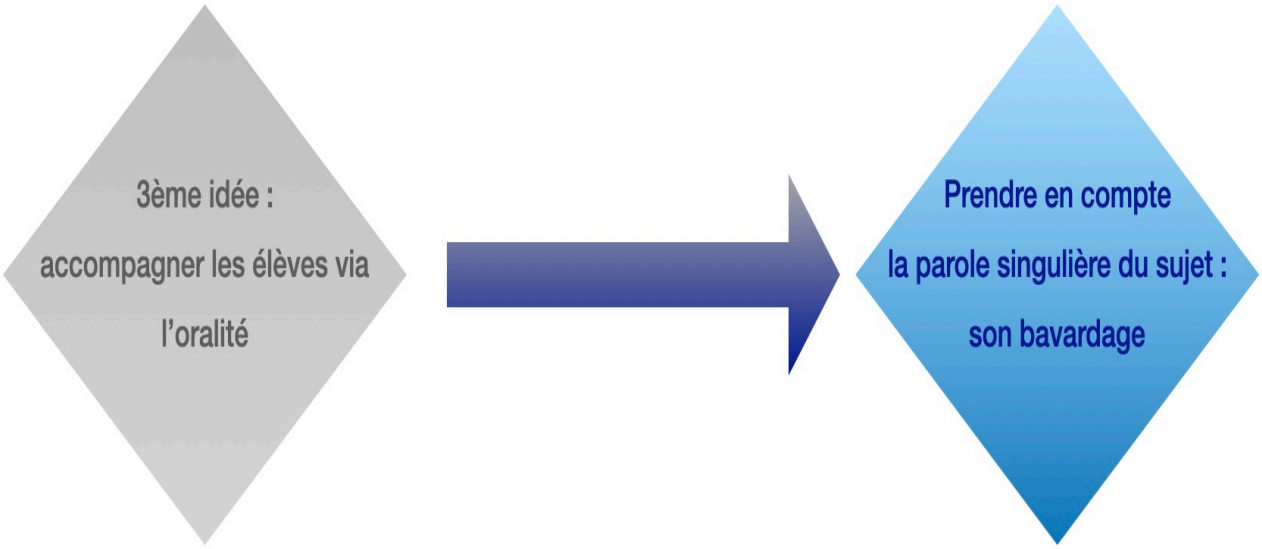
- D'autre part, la prise en compte de la diversité des sujets implique d'être à l'écoute de leur parole singulière. Ici, l'oral se charge de la marque du sujet.

Si Guy Vincent définit la forme scolaire comme privilégiant l'écrit, alors l'éducation inclusive implique un changement de paradigme au sein de la forme scolaire en redonnant à la parole une certaine hégémonie.

La recherche action exploratoire qui a été parallèle au choix du sujet de cette thèse nous a permis d'expérimenter l'importance d'une écoute attentive du sujet de l'éducation inclusive pour lui permettre d'accéder aux apprentissages proposés.

C'est un ainsi qu'un troisième mouvement, fondé sur une recherche action exploratoire d'approche clinique, nous a permis de fixer notre choix sur la parole du sujet élève au plus près de sa singularité, de son corps, c'est-à-dire son bavardage.

Figure 4 : évolution de la dernière idée de sujet de thèse



Source : auteure

Enfin, cette quatrième figure dévoile donc le dernier mouvement qui a conduit à l'idée de notre sujet de recherche, dans la genèse de cette thèse.

En somme, nous venons d'exposer les trois mouvements qui ont précédé au choix de notre sujet de thèse, dans le cadre des rencontres et des échanges préliminaires à l'entrée en Doctorat. Si la thématique du bavardage a ainsi découlé d'une recherche action exploratoire et de différents questionnements, il s'agit bien de la proposer au débat scientifique pour interroger l'extension d'une pratique de bavardage clinique au contexte de l'éducation inclusive.

2 – Problème central : le bavardage

Le problème central de notre thèse est donc le bavardage. Il s'agit d'une part d'en proposer une conceptualisation depuis l'apparition du mot dans l'Antiquité, et d'autre part de s'appuyer dessus pour tenter de saisir le concept dans son actualité, c'est-à-dire en plein changement de paradigme scolaire, dans l'aire inclusive.

La question du bavardage, comme nous l'avons déjà dit, est majoritairement absorbée par les questions de chahut (Testanière, 1967), de désordre (Bonsio & al., 2023) ou de gestion de climat de classe (Hermann & al., 2014) dans le champ des sciences de l'éducation. Dans le champ de la psychologie et de la psychanalyse c'est une praxis du sujet de l'inconscient (Lacan, 2016). Notre position à la fois clinique (du fait de notre expérience et des théories psychanalytiques), et à la fois enseignante, appartenant aux champs de l'éducation, nous conduit à considérer le bavardage à l'école d'une autre manière que par le prisme du désordre. En effet, nous considérons même que c'est le contraire : le bavardage, c'est l'ordre dans la classe, c'est la norme (Canguilhem, 1966/2013), c'est le signe qu'une loi opère, c'est le signe de la présence du sujet de l'inconscient, et donc du sujet du désir de savoir (Lacan considère que le sujet du désir de savoir correspond au sujet de l'inconscient). Nous considérons ainsi le bavardage comme un phénomène transitionnel à disposition du sujet élève face à l'angoisse générée par la situation d'apprentissage (Boimare, 2004). Il s'agit là d'accompagner le sujet de l'inconscient dans son rapport savoir.

En effet, la construction sociale et psychologique de l'adolescent à la fin du XXe siècle nous indique qu'il se construit contre les règles: dans ce *contre*, nous choisissons l'équivoque entre « contre - en opposition à » et « contre - au contact

de ». C'est cela le bavardage dans la classe : à la fois une construction *contre* et *avec* l'autre, des couples d'opposés, le signal de la dimension subjective de l'élève, le symbole du style de l'enseignant *interprète de la diversité* des sujets (Kohout-Diaz, 2018, 2020, 2024).

Notre problématique part donc de notre position clinique et enseignante pour aller vers l'éducation inclusive qui est la nôtre aujourd'hui. il s'agira donc de répondre à la question suivante :

Quelles sont les caractéristiques du bavardage et quelle conceptualisation pouvons-nous en proposer afin qu'il puisse être un repère en contexte inclusif et un levier à disposition de l'enseignant interprète de la diversité ?

Nous partirons donc d'une proposition provisoire de modélisation du concept de bavardage, qu'il s'agira de mettre à l'épreuve de notre enquête empirique, et d'analyser au regard de l'école inclusive afin d'en proposer une modélisation actualisée.

3 – Architecture de la thèse

Dans une première partie, nous nous engagerons, à l'horizon de cette recherche, dans la proposition d'une conceptualisation et une modélisation du bavardage permettant d'aboutir à notre problématique et à nos hypothèses de recherche. Nous tacherons ainsi de théoriser le bavardage depuis la naissance du mot dans l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui, en prenant en compte son évolution à travers les âges et les contextes socio-culturels. Les apports de la linguistique, de l'histoire, de la littérature, de l'histoire des arts, de la philosophie, de l'esthétique, de la sociologie, de la psychologie, de la psychanalyse et des sciences de l'éducation, nous permettrons de modéliser le bavardage à défaut de pouvoir le définir précisément. Il ne s'agira pas ici de proposer une juxtaposition historique des significations du bavardage mais plutôt d'en chercher le fil conducteur, de dénouer

les différentes connotations, d’en proposer une vision plus ancrée dans notre société actuelle, notamment grâce à une approche « art-based ».

Une seconde partie viendra contextualiser notre démarche empirique qui a pour but de proposer cette modélisation et d'en tirer repères et fonctions pour les sciences de l'éducation inclusive. Nous évoquerons la construction de notre posture épistémologique et clinique à travers une recherche exploratoire et la poursuite de cette thèse.

Enfin, une dernière partie nous permettra de présenter nos résultats concrets en regard de l’analyse théorique que nous en avons fait dan la première partie. Il s’agira alors de comparer ces résultats entre eux, mais aussi avec notre modélisation de départ, afin d’explorer davantage la notion et d’en proposer une nouvelle modélisation et de nouvelles fonctions. Cette démarche fera finalement naître de nouvelles questions, inattendues au départ, qui permettront de maintenir le débat scientifique ouverte et d’ouvrir vers de nouvelles perspectives de recherche.

Tableau 1: synthèse de l'architecture de la thèse

Parties	Chapitres	Repères
Quelle conceptualisation du bavardage peut-on proposer dans une perspective inclusive ?	I. Aux origines du mot : la représentation d'un exercice plaisant du corps de l'enfant vers le langage	Linguistique : sémantique et lexicologie
	II.Le paradigme antique du bavardage : un concept praxéologique de l'éducation entre *praxis*, *logos* et *êthos*.	Origines d'un concept : de la *praxis* au *logos,* de l'Autre vers l' ê*thos*
	III. Premier remaniement d'un concept éducatif au Moyen-Âge : le féminin, l'interdit et le retour au *sôma*	Nouveau paradigme médiéval du bavardage : retour au *sôma*
	IV. Depuis la Renaissance, un troisième paradigme : les mots recouvrent un savoir humaniste qui élève à la dignité de l'être	Symbolisation et sublimation du bavardage
	V. Le bavardage est un objet de l'éducation	Objet de la forme scolaire et phénomène transitionnel
	VI. Problématisation et hypothèses de recherche	Position clinique de l'*enseignant interprète de la diversité*
Méthodologie d'enquête	VII. Démarche empirique et choix épistémologiques	Recherche-intervention exploratoire et posture clinique
	VIII. Méthode de recueil de données	Triangulation méthodologique et posture clinique
	IX. Méthode d'analyse de données	Analyse de contenu et démarche comparatiste
Présentation des résultats, analyse et discussion	X. Quel modèle pour le bavardage ?	Structure du bavardage
	XI. Bavardage : une fonction transitionnelle pour le sujet	Fonction transitionnelle, « *contre* »
	XII.Bavardage : un repère inclusif pour l'enseignant interprète de la diversité ?	Fonction éthique « *pour* » le sujet

Source : auteure

PARTIE I : QUELLE CONCEPTUALISATION DU BAVARDAGE PEUT-ON PROPOSER DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE ?

Tableau 2 : rappel et position de la partie I dans l'architecture de la thèse

Parties	Chapitres	Repères
Quelle conceptualisation du bavardage peut-on proposer dans une perspective inclusive ?	I. Aux origines du mot : la représentation d'un exercice plaisant du corps de l'enfant vers le langage	Linguistique : sémantique et lexicologie
	II.Le paradigme antique du bavardage : un concept praxéologique de l'éducation entre *praxis*, *logos* et *êthos*.	Origines d'un concept : de la *praxis* au *logos,* de l'Autre vers l' ê*thos*
	III. Premier remaniement d'un concept éducatif au Moyen-Âge : le féminin, l'interdit et le retour au *sôma*	Nouveau paradigme médiéval du bavardage : retour au *sôma*
	IV. Depuis la Renaissance, un troisième paradigme : les mots recouvrent un savoir humaniste qui élève à la dignité de l'être	Symbolisation et sublimation du bavardage
	V. Le bavardage est un objet de l'éducation	Objet de la forme scolaire et phénomène transitionnel
	VI. Problématisation et hypothèses de recherche	Position clinique de l'*enseignant interprète de la diversité*
Méthodologie d'enquête	VII. Démarche empirique et choix épistémologiques	Recherche-intervention exploratoire et posture clinique
	VIII. Méthode de recueil de données	Triangulation méthodologique et posture clinique
	IX. Méthode d'analyse de données	Analyse de contenu et démarche comparatiste
Présentation des résultats, analyse et discussion	X. Quelle modélisation pour le bavardage ?	Structure du bavardage
	XI. Bavardage : une fonction transitionnelle pour le sujet apprenant ?	Fonction transitionnelle, « *contre* »
	XII.Bavardage : un repère inclusif pour l'enseignant interprète de la diversité ?	Fonction éthique « *pour* » le sujet

Source : auteure

INTRODUCTION DE LA PARTIE I

La thématique principale de cette recherche, le bavardage, mérite qu'on commence par la définir. C'est justement lorsqu'on cherche à en saisir une définition précise, qu'on se rend compte de la difficulté. Pour reprendre les termes d'une enseignante rencontrée dans notre enquête : « *Il y a autant de définitions du bavardage que de bavards* ». C'est dire si la tâche semble complexe.

Actuellement, la notion de bavardage est absorbée par les thématiques de chahut (Testanière, 1967 ; Boumard & Marchat,1993) et de désordre (Bonasio & al., 2023) en classe. Cependant, au-delà de l'image généralement véhiculée par le monde de l'éducation, au-delà d'une manifestation possible dans la classe, au-delà de l'objet de désordre et de discorde qu'il puisse être à l'école, nous souhaitons étudier la notion pour elle-même, en tant que manifestation, non pas d'un objet scolaire, mais du sujet élève. C'est seulement après cette première définition et après sa mise à l'épreuve de notre recherche empirique que nous pourrons faire entrer le concept dans le champ des sciences de l'éducation.

Une première part de ce travail implique donc de poser une définition provisoire du bavardage qui nous permettra d'une part de pouvoir la questionner, et donc d'entrer dans un travail de recherche plus approfondi au regard de l'école, et d'autre part, de la mettre à l'épreuve de notre enquête empirique. Nous soumettrons ainsi au débat scientifique à la fois notre théorie provisoire du bavardage et sa modélisation au regard de l'école inclusive qui est la nôtre depuis 2005 en France.

Cette première partie pose donc l'horizon de notre recherche et sa problématisation. Dans un premier chapitre, nous proposerons une première définition du bavardage du point de vue des origines linguistiques du termes. Les quatre chapitres suivant permettront de modeler la notion de bavardage en retraçant son évolution historique et culturelle, en France. Un sixième chapitre viendra enfin poser notre problématique et nos premières hypothèses de recherche au regard de l'école inclusive.

CHAPITRE I - AUX ORIGINES DU MOT : LA REPRÉSENTATION D'UN EXERCICE PLAISANT DU CORPS DE L'ENFANT VERS LE LANGAGE

INTRODUCTION DU CHAPITRE I

Pour introduire notre propos, commençons par poser quelques repères généraux sur la définition du bavardage, du point de vue de la linguistique historique.

En nous fondant sur la lexicologie, et plus particulièrement sur la phonétique historique (Laborderie, 2009; Lehmann & Martin-Berthet, 2018; Léonard & Thomasset (2014)) mais aussi sur la morphologie, nous avons retracé la formation du mot en parallèle de sa sémantique, de son étymologie (Bloch & Wartburg, 1932/2002 ; TLF).

Dans ce chapitre, il s'agira donc de découvrir les origines linguistiques du terme, les sèmes qu'il revêt, et ceux avec lesquels il entretient des liens tels que celui d' « enfant » par exemple, par opposition à l'adulte ou à l'adolescent. Ce chapitre consiste donc en une sorte de premier éclairage linguistique sur une notion née dans l'antiquité.

Voici donc le tableau récapitulatif de notre étude linguistique, pour introduire notre propos :

Tableau 3 : définition du bavardage dans la perspective de la linguistique historique

LEXICOLOGIE **formation du signifiant en diachronie et synchronie - morphologie**	**SÉMANTIQUE** **formation du signifié**
Latin populaire : *baba* Le ***a*** en voyelle initiale se conserve généralement jusqu'au français moderne (XVI° siècle).	Latin populaire : Onomatopée « exprimant le babil accompagné de bave des petits enfants » (Bloch & Wartburg, 1932/2002).
V° siècle : > *bava* (le *b* intervocalique devient *v*)	En Ancien Français et jusqu'au XVI° siècle (voire même XVII° selon A. Furetière) : mots signifiant « bavardage »
VII° siècle : > *bave.* (le *a* final devient *e* central) Remarque : O. Bloch & W. V. Wartburg (1932/2002) font état de « *beve rapidement supplanté par bave* » en Ancien Français. En effet, au VI° siècle, le *a* accentué devient souvent *e* (de thé). La forme *beve* a donc pu être contemporaine de la forme *bave* ; même si c'est cette dernière qui a résisté au temps grâce à la force du *a* en voyelle initiale.	
XIV° siècle : *bave* > *baver* Apparition du verbe par dérivation : base (*bav*-) + suffixe verbal (-er)	XIV° siècle : mots signifiant « bavardage » > « bavarder »
XV° siècle: *bave* > *bavard* Apparition de l'adjectif par dérivation : base (*bav*-) + suffixe adjectival (-ard)	XV° siècle : mots signifiant « bavardage » > « bavard »
XVI° siècle: *bavard* > *bavarder* Apparition du verbe « bavarder » par dérivation à partir de l'adjectif « bavard » (1539).	XVI° siècle : mots signifiant « bavard » > « bavarder »
XVII° siècle: *bavarder* > *bavardage* base verbale (*bavard*- er) + morphème / suffixe nominal (-*age*) Apparition du nom déverbal (= nom formé sur un verbe, ici « bavarder ») « bavardage » par dérivation. Apparition du signifiant en 1638 selon le *TLF* et 1647 selon Bloch & Wartbrug (1932/2002) : confusion probable avec « bardage » selon le *TLF.*	XVII° siècle : sens actuel « Bavarder » > « bavardage »

Source : auteure, inspirée de O. Bloch & W.V. Wartburg (1932/2002), *CNRTL* (2005), N. Laborderie (2009), A. Lehmann & F. Martin-Berthet (2018), M. Léonard & C. Thomasset (2014).

I.1. UN MOT ANCESTRAL QUI REFLÈTE L'IMPULSION DU CORPS ET LE PLAISIR DE PARLER DU BÉBÉ

La première remarque que nous pouvons faire est que nous tenons ce mot de l'antiquité : ce n'est donc pas une apparition récente.

Il est aussi très intéressant de repérer que le nom « bavardage » est lui-même le résultat d'une rencontre entre le corps et la langue : c'est un mot entré dans la langue sous l'impulsion du corps du bébé. En effet, il s'est construit à partir d'une onomatopée du latin populaire, c'est-à-dire à partir de la création d'un mot à partir d'un son : « *baba* ». Il ne s'origine pas dans le lexique, mais dans le son, c'est-à-dire dans l'acte de prononcer, dans la pulsion orale elle-même.

En outre, la racine du mot « ba- / bav- » (« bave ou babil du bébé » en latin populaire) a longtemps suffi à désigner le bavard ou l'action de bavarder (du point de vue sémantique). Le mot « bavardage » s'est donc forgé sur l'association linguistique avec la bave, le « babil » (terme de même racine), c'est à dire cet exercice du bébé qui privilégie « le plaisir de parler plutôt que la volonté d'être compris »[5] . Ce n'est qu'au XVIème-XVIIème siècle, sous cette impulsion générale qui visait à enrichir la langue français, afin de concurrencer définitivement le prestige de la langue latine, que le mot « bavardage » est créé à partir du verbe « bavarder ». C'est donc un déverbal, issu d'un verbe d'action.

Sans pour autant adhérer à la thèse cratyliste du langage bien sûr[6], force est de constater que le mot et la chose se retrouvent ici dans le miroir de la réalité onomatopéique du babil du corps du bébé qui commence bien souvent par dire « baba ». C'est donc un mot qui porte en lui cette ambivalence, cette ambition du mot de « coller au corps » ; même si bien sûr elle est manqué avec le nom « bavardage ».

[5] https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/babil

[6] Ce que Michel Foucault nomme « *la grande utopie d'un langage parfaitement transparent* » (Foucault, 1966).

D'autre part, remarquons également qu'il ne nous vient pas du latin classique (comme les termes « parole », « propos », « conversation » ou « discours »)[7] mais du latin populaire, qui relève, lui, non pas d'une version érudite de la langue, normée et écrite, mais au contraire, de son versant plus populaire, familier et oral.

Ainsi, les origines du nom « bavardage » reflètent le passage de la pulsion orale au langage, l'*exercice* du bébé vers le langage, dans cette naissance de l'être parlant. Le « bavardage », signifiant resté proche de l'onomatopée plus de dix siècles (grâce à la racine *ba* / *bav*), hérité d'une tradition orale, familière, ancestrale, désigne donc cette caractéristique corporelle profondément humaine : celle du sujet dans sa dimension impulsive.

I.2. BAVARDAGE : L'APANAGE DE CELUI QUI NE PARLE PAS ENCORE

Comme nous l'avons vu dans l'étude lexicologique du terme, « bavardage » fait apparaître le « bav », le babil de l'enfant qui ne parle pas encore. Le sème enfant est intimement lié au bavardage. D'ailleurs, « l'enfant » (Bloch & Von, 1932/2002), du point de vue étymologique, c'est justement « celui qui ne parle pas » (du latin classique *infans, infantis*). Le mot désignait au départ l'enfant en bas âge : force est de constater qu'il a évolué au même rythme que le concept d'enfant, du Moyen-Âge (XII° siècle apparition du terme « enfanter » - seul le Christ est alors « enfant »), en passant par sa reconnaissance au XVII° siècle, jusqu'à son véritable statut « d'individu que l'adulte se doit de protéger » au XIX° siècle et de nos jours (Ariès, 1960/2014). Ainsi, le terme « enfant » est intimement lié à la (non) maîtrise de la parole et du langage. Par extension, le bavardage serait donc un « langage propre »

---

[7] Le mot « propos » est un déverbal du verbe latin *proponere*, « placer devant, proposer ». C'est donc une parole importante. C'est au XV° siècle que son sens actuel s'est développé : « discours qu'on tient dans la conversation ». Ainsi, le propos est une affaire de « discours » (déverbal formé sur « discourir », en bas latin *discurrere*, « courir ça et là » ; la « discussion » ayant la même racine, peut alors signifier par extension, « séparer, examiner » en latin). C'est aussi une affaire de « conversation » (du latin *conversari* « fréquenter »). Les racines latines teintent ces signifiants d'une symbolique : en effet, « fréquenter » et « courir ça et là » peuvent avoir une connotation génitale, que nous associons ici à l'âge adulte. L'idée de « séparation, examen » dans le « discours », ou la discussion, peut aussi être né de l'idée que l'adulte s'est « séparé » de ses parents et de leurs idéaux pour *examiner* le monde par lui-même.

à l'enfant (nous retrouverons cette notion de « langage propre » dans la sémantique contemporaine).

Il est intéressant de voir que le sème « parole » disparaît de la sémantique des mots « adulte » et « adolescent ». Ils sont au contraire formés sur le même mot latin : le verbe *adolescere*, « grandir »[8]. L'adolescent et l'adulte sont donc implicitement déjà des sujets du langage et seule la référence évolutive les distingue.

En outre, l'observation de l'étymologie de ses synonymes ne renvoie pas aussi directement au corps de l'enfant mais plutôt à une résultante, le « bruit », la violence, ou la familiarité : le sème « enfant » disparaît de ses synonymes. Ainsi, « Bafouiller » (1867) est dérivé du verbe « fouiller » au XIX° siècle, préfixé par l'onomatopée « baf » qui renvoie au « bruit fait avec les lèvres » (même onomatopée que pour « bafouer » ou « bâfrer », renvoyant alors au bruit fait en mangeant). « Ragot » et « rumeur » ont, quant à eux, des connotations de violence liées au « bruit » : « rumeur » vient du latin rumorem, rumor, « bruit, rumeur publique » (au Moyen-Âge, « grand bruit », puis au XVI° siècle « querelle, mouvement de révolte ») ; « ragot » (1800) vient du verbe « ragoter » (1640), signifiant « quereller » (littéralement « grogner comme un ragot », c'est-à-dire un sanglier). « Papoter » (1767), ou « papotage » (1866), sont formés sur le verbe pappare, « manger » en latin familier. Remarquons que l'Ancien Français disposait d'un verbe analogue « papeter », qui signifiait « bavarder ». Le lien avec le bavardage est donc très clair du point de vue du signifié, mais aussi dans la présence du corps, connotée par « manger » (qui comporte le sème « bouche »). Ainsi, la dimension corporelle demeure présente dans les synonymes du mot « bavardage » grâce au sème implicite de « bouche », mais l'aspect foncièrement « enfantin », les sèmes de la « parole » et de « l'enfance » y sont complètement absent.

C'est donc bien là la spécificité du terme « bavardage » : ce terme a à voir avec l'enfance, avec les origines du sujet parlant.

---

[8] Le mot « adulte » apparaît à la fin du XIV° siècle (1394) à peu près au même moment que le terme « adolescent », mais toute leur différence réside dans l'aspect (au sens linguistique) du verbe « grandir » : « adulte » est formé sur le participe passé (aspect accompli) du verbe, *adultus*, alors qu'« adolescent » est formé sur le participe présent (aspect non accompli) du verbe *adolescere*. Ainsi, l'adolescent est « en train de grandir », alors que l'adulte est celui « qui a (fini de) grandi(r) ».

I.3. BAVARDAGE : LA LANGUE DE CELUI QUI PARLE « EN CORPS »

Dans un souci de précision, sur le plan étymologique, le mot le plus proche du mot « bavardage » c'est le mot « bébé » qui a la même racine onomatopéique, c'est-à-dire *beb*-, variante de *bab*-[9], renvoyant à son babillage. Pour être plus précis, le bavardage serait donc l'apanage du bébé qui, n'ayant pas encore accès au langage, s'exprime avec son corps.

Cependant, le « bébé » n'apparaît pas dans les textes de loi en France, pas plus que le « nourrisson » ou le « nouveau-né »[10]. S'il est actuellement l'objet d'une attention de plus en plus importante, comme l'indique Catherine Philippe (2015), seul l'enfant a une personnalité juridique en France à partir de sa naissance (viabilité[11]) : « *il est donc totalement inutile, sur le plan juridique, de chercher des distinctions entre ces différents vocables [bébé, nourrisson, nouveau-né] telles que peuvent les présenter les dictionnaires de la langue française* (…) ». (Philippe, 2015) Seul l'enfant a une existence juridique, une personnalité juridique (le bébé dans le ventre de la mère en est dépourvu et il a donc le statut d'objet). Ainsi, le bavardage est le propre du bébé, mais plus précisément en France, le propre de l'enfant, c'est pourquoi nous sommes précédemment parti de ce postulat.

En outre, remarquons que le mot « parole » trouve son étymologie en latin ecclésiastique *parabola*, « parole du Christ » et donc, par extension, nous pouvons dire que la parole détient une dimension plus « sacrée », plus symbolique que le « bavardage ». La parole, en mutualisant langage et reconnaissance du sujet parlant, aurait donc une dimension symbolique, quand le bavardage émane du corps.

---

[9] Cf. Trésor de la Langue Française

[10] Remarquons que la néonatologie, terme créé par Shaffer en 1962, concerne uniquement les affections chez le nouveau-né (L. SALLE, B. et VERT, P. (2013) Chronique historique – Néonatologie : passé et présent , in *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 2013, 197, no 6, 1231-1242, séance du 4 juin 2013). En France, le nouveau-né est donc, sur le plan médical, cet être dont la vie est incertaine, et par déduction, sur le plan juridique, encore en balance entre le statut de « chose » et celui de « personnalité juridique » (condition : « né et viable »).

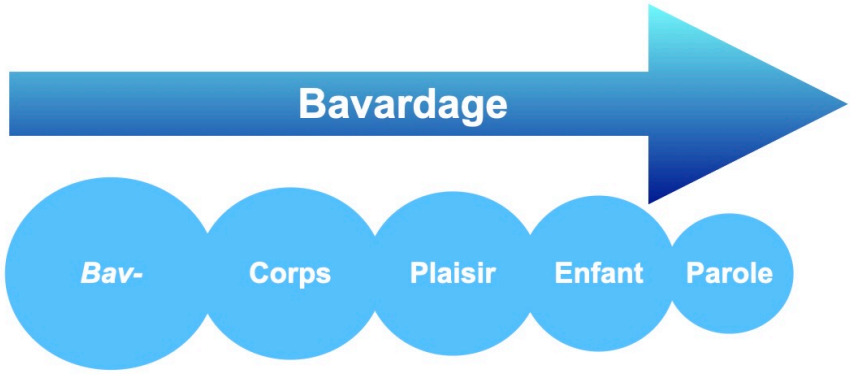
[11] Les articles 318, 725 et 906 du Code Civil indiquent la condition nécessaire à l'obtention du statut de personnalité juridique : être né et viable – l'arrêté de principe du 29 juin 2001 de la Cour de cassation a confirmé cette absence de personnalité juridique, tout comme la Cour Européenne des Droit de l'Homme dans son arrêté du 8 juillet 2004. La loi en vigueur du 1ier janvier 2007 en fait état et aucune jurisprudence ne s'y oppose.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE I

Plus précisément, le bavardage est lié à l'image de l'enfant qui ne parle pas, mais qui s'exprime avec son corps, la bave de l'enfant tenant lieu de mot pour dire. Le sème « babil » introduit la dimension de plaisir dans cet *exercice* (dans le sens mise en mouvement) du corps de l'enfant, et n'entre pas dans la sphère sacrée de la parole.

Ainsi, nous serions tenté de proposer une première définition du bavardage en tant qu'exercice plaisant du corps de l'enfant qui tend vers la parole, mais qui la « rate », la « manque » ; un certain mode de communication qui précède le sujet du langage.

Figure 5 : première proposition de définition du bavardage



« L'enfant qui s'adonne à un *exercice* plaisant du corps pour tendre vers la parole et devenir sujet du langage »

Source : auteure

CHAPITRE II - LE PARADIGME ANTIQUE DU BAVARDAGE : UN CONCEPT PRAXÉOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION ENTRE *PRAXIS, LOGOS,* ET *ÊTHOS*

INTRODUCTION DU CHAPITRE II

Cette première définition du bavardage, en diachronie, en tant qu' « *exercice* » du corps, en tant que « tension de l'être », mérite d'être mise en discussion avec la définition actuelle du dictionnaire français, mais aussi avec les différentes considérations philosophiques, culturelles, politiques qui l'ont traversée depuis l'apparition du terme dans l'Antiquité. Nous nous proposons donc de partir à présent de notre définition actuelle, en synchronie, afin d'observer (en diachronie) l'héritage antique que porte en elle la notion.

Nous avons donc étudié les cinq entrées du mot « bavardage » dans le Trésor de la Langue Française (que nous présentons à la suite), en parallèle de certains synonymes que nous avons déjà pu présenter dans notre étude étymologique.

Voici les cinq entrées de la définition du Trésor de la Langue Française :

Tableau 4 : « bavardage » - les cinq entrées du trésor de la Langue Française

1. *« Action de parler longuement, familièrement, souvent pour ne rien dire ; par métonymie : ensemble de paroles abondantes, souvent dépourvues d'intérêt »*[12]

2. *« Sens spécifique, péjoratif : action de parler d'une façon indiscrète, médisante, voire calomnieuse »*[13]

[12] Définition du *Trésor de La Langue Française*

[13] Ibid.

3. *« Par extension : action de s'exprimer longuement ou indiscrètement par d'autres moyens que la parole (écrit, pensée, signes extérieurs) »*[14]

4. - « *Par analogie,* et *fréquemment péjoratif :*

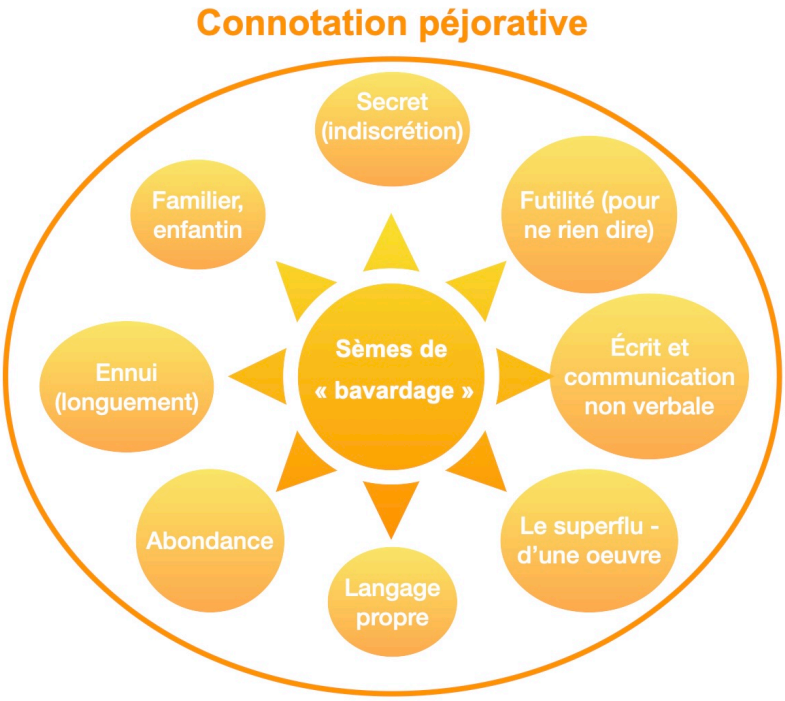
a. [En parlant d'un animal, d'une plante ou d'un objet personnifié] Action de s'exprimer abondamment ou indiscrètement dans un langage qui lui est propre »

b. « Par métonymie : Ce qui est superflu ou sans valeur dans une œuvre d'art (morceau de musique, tableau, sculpture, etc.) ou dans une œuvre littéraire »

Source : auteure inspirée du TLF

Ces entrées font donc apparaître les grandes lignes et les sèmes majeurs de la définition du bavardage. L'étude de ces définitions nous a permis de repérer la connotation péjorative du bavardage en France et de dégager les sèmes actuels qu'il revêt. Voici une figure qui résume les sèmes repérés :

Figure 6 : les sèmes que revêt la notion de bavardage



Source : auteure inspirée des entrées TLF

[14] Ibid.

C’est donc au regard de ces sèmes actuels et en creux de ceux-ci que nous étudierons l’héritage de la culture antique que revêt la notion.

II.1. LE BAVARDAGE : ENTRE PAROLE ET ACTE, UNE *PRAXIS ?*

Tout d'abord, il faut relever une constante dans l'étude polysémique du terme : la plupart des définitions intègrent deux dimensions, celles de l'acte et de la parole (« *action de* », « *parole du bavard* » cf. le Larousse[15] et le Trésor de la Langue Française[16]). Ainsi, le bavardage porte dans sa définition la frontière de l’acte et de la parole : un acte qui tend vers la parole, une certaine forme de parole qui semble s’arrêter aux portes du discours.

II.1.a Le bavardage est-il un acte de langage de l’ordre de l’énoncé perlocutoire ?

Du point de vue de la linguistique pragmatique, le bavardage pourrait se rapprocher d’un acte de langage, non pas intentionnel tel que l’acte de langage performatif, mais plutôt de l’ordre de l’énoncé perlocutoire, c’est-à-dire qui provoque un acte ou un ressenti sans intention de la part du locuteur : un acte qui « *résulte de la parole sans en être une conséquence nécessaire* » (CNRTL - ATILF / CNRS / Nancy Université, 2013). En effet, par exemple, dans notre enquête, évoquer le bavardage a souvent incité les destinataires à tourner la discussion en bavardage. Autre exemple : le bavardage d’un sujet peut parfois amener celui d’un autre, sans que le premier en ait eu l’intention. De même, un bavardage peut être perçu par autrui du côté de l’acte: acte de déranger, de gêner le discours d’un autre, voire même acte de manque de respect, par exemple. Nous verrons plus loin que le bavardage de Panurge est vécu comme une agression pour la Haute Dame de Paris sur le point d’appeler les voisins à son secours (Rabelais, 1532).

---

[15] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bavardage/8454?q=bavardage#8404

[16] http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=451277580;

Ainsi, le bavardage, s'il est une parole qui semble « rater », « manquer », le discours, il peut aussi être un acte non intentionnel via la dimension perlocutoire du langage.

II.1.b Le bavardage est-il une parole « manquée » ?

Cette dimension « non intentionnelle » de l'acte de langage perlocutoire souligne le ratage que contient le bavardage. Comme nous l'avons vu dans l'étude étymologique du mot, c'est une *bavure* : la bave remplace les mots du babil de l'enfant, et elle éclabousse le secret qui doit rester caché dans sa définition actuelle (cf. définition du TLF ci avant).

Dans ce sens, le bavardage est une parole qui ne se dit pas (sème du secret, de l'indiscrétion), mais aussi qui ne parvient pas à se dire, c'est à dire à *s'écrire,* pour évoquer le sens symbolique du langage (étymologie du verbe *écrire* : donner une représentation, un symbole aux mots d'une langue (cf. CNRTL[17]).

II.1.c Le bavardage est une praxis

Entre acte et parole, le bavardage semble avant tout être une *praxis* au sens où l'entend Aristote dans son *Éthique à Nicomaque* (Aristote, antiquité/1959), c'est à dire une action qui se vise elle-même, dans la répétition et le perfectionnement de l'exercice, porteur d'une valeur humaine (dimension éthique). Cette dimension éthique s'observe dans le mouvement vers autrui du bavard, bien qu'il « manque » son objectif communicationnel.

Plus précisément, Emmanuelle Rozier précise la définition de la *praxis* en citant Aristote dans sa *Métaphysique* (Rozier, 2014, p.240) : « *ce qui n'a d'autre fin qu'elle-même, perfectionne l'agent et ne tend pas à la réalisation d'une œuvre en dehors de cet agent : sa fin dernière n'est autre que l'usage et l'exercice même* ». Elle reprend également cette caractéristique définitoire d'Aristote dans *Éthique à Nicomaque : « Il*

[17] https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9crire

y a donc une permanence et un infini (ou un indéfini) de la praxis. ». Nous retenons donc ici la constance, la stabilité, la durabilité.

Le bavardage semble répondre à cette définition de la *praxis* d'une part pour ce qui est de la réalisation de l'exercice pour lui-même et d'autre part dans sa dimension permanente et infinie (que ce soit selon les individus ou les âges). L'aspect éthique, porteur de valeur, perfectionnement, s'élabore alors dans cet exercice du rapport à autrui. Nous reviendrons plus loin sur la portée éthique du bavardage (cf. Plutarque lu par Foucault).

Figure 7 : une dimension du bavardage : la praxis

Un *exercice* « qui n'a d'autre fin que (lui)-même », « Une permanence et un infini » : une *praxis*

Source : auteure

II.2. L'*ÊTHOPOIOS* DE PLUTARQUE : ÉDUQUER LE BAVARD PAR LE SILENCE ET LE *LOGOS*

D'origine grecque, le philosophe romain Plutarque a consacré tout un pan de ses réflexions morales au bavardage au début de notre aire. En effet, l'époque romaine a hérité de la vision de l'enfance[18] de Spartes (VIIIe-VIe s. av. J.-C. - élimination des enfants handicapés, éducation très stricte visant à endurcir le corps) et d'Athènes (VIe-IVe s. av. J.-C. - fêtes des naissances ou de l'enfance, importance du jeu à la maison ou à l'école) : à Rome, si l'innocence et la pureté de l'enfant sont célébrées, le père a droit de vie ou de mort sur ses enfants, tout comme d'en faire un

[18] « *l'histoire de l'enfance est avant tout une histoire du regard que les adultes portent sur les enfants.* » (Lett, 2019)

esclave. L'enfant romain est d'ailleurs vu par le prisme de ses incompétences (LETT, 2019). Rien d'étonnant donc à ce que Plutarque, éminent politicien et enseignant de grec et de philosophie, consacre une part de ses oeuvres morales à l'éducation et notamment à celle du bavard.

Pour lui, c'est une plaie à soigner afin de permettre au sujet d'accéder à une certaine éducation vectrice d'une place en société (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870):

> « *Le bavardage est tout à la fois dangereux, haïssable et ridicule. On se moque des bavards, parce que leurs récits ne sont que des banalités. On les déteste, parce qu'ils annoncent toujours de mauvaises nouvelles. On les regarde comme dangereux, parce qu'ils ne savent pas garder de secrets*. ».

Nous relevons de nombreuses accointances avec la définition actuelle du terme: « banalités » renvoie au sème de *futilité, « mauvaises nouvelles »* à la notion d'*indiscrétion* voire de *médisance* toujours d'actualité, et « secret » à cette dimension du secret, de l'intime, du familier. De plus, la connotation péjorative semble directement héritée de la vision plutarquienne.

Pour résumer, tout au long du développement de Plutarque, nous retrouvons finalement l'ensemble des sèmes de notre définition actuelle, c'est dire si l'héritage antique est relativement intact (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870):

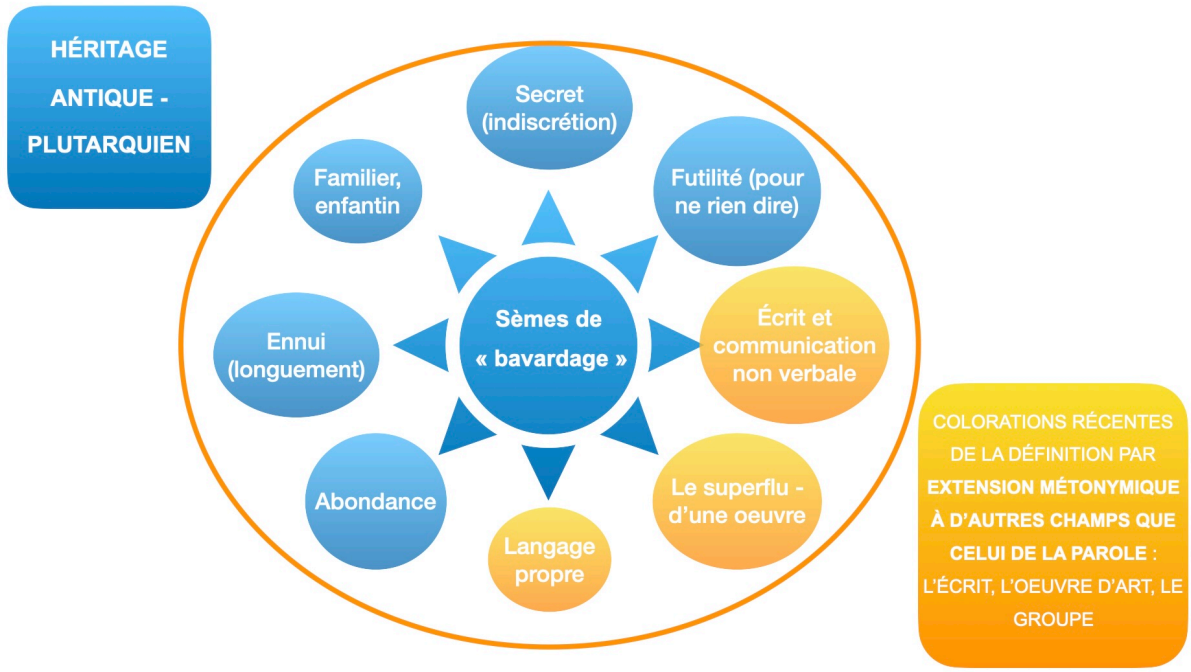
Figure 8 : sèmes actuels communs avec la définition plutarquienne

- connotation péjorative (comme nous venons de le voir)
- futilité (id.)
- indiscrétion, secret (id.)
- proximité, familiarité : « *son confident* »
- ennui : « *Ceux à qui l'on croit être agréable n'éprouvent que de l'ennui*»
- abondance des paroles « *verser des paroles* », « *les flots de son babil* »

Source : auteure inspirée du TLF et de l'ouvrage de Plutarque (72-126 ap. J.-C/1870)

Nous pouvons intégrer ces sèmes hérités de l'antiquité à notre définition actuelle du bavardage :

Figure 9 : les sèmes du *bavardage* hérités de la période antique



Source : auteure inspirée du TLF et de la théorie plutarquienne (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870)

Notons que les extensions métonymiques plus récentes dans la notion de bavardage ne font qu'étendre la définition originelle à d'autres champs que celui de la parole : l'écrit, l'oeuvre d'art, le groupe. La culture antique est donc bien à l'origine de ce terme et de sa conception telle que nous la connaissons aujourd'hui en France.

Nous retrouvons bien sûr chez Plutarque la dimension corporelle du bavardage, qu'il voit comme une maladie à soigner, mais il y adjoint toujours cette question de l'intime que l'être socialement éduqué se doit de cacher (id.) :

> *« Comme dans le corps les parties malades et douloureuses attirent et entraînent à elles les humeurs des parties voisines, de même la langue des bavards, toujours atteinte de fièvre et d'inflammation, attire et amène à elle quelques-uns des secrets cachés au fond du cœur. »*

La citation suivante renforce l'idée du secret, de l'intime faisant grand *bruit*, porté sur *la place publique* (pour reprendre l'étymologie de *rumeur),* mais elle y adjoint la question de l'enfance, et donc celle de l'éducation (id.) :

> « *Le bavardage est encore accompagné de la curiosité, mal non moindre. On veut entendre beaucoup de nouvelles, afin d'en avoir beaucoup à raconter. Ce sont particulièrement les secrets les plus intimes que l'on poursuit et que l'on tâche de découvrir, comme un vieil amas de matériaux destinés à alimenter son bavardage. On fait ensuite comme les enfants, qui ne peuvent pas tenir la glace dans leurs mains et ne veulent pas la lâcher. Ou plutôt, ces secrets sont comme des serpents qu'on a recueillis dans son sein : on ne peut les y garder, et ils vous dévorent*. »

Remarquons que la question de la *curiosité* s'y adjoint alors qu'elle n'apparaît plus actuellement autrement que via le secret, l'intime. Cette *curiosité* est cependant un point important que nous retenons de cette dimension pédagogique.

Après de nombreux conseils pour museler le corps du bavard, le philosophe antique conseil finalement au bavard « *de fréquenter constamment des personnes meilleures et plus âgées qu'eux ».* Ainsi, le corps souffrant du bavard est à éduquer, à réduire au silence par un autre plus âgé.

En effet, Plutarque passe toute la fin de son traité à exposer l'importance du silence: il s'agit d'une part de soigner la souffrance du bavard de n'être jamais écouté, considéré, reconnu, mais aussi de protéger autrui de la honte et de l'humiliation qu'il pourrait lui causer. Il en fait finalement une plaie que seule l'éducation peut panser (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870) :

> « *On doit donc élever une barrière. Il faut que la raison, placée toujours comme une digue en avant de la langue, en arrête le cours et le débordement.* » - « *Il n'est pas un organe de notre corps que la nature ait maîtrisé par un aussi solide rempart que la langue* »

Le bavardage est donc bien distinct du langage et toujours du côté du corps. Plutarque érige la *raison* et la *langue*, c'est à dire le *logos,* pour « soigner » le bavard et lui permettre d'accéder à une place de sujet du discours, du logos, dans la société.

Figure 10 : le logos plutarquien pour « soigner » le bavardage, objet de l'éducation

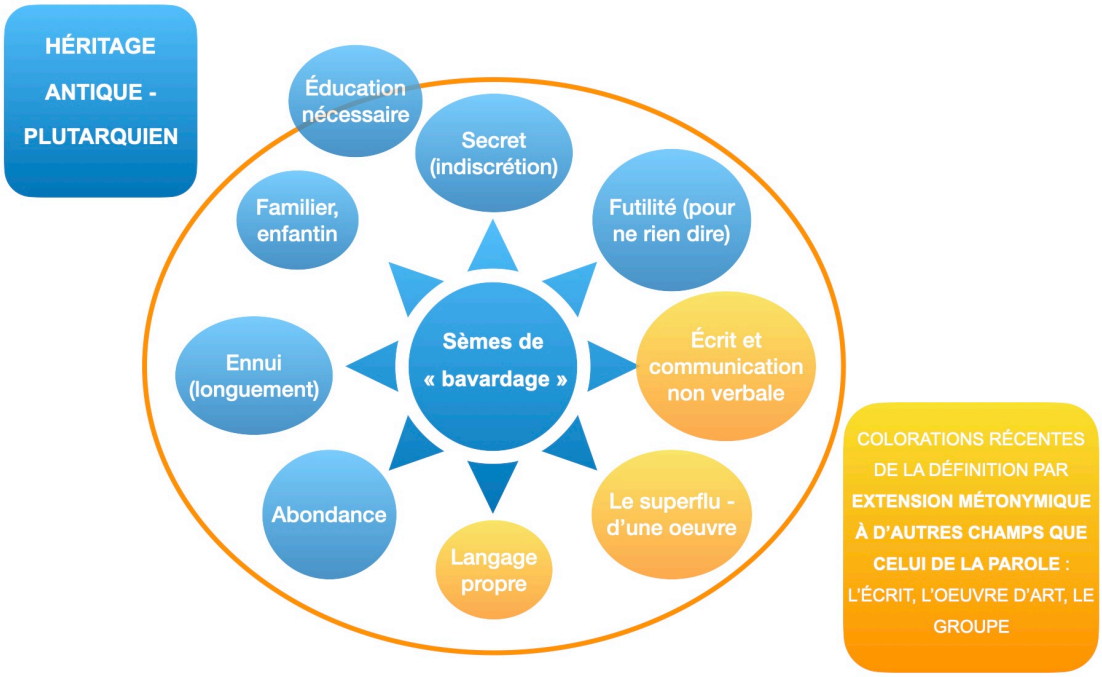
Bavardage < —— > *Lôgos* « Un *objet* de l'éducation qui vise le *logos* »

Source: auteure

Avec Plutarque, le bavardage « familier », lié à « l'enfance » se teinte d'une référence implicite à l'éducation et c'est par ce biais qu'il *soigne* le bavard, qu'il dresse devant lui le *logos*. Le bavardage serait donc en ce sens un objet de l'éducation.

Voici une figure qui présente les sèmes du bavardage en tant qu'il est nécessairement lié à l'éducation depuis l'antiquité :

Figure 11 : les sèmes du *bavardage* nécessairement lié à l'éducation depuis l'antiquité



Source : auteure inspirée du TLF et de la théorie plutarquienne (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870)

Dès l'antiquité, les sèmes et connotations du bavardage le font entrer dans le champ de l'éducation et en font un objet de l'éducation.

II.3. AVEC PLUTARQUE LU PAR FOUCAULT, LE BAVARDAGE VISE *L'ÊTHOS*

II.3.a Détour foucaldien : de l'êthopoios au savoir êthopoétique

Notre détour par la pensée foucaldienne et son retour aux auteurs antiques, place le bavardage du côté du sujet (corps, parole, éthique du sujet) plutôt que du côté du bruit, puisque nous avons vu que c'est justement ce qui distingue cette notion de ses synonymes. Posons donc dans un premier temps cet héritage antique qui fait du bavard un sujet en formation, sujet de l'éducation tel que le sème « enfant » pouvait en laisser préjuger.

Michel Foucault, dans les années 1980 à 1984, dans son cours au Collège de France notamment, opère un retour à l'éthique antique centrée sur le sujet et propose une véritable « *analyse des modalités d'accès du sujet à la vérité, analyse qui va prendre la forme d'une histoire de la subjectivité* » (Zarka, 2002). Cette histoire de la subjectivité fait naître la notion de *savoir éthopoétique* chez Michel Foucault (1982/2001, p.227), c'est à dire un savoir « capable de produire de *l'êthos* », qu'il juge « utile » au sens où il est formateur pour l'*êthos* (2021, p.227). Ce *savoir éthopoétique* est donc capable de transformer le sujet, de le faire tout entier, dans la singularité de son rapport à la vérité.

Cette notion d'éthopoétique, Michel Foucault l'emprunte à Plutarque et à son *êthopoios* : « *Gardons-lui si vous voulez le sens que l'on trouve chez Plutarque* », « *Ce qui est êthopoios c'est quelque chose qui a la qualité de transformer le mode d'être d'un individu »* (Foucault, 1982/2001, p.227-228). Michel Foucault se situe alors non plus dans une dimension de jugement de l'utilité ou non des connaissances, mais il nous introduit à la dimension de la « *forme* » même de la connaissance, de son « *fonctionnement* » (*Id.*), de sa capacité structurante pour le sujet, serions-nous tenté de dire.

Si nous abordons ici la thématique d'une éthique du sujet, c'est parce que Michel Foucault l'emprunte non seulement à Plutarque, mais il l'emprunte au sens

pédagogique que donne Plutarque à cet êthopoios («(…) *un savoir à caractère éthopoétique, notion qui sert à définir l'éthique dans l'Antiquité et qui prend chez Plutarque de façon plus explicite un sens pédagogique* », Machado, 2015). En effet, cette éthique du sujet apparaît dans les différentes considérations de Plutarque sur la formation du sujet et notamment dans son *Traité sur le bavardage* (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870).

II.3.b Lire Plutarque avec Foucault : pour une éthique du sujet de l'écoute

Michel Foucault, dans son *Herméneutique du sujet*, explique bien l'importance du silence et du logos dans l'abord pédagogique et oratoire antique :

> « *Et le bavard est incurable puisqu'on ne peut guérir cette passion du bavardage, comme les autres passions, que par le logos. Or le bavard est quelqu'un qui ne retient pas le logos, qui le laisse se déverser aussitôt dans son propre discours. Et par conséquent on ne peut pas guérir le bavard, à moins qu'il veuille bien se taire. (…) Je pense encore une fois (…) qu'il est intéressant de comparer toutes ces obligations, quant au langage de celui qui s'initie, aux obligations d'écoute et de parole (…). Donc première règle, si vous voulez, dans l'ascèse de l'écoute, et pour bien séparer ce qui est le côté pathêtikos et dangereux de l'écoute, de son côté logikos et positif : le silence.* » (Foucault, 1982/2001, p. 325-326)

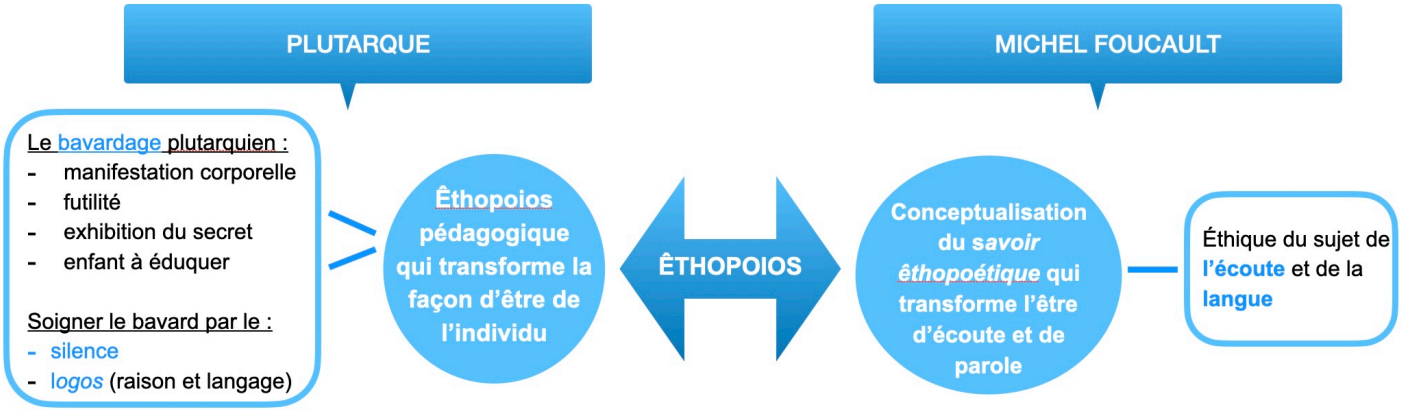
Il rappelle également le rapport au corps et à la langue très particulier de la culture antique :

> « (…) l*a culture corporelle de l'Antiquité: c'est le jugement toujours extrêmement défavorable concernant toutes les agitations du corps, tous les mouvements involontaires, tous les mouvements spontanés, etc. L'immobilité, la plastique du corps, la statuaire du corps immobile, aussi immobile que possible, est très importante. Elle est très importante comme*

garantie de la moralité. Elle est très importante aussi pour que soient chargés du maximum de valeur sémantique les gestes, gestes de l'orateur, gestes de celui qui veut convaincre, qui vont constituer un langage très précis. » (Foucault, 1982/2001, p.327)

Finalement, le retour de Michel Foucault à Plutarque fait apparaître un écart entre son « être d'écoute et de parole » et le « bavard » : celui du corps ou de l'être, celui du silence ou de l'écoute, celui du logos. Nous voyons ainsi les questions de l'immobilité du corps et du silence perdurer jusque dans notre monde éducatif contemporain, nous en reparlerons (forme scolaire - Vincent, 2012). Pour achever notre propos sur la lecture de Plutarque avec Foucault, nous pourrions finalement dire que le savoir êthopoétique de Foucault est ce qui sépare ou rapproche le bavard du sujet du langage. Le savoir êthopoétique permet finalement de sublimer le bavardage en *logos,* en écoute et parole de raison (par opposition à la logorrhée).

Figure 12 : Lire Plutarque avec Foucault : de l'êthopoios pédagogique à l'éthique d'un savoir êthopoétique pour éduquer le sujet



Source : auteure inspirée du TLF, de l'oeuvre de Plutarque (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870) et de celle de Michel Foucault (Foucault, 1982/2001).

II.3.c D'une *praxis* de bavardage à une éthique du sujet

En prenant en compte d'une part la dimension de praxis que nous avons abordé au début de cette partie, et d'autre part ce mouvement vers l'éthique du sujet qu'implique la dimension éducative du bavardage, nous pouvons proposer une nouvelle définition du bavardage, plus conceptuelle, fondée sur ce paradigme antique : le bavardage serait un *exercice* plaisant du corps, une *praxis,* qui, par l'opération d'un certain savoir êthopoétique contenu dans le silence et le *logos,* langage raisonné, permet au sujet à éduquer de transformer son *êthos.*

Le savoir êthopoétique qu'implique la conception antique du logos, vient finalement agir comme objet transitionnel entre bavardage et éthique du sujet, faire transition entre le bavard et ce sujet de l'écoute et de la parole qu'évoque Michel Foucault. Nous rejoignons ici cette dimension transitionnelle du savoir qui permet l'autonomie du sujet qu'évoque Françoise Hatchuel dans son ouvrage *Savoir, apprendre, transmettre: Une approche psychanalytique du rapport au savoir* (2005, p.137) :

> « *la question du rapport au savoir est avant tout celle du lien et de l'autonomie du sujet* » (…) - « *le savoir doit être considéré comme un objet transitionnel, support d'une médiation entre soi et l'autre, et qui questionne notre relation aux autres »* (Hatchuel, 2005, p.137)

Ainsi, dans cette première approche conceptuelle du bavardage, héritée de l'antiquité, le *logos* revêt un certain savoir et permet la transition éducative du sujet.

Cette conceptualisation du bavardage que nous prenons ici le temps de cerner pas à pas, d'ancrer étape par étape dans l'histoire de la culture française va bien sûr évoluer au fil de nos premiers chapitres consacrés à la modélisation de ce concept. Précisons cependant que cette première remarque ne va pas à l'encontre de ce qui sera dit au chapitre V, mais qu'il s'agit plutôt d'un premier fondement qui sera remanié. En effet, nous verrons que cette dimension transitionnelle que revêt le savoir, y compris ce *savoir êthopoétique* du logos, peut s'appliquer au bavardage lui-même dans sa dimension de *phénomène transitionnel* (Winnicott, 1958/2018, p.200, en ce qu'il porte en lui une part de *logos* en germe. Le développement de cette

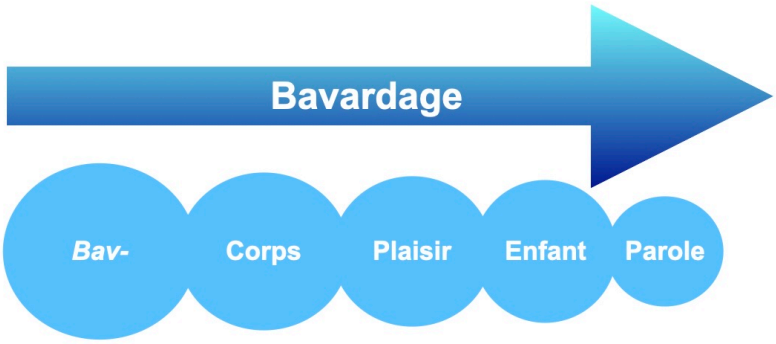
conception interviendra plus tard, puisque nous avons fait le choix d'une progression selon les grandes étapes de l'histoire des idées.

Pour conclure, le paradigme antique du bavardage le fait passer d'un mouvement, d'un exercice plaisant du corps, d'une *praxis*, à un véritable objet de l'éducation qui se doit d'être traité par le silence et le logos, par un certain savoir *êthopoétique (*Foucault, 1982/2001) pour permettre au bavard d'advenir en tant que sujet, en transformant son *êthos*.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE II

Rappelons la définition dégagée au **Chapitre I** :

Rappel - Figure 5 : première proposition de définition du bavardage

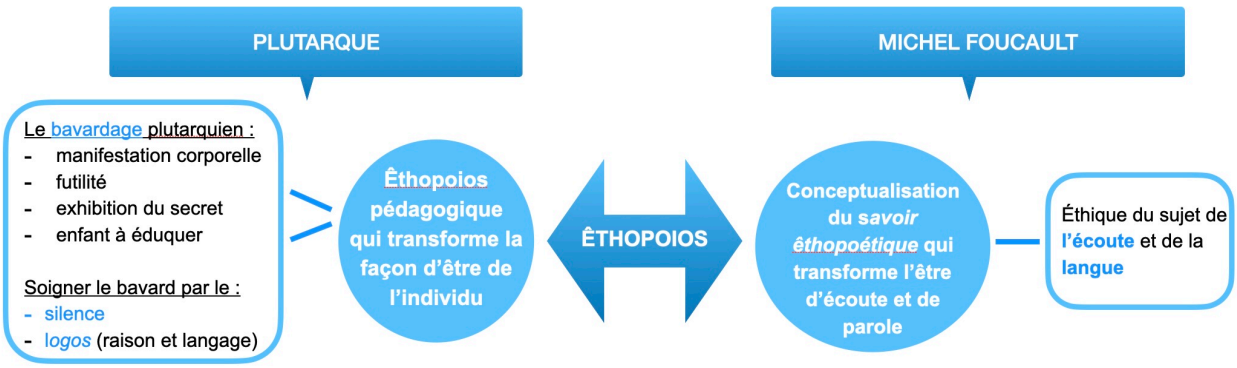


« L'enfant qui s'adonne à un *exercice* plaisant du corps pour tendre vers la parole et devenir sujet du langage »

Source : auteure

Ce second chapitre ajoute à notre première définition fondée sur la lexicologie, une nuance fondée sur la culture et la philosophie antique qui a fait naître la notion de bavardage en lien avec l'éducation. Avec Plutarque, lu par Foucault, la notion de bavardage vient se nouer à une éthique du sujet à éduquer :

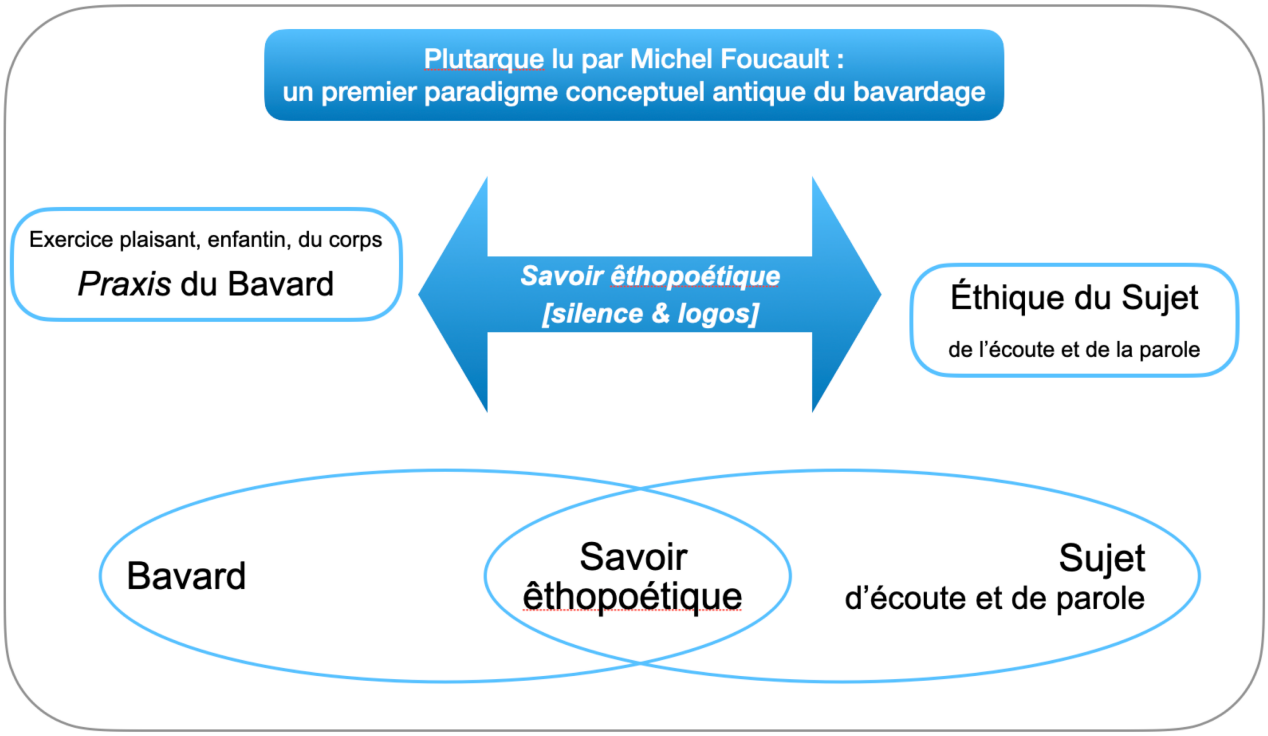
Rappel - Figure 12 : Lire Plutarque avec Foucault : de l'êthopoios pédagogique à l'éthique d'un savoir êthopoétique pour éduquer le sujet



Source : auteure inspirée du TLF, de l'oeuvre de Plutarque (Plutarque, 72-126 ap. J.-C/1870) et de celle de Michel Foucault (Foucault, 1982/2001).

En nouant notre première définition purement linguistique à cet héritage philosophique antique, nous pouvons proposer une définition plus conceptuelle du bavardage qui serait ainsi schématisée :

Figure 13 : schéma du paradigme antique de la notion de bavardage



Source : auteure

Nous pouvons ainsi proposer une évolution de notre définition, dans la figure suivante :

Figure 14 : deuxième définition du bavardage selon les apports de la philosophie antique

« Un exercice plaisant du corps, une praxis, qui permet au sujet à éduquer de tendre vers le logos et de transformer son êthos »

Ou :

« Un exercice plaisant du corps, une praxis, qui pousse l'enfant, d'abord objet de l'éducation, vers une subjectivation par l'opération d'un langage raisonné et éthique »

Ou finalement :

« Un *exercice* plaisant du corps, une *praxis,* qui, par l'opération d'un certain savoir êthopoétique contenu dans le silence et le *logos,* langage raisonné, permet au sujet à éduquer de transformer son *êthos* »

Source : auteure

CHAPITRE III - PREMIER REMANIEMENT D'UN CONCEPT ÉDUCATIF AU MOYEN-ÂGE: L'INTERDIT, LE SILENCE, LE FÉMININ, LE RETOUR AU *SÔMA*

INTRODUCTION DU CHAPITRE III

Comme nous venons de voir, la définition actuelle du *bavardage,* mot naît dans l'antiquité, est très proche de la culture et de la philosophie antique et largement imprégnée de cette injonction à l'immobilité du corps, au silence et à l'écoute. Nous avons également relevé la proximité entre l'enfant et l'élève pour finalement montrer que le bavardage est, depuis l'antiquité, un objet qui concerne l'éducation.

Dans son oeuvre posthume, *Éducation et sociologie*, Émile Durkheim (1922, p.6) déclare :

> « *Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles.* »

C'est ainsi qu'il convient de cerner la notion de bavardage, intimement liée à l'éducation, à travers l'histoire et les cultures qui ont forgé le mot en Français.

Après un abord étymologique, après avoir cerné la sémantique du terme « bavardage » à l'époque antique, il nous semble donc essentiel de continuer de cerner cette définition à travers les âges de la philosophie de l'éducation. Si la société française a connu un véritable changement de paradigme social, religieux, politique et éducatif entre l'Antiquité et la Renaissance, nous verrons que la notion de bavardage, en apparence restée sémantiquement stable, en a été tout autant bouleversée.

III.1. Au Moyen-Âge, le *principe de disjonction* permet à la culture antique de perdurer, assimilée par l'*interpretatio christiana*

Loin d'adhérer à l'idée d'un obscurantisme Moyen-Âgeux qui aurait stagné et oublié la culture Antique pour la voir renaître au XVème siècle, observons cette période dans le détail. En effet, les historiens modernes ont dépassé depuis longtemps cette vision du Moyen-Âge et démontré que loin d'être oubliée, la culture antique a été assimilée par le Christianisme en occident (Aubert, 1960 ; Bouchet, 2007 ; Caillet, 2007):

> « *(…) le Moyen âge eut une manière à lui de concevoir ce retour à l'Antiquité qui ne fut pas celle de la Renaissance. Pour cette dernière le but était de retrouver la culture antique de façon historique, et cela au moyen de la philologie et l'archéologie ; son idéal fut de retrouver, de ressusciter le passé dans son contenu objectif, pour lui-même. Pour le Moyen âge, au contraire, le but était d'assimiler vitalement cette culture antique, de la pénétrer d'esprit chrétien.* » (Aubert, 1960, p.256)
>
> « *Ne pouvant paganiser le Christianisme, il résolut de christianiser l'Antiquité* » (Gilson, cité par Aubert, 1960, p.256)

Erwin Panofsky va jusqu'à qualifier le XIIème siècle français de « proto-renaissance » (Panofsky, 1960) : c'est dire si l'Antiquité était présente au Moyen-Âge et non latente, mais bien vivante, assimilée par le Christianisme. C'est d'ailleurs à cette proto-renaissance qu'il attribue le *principe de disjonction* qu'il a théorisé pour montrer que les oeuvres antiques sont soumises à l'*interpretatio christiana* (Philippot, 1962).

Partant de ce constat, si nous reprenons l'étude lexicologique et sémantique du terme *bavardage* (cf. Chap. I), nous pourrions déclarer que le terme, tout comme la notion, a perduré au Moyen-Âge sous sa forme et sa définition antique. En effet, comme nous l'avons vu, les signifiants *bava, bave, bavard* renvoient tous à la même définition latine stable de « bavardage » jusqu'au XVIIème siècle. Cependant, nous savons que le Moyen-Âge français est marqué par de grands bouleversements

politiques, linguistiques, culturels et surtout par l'avènement du Christianisme qui a donc assimilé la culture Antique. Si le signifiant et sa sémantique générale demeurent stables au premier abord, il convient d'observer dans le détail ce que revêt réellement la notion de *bavardage* au Moyen-Âge.

Tout d'abord, nous devons prendre en compte la perception de l'enfant et de l'éducation qui succède à l'antiquité. Le Moyen-Âge hérite de la double vision romaine de l'enfant (Lett, 2019) : d'une part, la considération négative (prisme de l'incapacité, des incompétences) développée par Saint Augustin à travers la figure de « l'enfant pêcheur » (397-401/1993), que Lacan rapprochera de l'enfant pulsionnel (Lacan, 2001) ; d'autre part, la vision positive de l'enfant innocent et pure, largement renforcée par le Christianisme (qui au contraire de l'empire romain, interdit l'enfanticide sous peine d'excommunion ou de mort).

L'éducation des enfants se fait alors à la maison ou au sein des monastères (Lett, 2019). Si l'enfant bénéficie donc d'un plus grand soucis de considération et d'éducation, si le père n'a plus droit de vie ou de mort sur lui, il n'en est pas moins ce « pêcheur » à éduquer, notamment de sept à douze ans, quitte à en passer par les châtiments corporels (Alexandre-Bidon & Lett, 1997), comme en témoigne cette enluminure (Chantault, début XVIe s.) :

Illustration 1 : Marie Chantault, *Livre d'heures*, début du XVIe siècle. Paris, BnF.



Source : Marie Chantault, *Livre d'heures*, début du XVIe siècle. Paris, BnF.

Le *sôma*, le corps de l'enfant est donc à la fois réhabilité dans la société du Moyen-Âge français, mais il est aussi un corps à éduquer, à modeler.

III.2. LE BAVARDAGE DEVIENT *PRAXIS* CONTRE LE SILENCE, INTERDIT QUI FRAPPE LE CORPS, LE *SÔMA* : LA PAROLE DEVIENT DANGER DE LA FÉMINITÉ, SECRET DU *MYSTÈRE* RELIGIEUX.

Au Moyen-Âge l'enfant est avant tout l'*infans* christique (l'enfant social et psychologique que nous connaissons aujourd'hui n'existe pas encore - Ariès, 1960/2014), mais lorsqu'il est réel, il est « pêcheur » (Saint Augustin, 397-401/1997) et son corps est à éduquer.

Ce qui est frappant au Moyen-Âge, c'est que nous passons des écrits de Plutarque qui disent manifestement et explicitement le bavardage de l'enfant que l'adulte doit éduquer, à un monde ou le mot « bavardage » a quasiment disparu des textes pour être remplacé par le « silence » (Saint Augustin, 397-401/1997). Nous pouvons ainsi dire que la leçon de Plutarque est tellement assimilée au Moyen-Âge qu'elle est remplacée par cette culture du silence (Giraud, 2020, p.313) : « *le silence est au Moyen Âge une obligation de tous les jours et il forme le cadre qui englobe toute communication au sein de la communauté religieuse* ». Cette culture du silence, imposée par l'ordre chrétien, devient elle aussi une *praxis* à l'instar de la praxis de parole antique :

> *« Dans cette reconstitution, le silence est une orthopraxie, c'est-à-dire la mise en pratique d'une norme vécue et imitée, avant d'être une orthodoxie, soit la conformité à une loi ou à un enseignement. Tout cela est vrai en grande partie, mais cette reconstitution véhicule aussi une conception implicite du réel : les idées sur le silence seraient l'émanation de pratiques »* (Giraud, 2020, p.314)

Le Moyen-âge remplace donc la *praxis* de la parole, par une *praxis* du silence. Le bavardage, sous le masque du silence, passe d'explicite à implicite. Sous cet implicite, le bavardage va se colorer de nouvelles connotations : le secret, la féminité, le pêché originel.

L'art et la littérature médiévale nous permettent donc d'observer, en creux du silence, ce qu'il est advenu de la notion de bavardage. La moindre quantité d'oeuvres écrites qui nous est parvenue obscurcie notre visibilité quant à l'usage : peu d'occurrences sont référencées avant la Renaissance (1532 pour la première occurence relevée par le Centre National de Ressources Textuelles et lexicales (CNRTL), chez Rabelais)[19]. Ainsi, le mot ou sa racine n'apparaît pas dans le *Conte du Graal* (Chrétien de Troyes, v.1190/2023), ni dans *La Chanson de Roland* (Turold, v.1100/1993), ni dans *Le Roman de Tristan et Iseut* (Anonyme, v.1160/2013), ni de manière explicite dans les *Lais* de Marie de France (XIIème s.).

Par contre, le silence y est naturellement présent et le bavardage devient soit objet du droit romain qui perdure au Moyen-Âge (Aubert, 1960), soit une question traitée de manière implicite dans la littérature et l'art.

Nous trouvons une seule occurence dans le *Roman de Renart* (Anonyme*,* v.1174-1250/2005)*,* au moment de son procès (Livre deuxième) :

> « *Le Procès de Renart nous obligera du moins à convenir que l'on connaissait alors assez bien la juste limite des droits et des devoirs ; (…) on ne confondait pas la véritable éloquence avec le bavardage inutile ou prétentieux.* »

Il est très intéressant de trouver cette occurence au sujet du procès, lié au vocabulaire juridique, quand on sait que la culture Antique a survécu au Moyen-Âge grâce à deux domaines, la littérature et le droit :

> *« Puisque nous avons parlé plus haut d'une réelle continuité entre l'Antiquité et les siècles médiévaux, cette continuité, si elle fut souvent compromise et voilée dans le domaine littéraire, elle fut par contre constante et de plus en*

[19] https://www.cnrtl.fr/definition/bavard

plus manifeste sous la forme de l'adoption du droit romain par le Moyen âge. » (Aubert, 1960, p.258)

Le terme antique de *bavardage* survit ainsi au Moyen-Âge grâce au domaine du droit : il reprend la sémantique d'un propos inutile, non éduqué, non reconnu socialement et donc illégitime aux yeux de la loi. Son pendant dans la société devient donc le silence imposé par une nouvelle loi chrétienne.

Plus tard, nous trouvons également une occurrence dans la *Farce de Maître Pathelin* (Anonyme, v.1464./2013), de la bouche de son protagoniste avocat, Patelin (fin de la scène III) :

« *GUILLEMETTE : Souvenez-vous du samedi*
Qu'illustra votre pilori.
Sur vous, pour votre tromperie
Ce fut un cri.
PATHELIN : ***Bavarderie !***
Mettez-moi -là tous ces propos,
Et laissez clabauder les sots.
Ayons attention à l'heure,
Il faut que ce drap nous demeure.
Je vais me coucher.
GUILLEMETTE : Bien, allez.
PATHELIN : De rire surtout vous gardez.
GUILLEMETTE: Je veux pleurer à chaudes larmes. »

Le terme *bavarderie* semble encore ici survivre grâce au domaine juridique et littéraire, puisque c'est dans la bouche de l'avocat qu'il apparaît. Cependant, c'est dans le cercle familial qu'il opère : c'est une façon pour Pathelin de faire taire sa femme et de dénigrer ses propos, qui lui déplaisent. Le bavardage se colore donc ici de féminité tout en conservant sa connotation « *inutile, sans intérêt* ». Pourtant, ici, les propos de Guillemette sont loin d'être sans intérêt : c'est donc aussi un mot de la domination masculine, sur le féminin.

La figure du bavard apparaît implicitement, en creux des lais et des poèmes de Marie de France (1160-1210). Elle consacre, par exemple, l'une de ses poésies, *D'une singesse et de son enfant*, à la figure de la bavarde et tire cette moralité (De France, XIIe siècle) :

« *Moralité* *Pur ce ne devriet nus mustrer* *Sa priveté ne sun penser ;* *Car tel cose puet-hum joïr* *Que ne fet mie à tus plaisir.* *Par descuvrance vient grand max* *N'est pas li siècles tuz loiax. »*	« *Moralité* *Pour cela, on doit se garder* *D'étaler secrets & pensées ;* *Car certaines choses peuvent réjouir* *Qui ne fassent à d'autres plaisir.* *En les exhibant, vient grand mal* *Ce siècle (les temps) n'est pas*

Nous retrouvons la thématique du secret, de l'indiscrétion, mais aussi celle du plaisir de parler et des maux portés à autrui, dans un lai à valeur éducative. Notons également qu'il s'agit ici d'une caractéristique proprement féminine, connotation à peine voilée par le recours à la figure de la *singesse.* Le bavardage est ici pris en tant que *délectation* féminine qui sera punie : l'ours dévore son nouveau-né, dont elle a tant clamé la *beauté* . En effet, elle commence par le montré au lion :

« *Tant k'à un Liun le mustra.*
Au commencier li demanda
Se il est ***biax***[20] *(…)* »

La mère est ainsi coupable de colporter publiquement les choses de l'intime : la beauté et la bonté de son enfant. D'ailleurs, dès le début de la fable, elle est tenue pour « *folle* » d'agir ainsi et lorsqu'elle le présente au Lion ce dernier la sermonne :

[20] biax = beau

Porter li reuve en sa meisun *E si recort ceste rèsun.* *Chascun Houpix prise sa couwe* *Si s'esmerveille qu'el est souwe.*	*Qu'elle le ramène en sa maison,* *Et se souvienne de ce dicton :* *Tout renard admire sa queue* *Et la voyant se sent glorieux*

Ne respectant pas la loi du Lion, figure de sagesse masculine, elle paiera son *bavardage* de la vie de son enfant. Nous pouvons ici aller jusqu'à dire qu'elle le paie de son corps : sous le coup de l'interdit, son bavardage se retourne contre elle et vient frapper son corps. En effet, chez Winnicott, le nouveau-né n'existe pas, il est encore assimilé au corps de la mère (Winnicott, 1969)[21] et c'est d'autant plus vrai au Moyen-Âge où l'enfant, largement frappé de mortalité infantile, n'est que très tardivement reconnu en tant qu'individu.

Nous pouvons d'ores et déjà y voir une métaphore des dangers de la féminité au Moyen-Âge : la femme est cet être *mystérieux*[22]*,* qui touche au *mystère* (dogmatique) de la naissance de l'humanité. C'est alors à l'homme de la *déterminer*[23] pour reprendre le terme d'Alain de Libéra dans *Penser au Moyen-Âge* (1991 - cité par Ratier, 2009, p.55) :

> *« les femmes n'ont guère de choix "existentiel" : elles doivent être "déterminées" ou "déterminables" [...] Une femme est déterminée quand elle appartient à un homme dans un cadre légal [...] ; elle est déterminable*

[21] « *Lorsqu'on me montre un bébé, on me montre aussi certainement quelqu'un qui s'occupe de lui, ou au moins un landau auquel sont rivés les yeux et les oreilles de quelqu'un. On se retrouve en présence d'un couple nourrice nourrisson.* » p.200 et plus loin « *Le centre de gravité de l'être (...) se trouve dans la structure environnement-individu* » p.201 (Winnicott, 1969)

[22] Au sens du *mystère* religieux qui recouvre l'origine de l'humanité et qui ne peut être expliqué par la raison. cf.https://www.cnrtl.fr/definition/mystere

[23] *Déterminer* au sens de circonscrire, c'est à dire arrêter, reconnaître : au Moyen-Âge la femme n'est sujet qu'*arrêtée* par l'homme (domaine juridique et religieux, cf. CNRTL https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9terminer)

quand rien n'empêche qu'elle appartienne à quelqu'un ». (Ratier, 2009, p.55)

C'est ici le seau d'un interdit radical (religieux et sociétal), qui prend la forme d'une domination masculine, qui s'abat sur la femme et ses bavardages. Remarquons cependant qu'un contournement était possible par son aspect *déterminable* : la femme libre du Moyen-Âge écrit et pense, comme en attestent Marie de France ou Christine de Pizan.

Dans le lai *Laüstic* ou *Le Rossignol* de Marie de France (De France, XIIe siècle) l'oiseau symbolise l'amour adultère de la dame et du chevalier. C'est cependant par lui que passe le mari jaloux pour découvrir la tromperie : nous pouvons ainsi rapprocher l'oiseau de la figure des dames bavardes qui « jasent »[24] à la cour et divulguent les secrets. En effet, le choix du *rossignol* n'est pas anodin, comme l'indique son étymologie (CNRTL)[25], le chant de cet oiseau est assimilé à une voix féminine plaisante, donc à un plaisir du corps qui passe par la voix (nous pourrions presque rapprocher cette figure de celle des sirènes de l'Antiquité, même si le danger est ici masqué par le Beau et le Bon de l'amour courtois).

Lorsque le mari jaloux parvient à capturer le rossignol, il le met en cage et l'apporte à sa dame. Lorsqu'elle lui demande l'oiseau, il le « *tue avec cruauté en lui tordant le cou de ses deux mains »* (De France, pp. 228-229): « *Le col li rompt a ses deus meins* ». Le mari jaloux fait ainsi taire le rossignol, et avec lui la rumeur autant que l'amour et les plaisirs charnels des deux amants.

Si c'est ce lai de Marie de France qui a participé à lui donner cette connotation, remarquons cependant qu'à la même époque, nous trouvons le terme « rossignol » pour désigner un « *crochet pour ouvrir les serrures* » dans une affaire juridique (CNRTL) : la métaphore est donc bien menée pour désigner les bavardes qui dérobent des *confidences (*pour reprendre le terme plutarquien). C'est aussi, à l'époque, en langage familier, un « livre sans valeur», « une marchandise sans intérêt » (CNRTL), « *un objet d'occasion sans valeur, un livre d'occasion sans*

[24] En effet, *jaser* appartient aux synonymes de *bavarder* et renvoie au cri de la pie, cet autre volatile qui représente la bavarde Cf. CNRTL https://www.cnrtl.fr/definition/jaser/verbe

[25] https://www.cnrtl.fr/definition/rossignol

intérêt » (Larousse)[26], qui pourrait renvoyer au sème « dépourvu d'intérêt » du bavardage.

Le *rossignol* symbolise ainsi la féminité, le plaisir, mais aussi le secret dévoilé, la rumeur. Nous pourrions donc y voir une allégorie du bavardage féminin.

La figure du bavard n'est donc plus foncièrement enfantine, elle est bien souvent féminine (c'est bien la singesse qui bavarde dans la poésie et non son enfant), davantage tournée vers la « rumeur »[27] et la rupture du secret. Si certes le bavardage reste à éduquer, s'il est toujours marqué de désapprobation, comme en atteste la moralité de la poésie *La singesse et son enfant*, il n'est plus l'apanage de l'enfant, mais celui de la femme. L'étude contemporaine de Verena Aebischer dans son *Interprétation contemporaine de la féminité et du bavardage* (1985, p.65) montre d'ailleurs que cette caractérisation sexuée du bavardage a perduré jusqu'à nos jours :

> « *les femmes interviewées reconnaissent presque unanimement l'existence d'une marque caractérisant la femme : le bavardage. »*
> *« L'image qu'elles évoquent pour moi dans leurs descriptions est celle de femmes qui se regardent dans le miroir avec l'ombre de l'homme derrière elles* » (Aebischer, 1985, p.65)

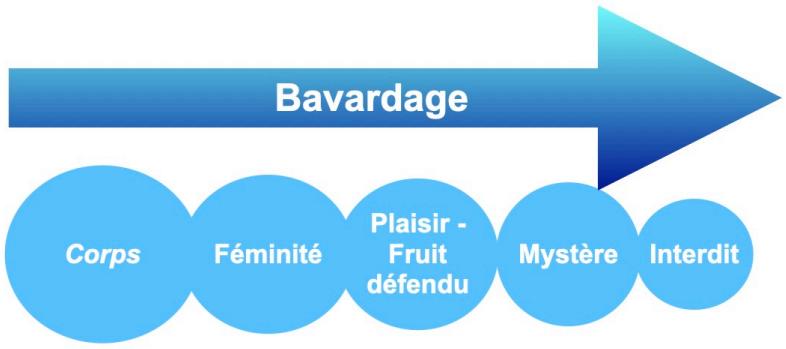
Le lai *Laüstic* ou *Rossignol* de Marie de France rapproche la thématique du secret de celle du péché : l'adultère est un péché dans la Bible et le péché originel est bien celui d'Ève qui croque le fruit défendu (*La Genèse* dans l'*Ancien Testament)*. L'ombre de l'homme derrière la femme bavarde est bien présente dans les textes étudiés et de manière plus large dans la société médiévale (Joshen, 2004; Ratier, 2009 ; De Libera, 1991).

---

[26] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rossignol/69914

[27] « Rumeur » vient du latin rumorem, rumor, « bruit, rumeur publique » (au Moyen-Âge, « grand bruit »), proche du « ragot » d'aujourd'hui.

Figure 15 : connotations du bavardage apparues avec la pensée du Moyen-Âge



Au Moyen-Âge apparait la connotation du féminin, et avec elle celle du plaisir défendu, qui est dominé par l'interdit biblique

Source : auteure

III.3. Au Moyen-Âge, le concept est « *un nain perché sur les épaules des géants* »

Le *principe de disjonction* d'Erwan Panofsky (1960) s'applique donc bien à la notion de bavardage qui certes conserve la même sémantique de paroles indiscrètes, abondantes, familières qui dévoilent d'intimes secrets, mais dont la connotation est bien différente de celle de l'Antiquité. Les apports conjoints de la Bible et de l'amour courtois sont venus teinter le bavardage d'un silence expressif, de féminité et renforcer le secret et l'interdit.

Loin d'être « oublié » avec la culture antique, loin de constituer une nouvelle définition médiévale, la notion de bavardage s'enrichit au Moyen-Âge et adjoint la pensée Chrétienne et courtoise à celle des Anciens. C'est à nouveau un objet de l'éducation, mais élargi à l'éducation de femmes.

Nous entrons ainsi dans le modèle de rapport aux savoirs passés et présents définis par Bernard de Chartres dans son célèbre « *Nous sommes des nains juchés sur les épaules des géants* ». C'est en réalité Jean de Salisbury qui le cite dans son traité consacré à l'éducation et au trivium[28], *Metalogicon* de 1159 (cité par Spina, 2004, p.28) :

« Aussi, les recherches dans lesquelles beaucoup ont consumé leur temps, en se donnant bien de la peine pour trouver, aujourd'hui, un seul homme les accomplit facilement et rapidement ; notre époque, cependant, recueille le bénéfice de la précédente, et si, souvent, elle en sait plus long, ce n'est pas qu'elle précède par son talent propre, mais c'est qu'elle s'appuie sur les forces d'autrui et sur la richesse de nos pères. Bernard de Chartres disait que nous sommes comme des nains assis sur les épaules de géants, ce qui nous permet de voir des objets plus nombreux et plus éloignés que ceux-ci ne le peuvent, en aucun cas grâce à l'acuité de notre propre vision ou à la hauteur de notre taille, mais parce que nous sommes portés et élevés vers le haut par la stature des géants.»
(Spina, 2004, p.28)

Ici, l'éducation du bavard ne se fait pas de la même manière que chez Plutarque : ce n'est pas par la médiation d'une autre « *personne plus âgée* » (Plutarque) via la raison et le *logos* que l'être se transforme ; ici le sujet est seul, dans le silence, mais il s'appuie sur les acquis passés, les « richesses de nos pères » déjà assimilées (l'enfant subit les châtiments corporels au nom de ces « pères »), pour voir plus loin et évoluer. Cette solitude n'empêche pas la sublimation, comme en témoignent les écrivaines et artistes de l'époque. Cette solitude qui précède la sublimation, c'est même une revendication de certains artistes ou écrivains à l'image de Marguerite Duras (Duras, 1993, p.14 et p.31), de nos jours :

« La solitude de l'écriture c'est une solitude sans quoi l'écrit n'existe pas, ou il s'émiette exsangue de chercher quoi écrire encore. »

[28] Le Trivium désigne les trois « arts de la parole » dans l'éducation médiévale (et Antique) : grammaire, dialectique et rhétorique.

« (Écrire) être seul dans un abri pendant la guerre. (…) il y a ça dans le livre : la solitude est celle du monde entier. »

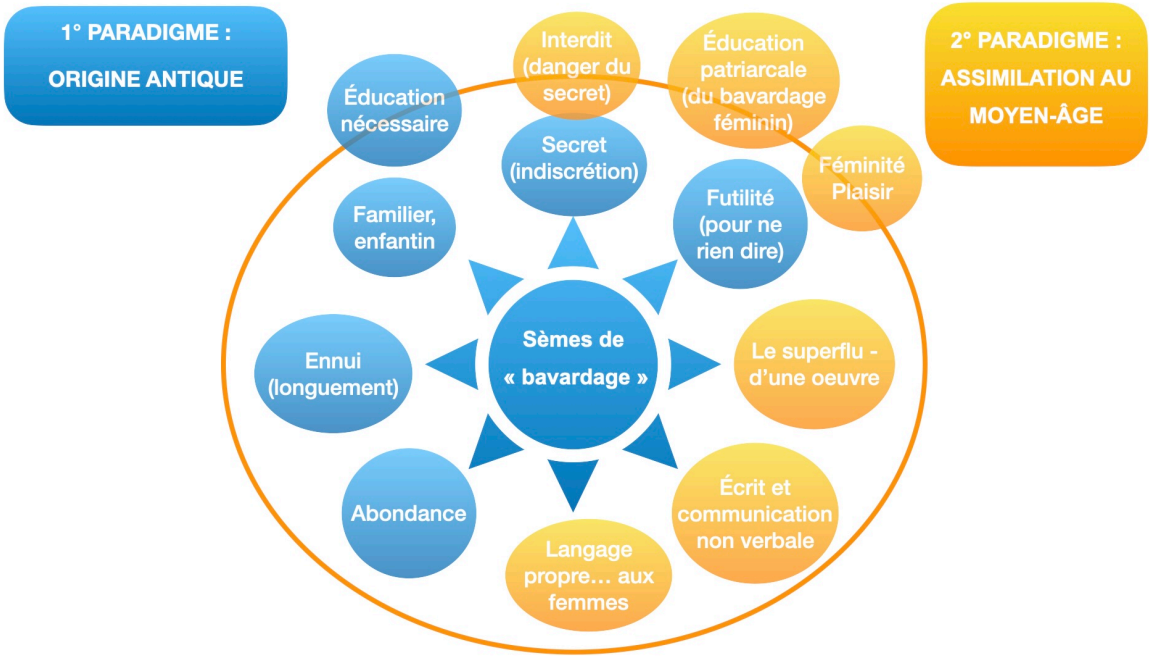
Marguerite Duras nous donne à voir la solitude de la sublimation : hurler sans bruit n'est-ce pas ce silence bavard, cette solitude qui précède la sublimation. Le concept de bavardage n'échappe donc pas à ce *principe de disjonction* ni à ce mode de pensée et de connaissance du Moyen-Âge : les sèmes antiques sont assimilés, transformés, et le concept se voit élargi à de nouvelles connotations (le silence, la femme, le plaisir, non plus celui du babil, mais celui de la femme bavarde, l'interdit, l'écrit…).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE III

Le silence de Plutarque n'est pas ici dépassé par un *savoir êthopoétique,* il est radical et renforcé par l'interdit religieux, l'interdit du péché originel. Le secret n'est plus familial ou intime il touche aux origines de l'Homme et du Monde, il devient « *mystère* » au sens dogmatique que lui donne le Moyen-Âge français.

Enfin, le corps du bavard n'est donc plus celui d'un enfant, c'est le corps féminin du péché originel qui est puni, sacrifié : dans les exemples étudiés, la bavarde paie de son corps pour ses fautes (l'enfant de la singesse, fruit de son corps, est dévoré par l'ours, et le Rossignol est tué devant les yeux de la dame). Si un contournement est possible, il passe encore par le corps : celui de l'artiste, qui, par le mouvement symbolique de l'écriture (littéraire) accède à la reconnaissance, telle que Christine de Pizan ou Marie de France nous le dévoilent.

Figure 16 : les sèmes et connotations du bavardage apparues avec la pensée du Moyen-Âge



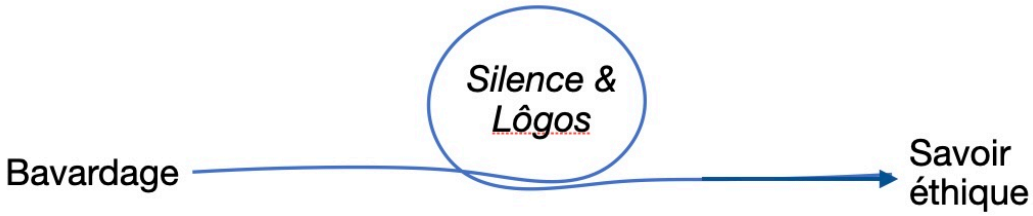
Source : auteure inspirée du TLF et des textes du Moyen-Âge étudiés.

Là où l'antiquité prônait le silence, puis l'ouverture à la parole, pour transformer l'*êthos* du bavard, faire advenir le sujet parlant, le Moyen-Âge renferme définitivement le bavard dans son silence : la chape de plomb est scellée de l'interdit du péché originel biblique et vient frapper le corps, le *sôma* grec, en retour. Ce retour au *sôma* sous le coup de l'interdit que nous observons au Moyen-Âge ne saurait donc que faire naître un nouveau mouvement du corps. Le bavardage devient alors ce flot de paroles qui tourne sur lui-même dans une répétition qui devient somatique. Si l'impasse du *sôma* peut être dépassée, c'est par le recours à un mouvement du corps plus symbolique : c'est l'écriture et sa symbolique qui semblent permettre aux femmes de dépasser leur *bavardage*.

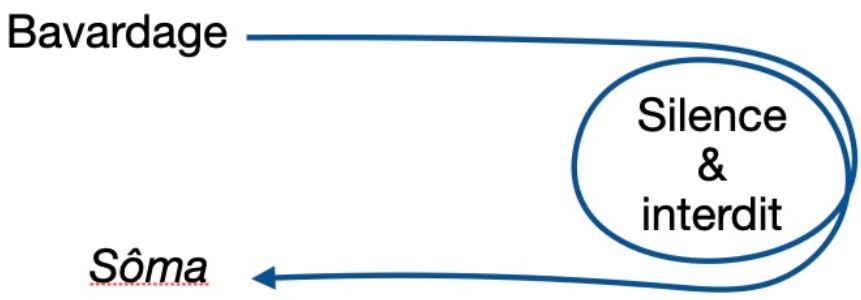
Nous pourrions ainsi schématiser ces deux paradigmes du bavardage :

Figure 17 : schémas des paradigmes du bavardage dans l'Antiquité et au Moyen-Âge

Antiquité :



Moyen-Âge :



Source : auteure

CHAPITRE IV - DEPUIS LA RENAISSANCE, TROISIÈME PARADIGME : LES MOTS RECOUVRENT UN SAVOIR HUMANISTE QUI ÉLÈVE À LA DIGNITÉ DE L'ÊTRE

INTRODUCTION DU CHAPITRE IV

La figure du bavard traverse ainsi le Moyen-Âge français porté par la tradition orale des lais, de la poésie et des contes, toujours intimement lié à l'éducation du sujet, et nous le retrouvons au sortir de la Renaissance chez Rabelais, signifiant « celui qui parle beaucoup » (CNRTL)[29].

Comme nous l'avons vu, La Renaissance est caractérisée par un retour à la culture antique de manière objective et pour elle-même (Aubert, 1960). L'enfant se détache peu à peu de la figure christique pour devenir humain : c'est l'enfant des princes et des seigneurs. La peinture du Caravage montre d'ailleurs l'enfant avec des traits d'homme (musculature notamment, en regard du titre du tableau) : cela témoigne à la fois d'une construction sociale de l'enfant qui n'est pas encore aboutie et encore représenté sous des traits adultes, mais aussi d'un premier mouvement pour *identifier*, humaniser l'enfant, le sortir de la réification qui en était faite par le droit romain.

Illustration 2 : Caravage (1594). *Garçon mordu par un lézard* (huile sur toile). National Gallery de Londres



[29] https://www.cnrtl.fr/definition/bavard - 1ière occurence chez Rabelais : 1532 subst. masc. « celui qui parle beaucoup » (Rabelais, Pantagruel, éd. Marty-Laveaux, t. I, p. 276 : « chauffer la cyre aux bavars de godale »).

Illustration 3 : Caravage (1594). *Jeune garçon avec un panier de fruits* (huile sur toile). Rome, Galerie Borghèse



Notons également que le « danger de la femme » perdure à travers les représentations de la « castration » du Caravage (Freiman, 2021).

Illustration 4 : Caravage (1597). *Méduse* (Huile sur toile de lin montée sur bouclier de peuplier). Florence, Musée des offices.



Ce danger du féminin apparaît également à travers le thème biblique de Judith et Holopherne qui est largement représenté dans les arts et devient un véritable *topos* de la Renaissance. Judith, qui libère son village en décapitant son agresseur Holopherne, devient l'emblème de la victoire de la vertu, mais aussi celui d'une femme que le sang n'arrête pas : emblème de la castration chez le Caravage (Freiman, 2021), emblème cathartique de la victoire de la vertu sur son violeur chez Artémisia Gentileschi (Classe, 2020).

Illustration 5 : Caravage, (1599-1602). *Judith et Holopherne* (huile sur toile). Rome, Galerie nationale d'art ancien.



Illustration 6 : Gentileschi, A. (1613). *Judith et Holopherne* (huile sur toile). Musée de Capodimonte



Illustration 7 : Boticelli, S. (v.1470). *Le Retour de Judith à Béthulie* (huile sur toile). Florence, Musée des offices.



Illustration 8 : Rubens, P.P. (1616). *Judith avec la tête de Holophern* (huile sur toile). Brunswick, Musée Herzog Anton-Ulrich.



L'école, toujours religieuse, se développe dans les milieux aisés et nous voyons naître une nouvelle signification du terme « école » qui vient faire groupe : esthétique et technique commune à un ensemble d'artistes (cf. CNRTL)[30]. L'art se développe ainsi largement dans toute l'Europe, en « écoles » : l'école florentine (école de peinture du XIIIe au XVIe siècle à Florence sous la Renaissance italienne), l'école de Venise (école d'art vénitienne au XVIe siècle qui crée le « dessin-tableau » et fait passer le dessin du côté d'un art à part entière), l'école du Nord (style pictural du nord de l'Europe, marqué par le protestantisme, en réponse à l'art italien de la Renaissance), l'école de Fontainebleau (art de la Renaissance française qui se développe aux XVIe et XVIIe siècles). L'art prend ainsi une part importante dans l'éducation et la société de la Renaissance, et il s'agit donc de prendre en compte cette dimension dans la question du modelage de la notion de *bavardage* à la Renaissance.

Gageons donc qu'avec son retour à l'homme de l'Antiquité, la Renaissance renouera héritage médiéval et racines antiques pour sublimer le concept de bavardage.

[30] Définition « école » : https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9cole//0

IV.1 Pour Rabelais, dans une dimension éducative, les mets sont des mots qui recouvrent un savoir humaniste, qui élève à la dignité.

C'est donc chez Rabelais que nous retrouvons les premières occurrences de « bavard », notamment dans son œuvre *Gargantua et Pantagruel* (1532/2008) comme en atteste le CNRTL. Le bavardage est à nouveau du côté du corps avec toute la thématique de la bouche et de l'aliment qui l'accompagne. À la Renaissance, comme nous pouvions le présager, le retour au *sôma* est bien présent : la chair humaine est un *topos* omniprésent (médecine, dissections, peinture et sculpture du corps dans l'art, la littérature…) et le *bavardage* rabelaisien est profondément *somatique*[31].

Chez Rabelais, c'est aussi un « trop » (Le Fourn, 2005) de paroles *familières*. Pour exemplifier notre propos, situons un extrait du tome I de *Gargantua et Pantagruel (*Rabelais, 1532/2008) : Panurge, amoureux d'une dame de la haute société (la Haute Dame de Paris), lui fait la cour de la manière la plus familière, voire vulgaire, qu'il soit, au point qu'après l'avoir houspillé et qualifié de « *méchant fol (fou)*» (id. p.2), elle est sur le point d'appeler les voisins à son secours. Plus tard, il la poursuit jusqu'à l'église et lui déclare en pleine messe :

> « *Madame, sachez que je suis tant amoureux de vous que je n'en peux ni pisser ni fienter : je ne sais comment l'entendez. S'il m'en advenait quelque mal, qu'en serait-il ?* ». C'est à ce moment-là que la dame courtisée le qualifie en pensées de « *bon bavard* » : « *Ce bon bavard ici est quelque éventé, homme d'étrange pays* » (id. p.5).

Cette occurrence apparaît donc en lien avec la familiarité, voire la vulgarité, mais surtout avec cette notion de « trop » de parole, « trop » de familiarité : le bavard pousse les limites de la dame qui se sent ici agressée, disons-le.

---

[31] « en chair et en os » pour reprendre l'étymologie du terme (cf. CNRTL https://www.cnrtl.fr/definition/somatique)

Jean-Yves Le Fourn rappelle la présence centrale de la nourriture dans l'œuvre de Rabelais et montre combien « l'*Aliment est également un langage, une parole* » (Le Fourn, 2005, p.117) qui oscille de manière complexe du « trop » au « pas assez ». Il nous rappelle la nécessité d'interpréter paroles et aliments sur le même plan : « *il convient (…) de toujours se poser la question de ce que manger veut dire, exprimer, signifier* » (id.). Rappelons la proximité étymologique du « bavardage » avec la bave, la bouche: chez Rabelais, la poussée qui sort de la bouche est la même concernant les mots ou l'aliment. Cela n'est pas sans rappeler la théorie de la pulsion orale de Freud (1915), caractérisée par une poussée et un bord, ici la bouche. Laurence Campet-Denisse (2003, p.40-41) va même plus loin dans son analyse des textes de Rabelais : « *les mets sont des mots* ».

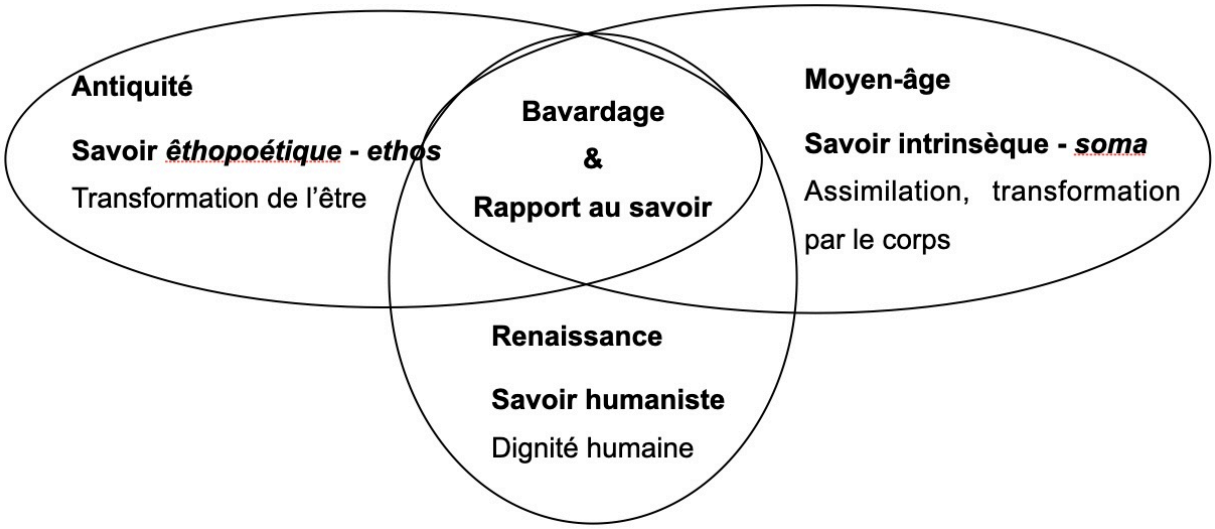
« *Rabelais fait de l'ingurgitation un véritable mode de connaissance. » ; « La transmission de la connaissance se ferait par ingurgitation et digestion du savoir. On pense à ces recettes qui se transmettent de mère en fille, transmission d'un savoir-faire et d'une culture familiale. »* (Campet-Denisse, 2003, p.40 et 41)

Chez Rabelais, les mets sont des mots et ils recouvrent un certain *savoir*. Le bavardage, à la Renaissance, prend une nouvelle coloration : l'abondance des paroles devient « trop » ou « pas assez », les mots recouvrent un certain savoir, qui au-delà du savoir-faire chez Rabelais, renvoient à un savoir sur le corps de l'homme, à un savoir humaniste, c'est-à-dire qui relève de la *dignité*[32] (cf. CRNTL). L'interdit religieux trouve donc ici une issue : celle du savoir humaniste et de la dignité humaine.

Nous proposons ici de récapituler dans un schéma les liens entre bavardage et modalité de rapport au savoir au fil des époques étudiées :

[32] L'Humanisme de la Renaissance exalte la dignité humaine https://www.cnrtl.fr/definition/humaniste

Figure 18 : bavardage et rapport au savoir dans l'histoire des idées



Source : auteure

Finalement, nous observons avec ce schéma qu'à chaque époque, l'éducation a permis de recouvrir le bavardage d'une certaine modalité de rapport au savoir. Cette représentation permet également d'observer les liens entre bavardage et rapport au savoir : chaque époque a cherché à éduquer le bavard par le biais d'un certain rapport au savoir, ce savoir que Françoise Hatchuel nous somme de considérer comme « objet transitionnel » (Hatchuel, 2005, p.137). En effet, l'histoire des idées nous dévoile ici comment la notion de bavardage et ses connotations ont été modelées au fil des siècles dans un rapport au savoir installé depuis l'antiquité : le bavardage devient résolument indissociable de l'éducation.

IV.2. L'ART DU SILENCE BAVARD OU DE LA RHÉTORIQUE SYMBOLIQUE DE L'ÉCRITURE À L'ŒUVRE D'ART

La Renaissance n'a bien sûr pas fait omission de la culture chrétienne qui imprègne l'Europe à cette époque. Au XVIe siècle, la bouche, et notamment celle de la femme, est intimement associée au péché, à l'interdit et le silence de mise. André Chastel rend compte de cette bouche pécheresse dans l'art de la Renaissance

(Chastel, 1987, p.14) : « *il s'agit de clore la bouche par où peut pénétrer le démon* ». C'est ainsi qu'elle est majoritairement représentée sans sourire, car fermée.

La mode française de la Renaissance est donc bien aux bouches closes : le plaisir de la bouche de Rabelais va donc bien au-delà de l'aliment, comme nous l'avons vu. C'est la recherche des plaisirs de la bouche qui doit être éduquée, si ce n'est interdite par le silence. Le silence accompagne ainsi le bavardage depuis son avènement et revêt, comme lui, des formes différentes.

Dans son analyse des gestes dans l'art de la Renaissance (id.), André Chastel évoque le titre du traité italien de Giovanni Bonifacio (1616), l'Italie étant le berceau de la Renaissance française et Européenne : « *L'art des gestes où grâce à la formation d'un langage (rendu) visible, on traite de l'éloquence muette, c'est-à-dire d'un silence bavard* » (Chastel, 1987, p.11) L'art du silence devient un bavardage dans le sens « *d'une rhétorique de la communication non verbale* (des princes) » (id.).

Ainsi, le bavardage muselé de la bouche ressurgit dans le corps tout entier et devient langage non verbal à la Renaissance. Nous retrouvons ici l'importance du corps, et le sème « communication non verbale » dont nous avons hérité.

Remarquons au passage que cela n'est pas sans rappeler la définition contemporaine de l'écriture de Marguerite Duras (Duras, 1993, p.28) : « *(Écrire) c'est aussi ne pas parler. C'est se taire. C'est hurler sans bruit.* » Marguerite Duras rend ici bien compte de ce *silence bavard* de l'écriture, y compris à notre époque contemporaine : la sublimation[33] vers un autre langage, non verbal, peut bien sûr être un nouveau mode de communication tel que l'écriture ou l'art.

Cependant, notons que le paradigme originel du bavardage s'en voit modifié : il ne s'agit pas là du langage préverbal du bébé, mais bien d'un nouveau langage, celui des princes qui plus est, qui élaborent un langage non verbal du fait de l'interdit qui pèse sur leur bouche. Le silence devient bavardage des princes. Nous retrouvons les sèmes contemporains (cf. Introduction du chapitre II) de « langage non verbal » et celui de « le langage propre » à un groupe.

Enfin, remarquons également que les tableaux de la Renaissance, et notamment le genre des *vanités* qui perdure au XVIIe siècle, relèvent d'un langage propre : le silence bavard des œuvres donne lieu à la création de toute une

[33] Nous abordons plus loin la notion de sublimation chez Freud en lien avec l'art, mais elle est bien sûr applicable à l'art de l'écriture.

rhétorique symbolique (Panofsky, 1939/1967), la plus connue étant celle du *Memento Mori* des vanités[34].

IV.3. Du sourire bavard de Mona Lisa à un rapport au savoir qui élève à la dignité de l'être

Finalement, à la Renaissance, le bavardage, ce langage préverbal du bébé, ce langage à éduquer, est sublimé par le silence grâce à l'assimilation de la culture antique. Nous passons ainsi de la parole du bébé ou de l'enfant à éduquer à une véritable langue nouvelle, non verbale, corporelle, celle des princes ou de l'œuvre d'art. Le bavardage est ainsi sublimé en langue silencieuse par l'assimilation de la culture antique au Moyen-Âge : c'est alors qu'apparaît la connotation du bavardage de l'œuvre d'art qui perdure encore dans notre définition actuelle.

Une nuance est cependant à apporter : si aujourd'hui le « bavardage d'une œuvre » a cette connotation péjorative de « futile », à la Renaissance, le silence bavard d'une œuvre correspond davantage à une véritable langue dans le sens où un simple portrait envoyé peut constituer un puissant message. Nous pensons ici par exemple au *Portrait de Marie de Médicis* (Van Dyck, v.1631 - Musées des Beaux-Arts de Bordeaux) qu'elle a fait faire d'elle durant son exil forcé par son fils le roi de France : c'est un portrait qui envoie un message fort aux Français, celui d'une reine (couronne, fleurs de lys) digne de son rang, qui affronte l'adversité en portant le deuil de son défunt mari, mais aussi celui de son peuple à qui elle reste résolument fidèle (topos du petit chien, symbole majeur de fidélité depuis les vanités). Voici ce tableau, pour illustrer notre propos :

[34] Comme de nombreux musées, le musée des Beaux Arts de Bordeaux propose un accompagnement à la visite et notamment une approche des vanités du musées par le symbole : https://www.musba-bordeaux.fr/fr/article/la-beaute-liberatrice-des-vanites Il met à disposition de son public un répertoire de ces symboles et leurs significations : https://m.musba-bordeaux.fr/sites/musba-bordeaux.fr/files/vanites.pdf

Illustration 9 : Van Dyck, A. (v. 1631). *Portrait de Marie de Médicis.* Musée des Beaux-Arts de Bordeaux

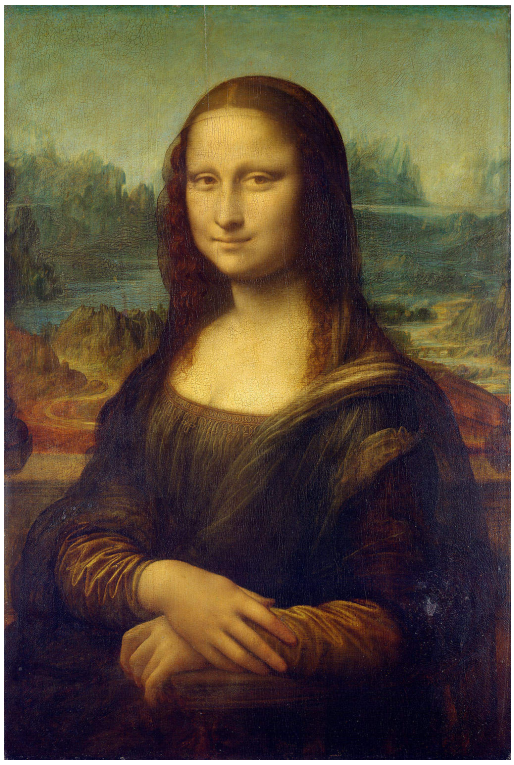


Ce portrait est donc un véritable outil de communication pour cette reine déchue. Sur le plan communicationnel, le silence bavard de l'œuvre se rapproche donc davantage d'une langue officielle : en ceci, ce « bavardage » n'en est pas un, et cette partie de la définition relève davantage de la connotation.

En effet, tout comme le « bavardage écrit » n'est pas vraiment un bavardage, puisqu'il a déjà subi une transformation qui l'éloigne radicalement des origines du mot (babil de l'enfant), ici, le bavardage de l'œuvre a subi une transformation et se rapproche davantage d'une langue officielle, tout comme l'écriture.

Pour reprendre la notion de sourire à la Renaissance, et aller plus loin dans la notion de bavardage, remarquons que le chef-d'œuvre de Léonard de Vinci fait presque exception avec le sourire énigmatique, toutefois bien bouche fermée, de *La Joconde* (De Vinci, 1503) :

Illustration 10 : De Vinci, L. (1503). *La Joconde* (peinture). Musée du Louvres, Paris.



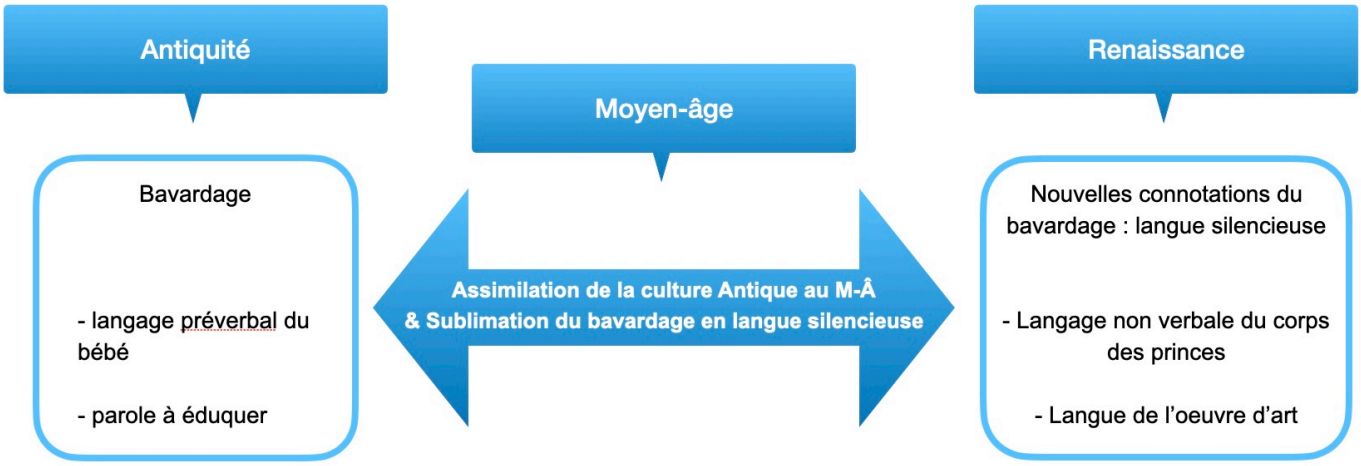
Nous savons aujourd'hui, grâce aux analyses radiographiques de *La Joconde* en 2004, que ce sourire énigmatique a échappé à Léonard de Vinci et n'était pas initialement prévu (Roseau, 2023, p.225). En tant qu'il échappe au peintre lui-même, en tant qu'il dit quelque chose de lui, en tant qu'il porte à questionnement et surtout à interprétations depuis des siècles[35], ce sourire de *La Joconde* pourrait être un sourire bavard. Nous retrouvons ici la notion d'*Idea* développée par Erwin Panofsky (1924/1989), pour qui l'art transcende les imperfections du réel pour permettre d'accéder au monde des idées. L*'idea* de *La Joconde* est justement ce qui en fait un chef-d'œuvre, c'est-à-dire que depuis des siècles, elle est *universellement* (Kant, 1790/2015, p.28) questionnée et soumise à interprétations. Bouche close, Mona Lisa transmet pourtant un message insaisissable, qui questionne et attise la curiosité : en ceci, c'est un *silence bavard*, ici, un sourire bavard. Ce silence bavard ne serait-il d'ailleurs pas l'essence même du chef-d'œuvre, en ce qu'il échappe à l'artiste et questionne *universellement*, donnant lieu à interprétations ?

[35] Nous portons en annexe 1 une rapide étude de l'oeuvre dans ce sens du *silence bavard*.

Quelque chose du peintre lui a donc échappé et est ici sublimé dans l'œuvre d'art. Nous pouvons dire qu'ici, l'art est bien une sublimation de la pulsion dans la conception psychanalytique de Freud (1925)[36], qui a d'ailleurs consacré un texte à Léonard de Vinci (1910/2017) : « *La sublimation modifie et déplace le but de la pulsion, qui de sexuel devient créateur et utile à la culture, à l'universel. Au lieu de la décharge, la sublimation met la pulsion au travail, en œuvre dans un processus liant, donc du côté d'Éros*. » (Lauret, 2019, p.18). Le *silence bavard* de l'œuvre d'art à La Renaissance donne finalement à voir un secret, mais un message avant tout : la sublimation de la pulsion, offrant un savoir profondément humaniste.

Le bavardage ne se trouve donc pas ici où on l'attend, c'est-à-dire du côté du « s*uperflu d'une œuvre d'art* » (cf. sémantique Chap.II) comme l'indique une partie de sa définition contemporaine. Au contraire, il fait l'essence même du chef-d'œuvre : il recouvre un secret, une étrangeté qui en fait le supplément d'âme, ce message du corps de Mona Lisa *impossible*[37] à interpréter et qui donne lieu à un certain savoir, d'ordre humaniste. Ici, le bavardage de l'œuvre d'art élève à la dignité humaine. Nous proposons finalement de schématiser l'évolution des connotations du bavardage en lien avec l'éducation :

Figure 19 : évolution des connotations du bavardage selon trois modélisations



Source : auteure

[36] « *à l'inverse des productions asociales narcissiques du rêve, elles (les oeuvres d'art) pouvaient compter sur la sympathie des autres hommes, étant capables d'éveiller et de satisfaire chez eux les mêmes inconscientes aspirations de désir* » (Freud , 1925, pp.80-81)

[37] Nous verrons plus loin que le bavardage pourrait finalement être un *impossible* au sens lacanien.

Finalement, les trois paradigmes étudiés font état d'un bavardage toujours éduqué, toujours transformé, que ce soit via l'*éthos,* l'éthique du sujet, via le *soma,* l'incorporation d'une certaine éducation, ou via une élévation symbolique à la dignité humaine.

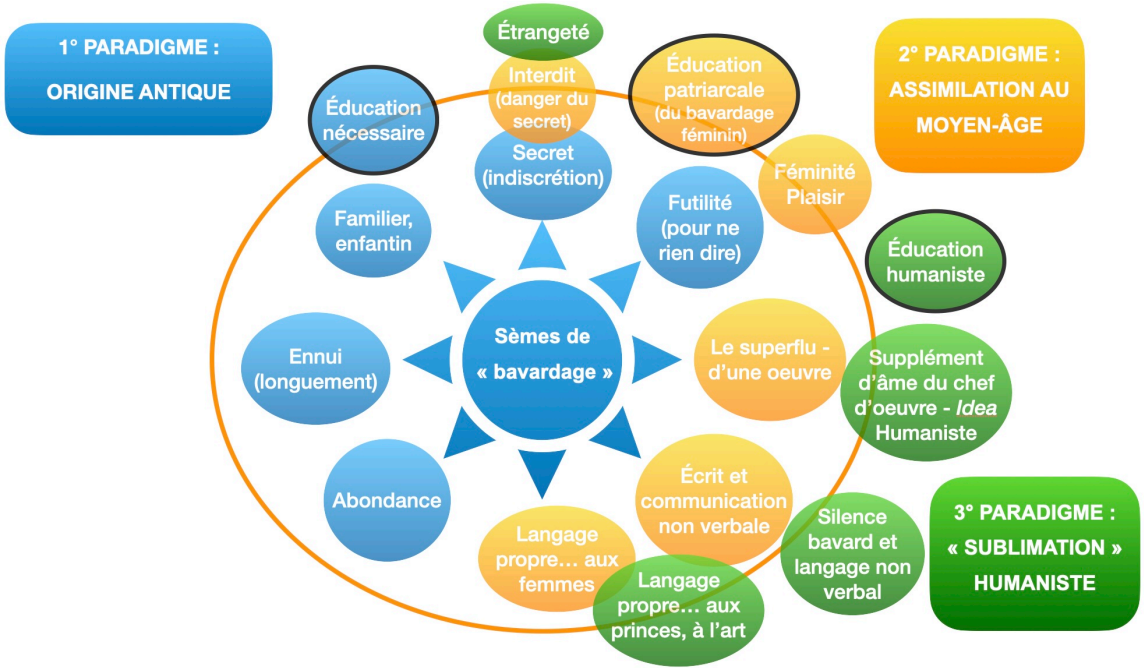
Certes, nous héritons ainsi des connotations de bavardage écrit, voire peint, du bavardage d'une œuvre, mais il est à noter qu'il ne s'agit pas là de véritables bavardages (le sens étymologique lié au *babil* a complètement disparu), mais plutôt d'une transformation en langue officielle dont fait état l'histoire des idées. Remarquons finalement que dans la définition actuelle du terme « bavardage », il y a confusion entre termes définitoires et connotations : le sens de « bavardage d'une œuvre » est davantage une connotation héritée et remodelée au regard de la connotation péjorative.

L'histoire des idées permet finalement d'affirmer le lien étroit entre bavardage, éducation, et rapport au savoir : un rapport au savoir qui n'a de cesse de recouvrir et transformer ce bavardage en langue officielle, qu'elle relève de l'art oratoire antique, de l'éloquence, de l'ascèse de l'écriture silencieuse médiévale, ou de la dimension symbolique de l'*idea* artistique, de la sublimation dans l'œuvre d'art.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE IV

Ce chapitre aboutit finalement à la définition actuelle du bavardage tant du point de vue sémantique, définitoire, que du point de vue des connotations. Nous ne reviendrons pas sur la connotation péjorative toujours réactualisée, que ce soit par la critique des Anciens, par celle du Christianisme, ou par celle d'une société patriarcale qui associe bavardage et danger du féminin.

Figure 20 : définition et connotation de la notion de bavardage au fil des âges



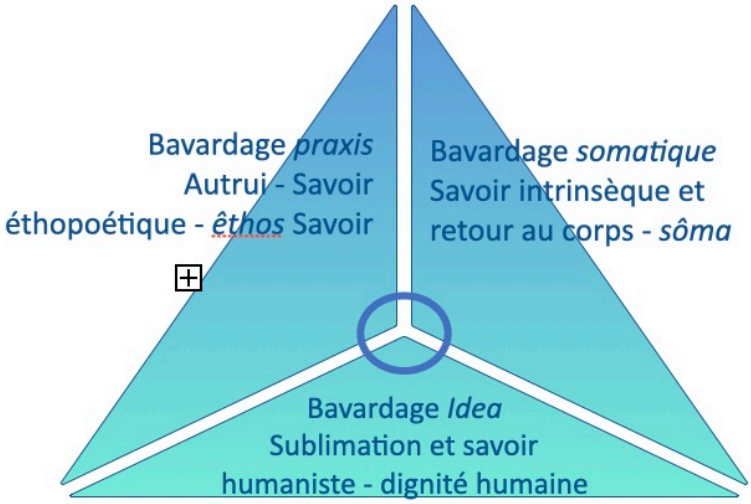
Source : auteure

Cet aboutissement ancré dans l'histoire des idées met en exergue un certain rapport au savoir et les transformations que le bavardage subit en fonction de son influence : ainsi, dans l'Antiquité, silence et *logos* permettent d'atteindre la dimension *éthique* du sujet ; au Moyen-Âge, l'assimilation des règles antiques et religieuses du silence retentit dans le *corps* et une communication gestuelle (rappelons d'ailleurs que c'est l'époque littéraire de la Chanson de gestes) ; à la Renaissance, l'assimilation de ces règles aboutit à une communication de plus en plus symbolique et non verbale à travers des œuvres humanistes, qui élèvent à la *dignité ;* depuis le

XXe siècle, le non-verbal du chef-d'œuvre devient sublimation de la pulsion avec la conception psychanalytique freudienne.

Voici une figure qui représente ces trois modalités de bavardage, toujours éduqué par le silence :

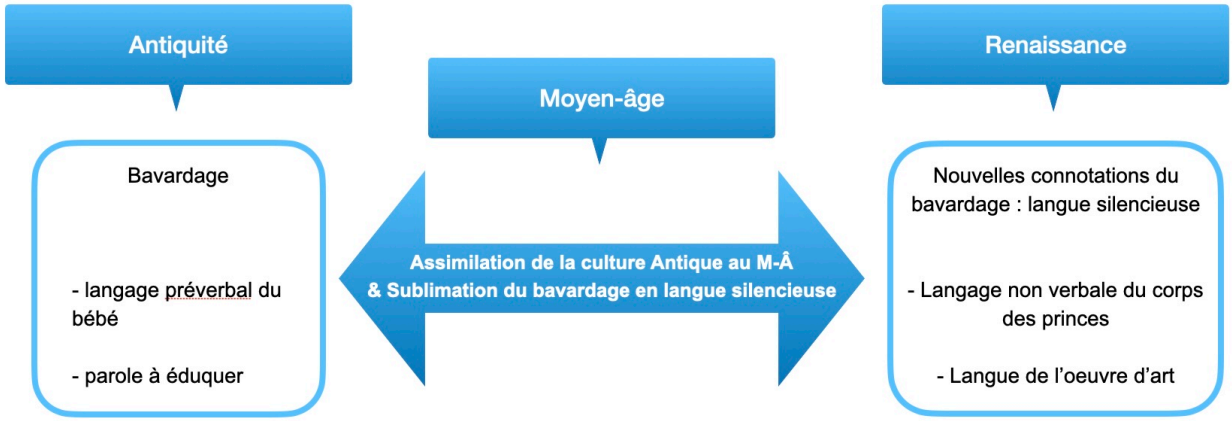
Figure 21 : trois modalités de bavardage toujours éduqué par le silence



Source : auteure

Nous rappelons ici la figure 19 qui représente ces modalités dans leur évolution:

Figure 19 : évolution des connotations du bavardage selon trois modélisations

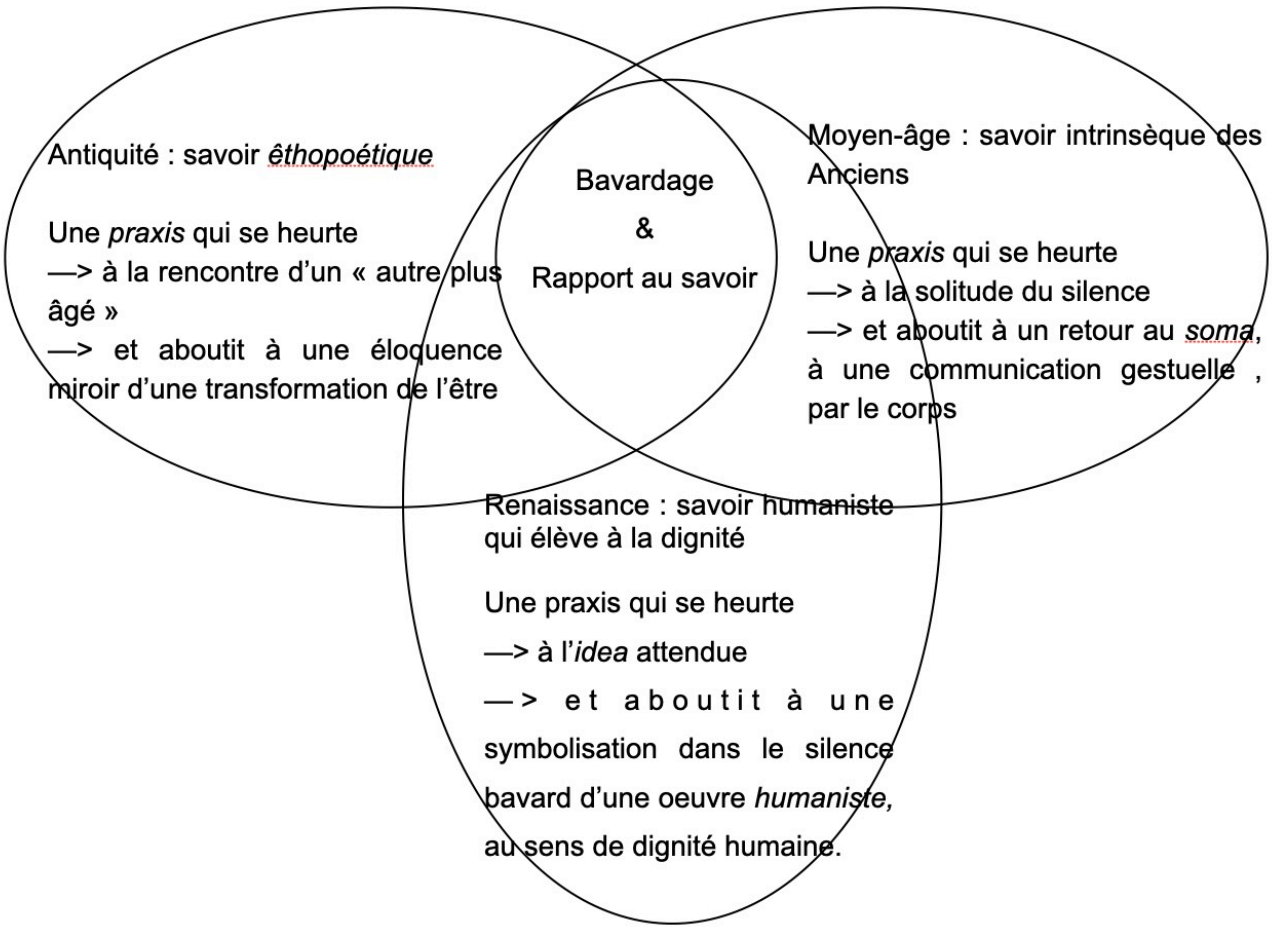


Source : auteure

Le lien au rapport au savoir n'est pas sans nouer le bavardage à l'éducation depuis ses origines, ni sans établir un lien avec l'objet transitionnel qu'évoque Françoise Hatchuel (2005). Cependant, comme nous l'avons vu, le bavardage est avant tout une *praxis* et en ceci il se rapproche davantage du phénomène transitionnel plutôt que de l'objet. L'objet n'est pas ici transitionnel, mais plutôt un résultat, un symbole de la transition qui s'opère du bavardage à l'éloquence, à l'écriture, à la symbolique de l'art.

Voici donc une proposition de schématisation de notre modélisation du concept de bavardage :

Figure 22 : trois modèles d'éducation du bavardage



Source : auteure

Nous pourrions ajouter à ce schéma que depuis Freud, *l'idea* humaniste est sublimation de la pulsion.

CHAPITRE V - LE BAVARDAGE EST UN OBJET DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION DU CHAPITRE V

Comme nous l'avons vu, le bavardage est une notion intimement liée à l'éducation depuis l'apparition même du terme dans l'Antiquité. Dès le début, il a été question d'éduquer le bavard et cela passe à toutes les époques par le silence. Silence et bavardage forment ainsi un couple d'opposés, indissociable de l'éducation depuis l'Antiquité.

Nous avons étudié l'évolution de la notion de bavardage depuis son apparition dans l'Antiquité jusqu'à la Renaissance, ce qui nous amène aux Temps Modernes. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, c'est à partir du XVIe siècle que le terme aboutit à la forme que nous lui connaissons aujourd'hui. C'est aussi à partir de là que sa sémantique se stabilise jusqu'à nos jours. Maintenant que nous avons étudié l'évolution du concept de bavardage à travers l'histoire des idées et des cultures qui l'ont façonné dans la forme que nous connaissons aujourd'hui, intéressons-nous à ce qu'il en est advenu dans les âges qui ont suivi : temps modernes et contemporains.

▸ ***Introduction : l'éducation depuis l'Antiquité***

La société antique donne une grande importance à l'éducation des enfants comme en attestent les nombreux écrits philosophiques, mais cette éducation est réservée à une élite. De la même manière, au Moyen-Âge, même si Charlemagne a encouragé la création d'écoles pour l'instruction religieuse, les enfants de paysans et de serfs n'en bénéficient pas. À partir du XVIe siècle, l'invention de l'imprimerie permet le développement de l'éducation à travers l'école : la population qui bénéficie de cette instruction s'agrandit peu à peu et la haute bourgeoisie en vient à financer l'instruction de ses enfants (Rouche & al. 1981).

Il faut attendre l'esprit des Lumières qui réclame une éducation nationale et non plus religieuse : « *L'éducation devant préparer les citoyens à l'État, il est évident qu'elle doit être relative à sa Constitution et à ses lois* » (Caradeuc de La Chalotais,

1763/2023). En 1792, Nicolas de Condorcet établi un *Rapport sur l'organisation d'instruction publique*, mais il n'aboutit pas et il faut attendre les lois de Jules Ferry en 1882 pour connaître une école gratuite (école primaire gratuite depuis la loi du 16 juin 1981), obligatoire et laïque (1882).

Peu à peu, une école de la République se met en place pour former des citoyens, et l'instruction religieuse se fait hors de l'école. Si l'instruction est remaniée, des éléments de la forme scolaire (Vincent, 2008) perdurent et influencent encore l'école d'aujourd'hui (Gillet-Cazeneuve, 2023). Les grands pédagogues (Houssaye, 2013) du XXe siècle, tels que Célestin Freinet, Fernand Oury, Maria Montessori, ou encore Alexander Sutherland Neill, vont alors faire évoluer cette forme scolaire vers l'école d'aujourd'hui.

▸ ***Introduction : construction sociale et psychologique de l'enfant et de l'adolescent***

Comme nous l'avons vu, la notion de bavardage est indissociable du sujet de l'école, de l'éducation. L'enfant n'a pas toujours été reconnu tel qu'il l'est aujourd'hui au sens juridique du terme en France (cf. chap.I) et sa réalité sociale s'est construite (Ariès, 1960/2014 et Mauss, 1925/2007)[38] au fil des siècles depuis l'apparition du portrait de l'*infant* au XVe siècle. En effet, la mortalité infantile était telle au début de notre aire, que l'enfant n'avait même pas d'existence sociale : au XVe siècle le seul enfant représenté est le Christ. Il a bien souvent des traits adultes.

Illustration 11 : Van Der Weyden, R. (Vers 1460). *La Vierge et l'enfant* (peinture). Musée des Beaux-Arts, Caen.



[38] Philippe Ariès définit l'enfance comme une construction sociale dépendante à la fois du contexte sociale et du discours savant. Marcel Mauss fait de l'enfance le milieu social de l'enfant. Le système du don échangé est un *« fait social total»*, c'est-à-dire qu'il met en branle la totalité de la société et de ses institutions.

Illustration 12 : Le Caravage, (1608). Amour endormi (peinture). Palais Pitti, Galleria Palatina, Florence.



Illustration 13 : Anonyme (XVIIe s.). Portrait du futur Louis XIV enfant (peinture). Château de Versailles.



Peu à peu, le terme s'étend aux « enfants souverains » et le XVIIe siècle voit naître le « sentiment d'enfance » (Ariès, 1960/2014). C'est seulement au XVIIIe siècle, avec la baisse de la mortalité infantile et l'esprit des Lumières qui remet l'individu au centre de la société et de la pensée, que naît le concept d'enfant en tant qu'individu (Ariès, 1960/2014).

Illustration 14 : Bayard, E. (1862). *Servante chez les Thénardier* (illustration de Cosette dans Les Misérables de Victor Hugo) et Pelez, F. (1885). *Le petit marchand de violettes* (peinture), Musées des Beaux-Arts - Petit Palais, Paris.



Servante chez les Thénardier - Illustration d'Émile Bayard (1862).

Cf. Cosette, *Les Misérables*, Victor Hugo (1862)



Le petit marchand de violettes, Fernand Pelez (1885)

Illustration 15 : Renoir, A. (1895). *Les enfants de Martial Caillebotte* (peinture). Collection particulière.



Les enfants de Martial Caillebotte,

Au XIXe siècle, avec l'effondrement de la société de classes, l'avènement du « je », de l'individu, de l'intime[39], la représentation de l'enfant gagne ses lettres de noblesse. Les impressionnistes se font les interprètes d'une enfance bourgeoise préservée, de l'intimité du quotidien. Le célèbre poème de Victor Hugo, « Souvenir

[39] cf. Fondements du genre Romantique et de l'impressionnisme

de la nuit du 4 » (Hugo, 1853/1998, Livre II, 3)[40], écrit pendant son exil pour critiquer la politique répressive de Napoléon III, témoigne de la construction sociale au XIXe siècle de l'enfant scolarisé, à protéger (poème inspiré d'un évènement auquel il a réellement assisté : on apporte à une grand-mère, qui a déjà perdu tous ses enfants, la dépouille de son dernier petit enfant de sept ans, tué par la garde napoléonienne à l'heure du couvre-feu). Voici un extrait de ce long poème :

> *«– Est-ce que ce n'est pas une chose qui navre,*
> *cria-t-elle ; monsieur, il n'avait pas huit ans !*
> *Ses maîtres, il allait en classe, étaient contents.*
> *Monsieur, quand il fallait que je fisse une lettre,*
> *C'est lui qui l'écrivait. Est-ce qu'on va se mettre*
> *À tuer les enfants maintenant ? Ah ! mon Dieu !*
> *On est donc des brigands ! Je vous demande un peu »*
> *(Hugo, 1853/1998, Livre II, 3)*

Nous assistons donc à une affirmation de l'enfant en tant qu'individu, liée à l'émergence de la famille moderne. Les écoles développent le souci de l'hygiène du corps de l'enfant et ainsi la « *conscience de la particularité enfantine* » (Ariès, 1960/2014). Émile Durkheim, Fernand Buisson et leurs contemporains (Buisson, 1887/2017) définissent l'enfant comme un être inachevé, malléable, faible, à former et à prendre en charge : c'est l'avènement de l'enfant à protéger qui apparaît dans la littérature et l'art réaliste / naturaliste[41], dont l'UNICEF[42] se fait aujourd'hui le relais.

Notons enfin que le XIXe siècle, avec le souci napoléonien de renforcer l'état et la société par une éducation fondatrice, de contrôler les adolescents en créant des lycées, a aussi été le tremplin du concept d'adolescence qui lui, né réellement au XXe siècle. C'est avec le prolongement de l'école obligatoire après la Seconde

---

[40] Nous plaçons ce poème en annexe 2.

[41] Bayard, E. (1862). *Servante chez les Thénardier (*Illustration). / Figure de Cosette, dans Hugo, V. (1862) *Les Misérables. /* Pelez, F. (1885). *Le petit marchand de violettes*.

[42] « *United Nations International Children's Emergency Fund*, soit Fonds des Nations unies pour l'enfance – est une agence des Nations unies, créée en 1946, dont le siège est à New York, aux États-Unis. Elle est chargée, dans le monde entier, de défendre les droits des enfants, de répondre à leurs besoins essentiels et de favoriser leur plein épanouissement. » - https://www.unicef.fr/qui-sommes-nous/

Guerre mondiale que l'adolescent se construit comme réalité sociale (Prost, 1968) : à partir de là, cette catégorie n'existe plus seulement dans les milieux favorisés, mais elle s'étend à toute la société. Après les années 1960, l'adolescence devient rapidement une réalité psychologique[43] (Bordet, 2019; Lesourd, 2005; Chapelier, 2000).

Il s'agit donc d'étudier ce qu'il est advenu du bavardage avec le développement de l'école depuis l'âge classique, c'est-à-dire à l'aire de la forme scolaire selon Guy Vincent (2008), en lien avec la prise en compte progressive de l'individu, avec cette construction sociale et psychologique de l'enfant et de l'adolescent.

Illustration 16 : Malek, I. (2011). *Enfant* (peinture). Collection particulière.

Iman Maleki (peintre contemporain iranien)



Enfant, Iman Maleki (peintre contemporain - hyperréalisme)

[43] « *Le champ clinique et théorique de l'adolescence est relativement récent et s'est beaucoup développé après les années 1960* » (Bordet, 20019 Dans Vandevelde-Rougale, A. & al., 2019).

V.1. À L'ÂGE CLASSIQUE, C'EST L'AVÈNEMENT DE LA FORME SCOLAIRE : LE BAVARDAGE EST BIEN UN PHÉNOMÈNE DE L'ÉDUCATION AVANT DE DEVENIR FAIT SOCIAL, À L'ÂGE MODERNE

▸ **Depuis l'âge classique : un objet de la forme scolaire**

Guy Vincent a théorisé la forme scolaire à partir de ce que Durkheim appelait l'école (Vincent, 1980 - cité dans 2008, p.49). Il situe l'apparition de l'école en Occident du XVIe au XVIIIe siècle dans un changement de paradigme qui s'explique facilement avec l'avènement de l'imprimerie.

Selon lui, c'est une « *forme socio-historique de transmission* » qui s'oppose à « *un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec* », c'est-à-dire davantage marqué par le silence de l'observation, de l'écoute, l'oralité et le regard. Ce nouveau mode de transmission s'oppose donc à la forme orale de l'éducation jusque là pratiquée et se caractérise par l'avènement de l'écrit :

> « *(La forme scolaire) privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle.* »
>
> (Vincent, 1980 - cité dans Vincent, 2008, p.49).

Avant de poursuivre dans la définition de la forme scolaire par Guy Vincent, arrêtons-nous sur ces premiers éléments : l'importance de l'écrit, et la soumission à des règles qui entraîne une nouvelle relation sociale séparant l'écolier de l'adulte. Dès lors, nous pouvons faire le lien avec le bavardage à l'école de la forme scolaire :

- le bavardage peut facilement devenir écrit, puisque cette forme impose des règles très strictes et favorise justement l'écrit. Cela renvoie aux bavardages écrits que nous avons rencontrés dans la sémantique du terme dans les chapitres précédents.

- la nouvelle relation sociale qu'impose la forme scolaire transforme finalement tout sujet en formation en « écolier », c'est-à-dire qu'en le séparant de l'adulte, il renvoie tout sujet apprenant à une image enfantine de lui-même. Dès lors, nous pouvons comprendre que toute situation d'apprentissage puisse générer un bavardage enfantin, quel que soit l'âge des sujets.

La notion de bavardage n'est donc plus l'apanage de l'enfant à proprement parler ou de la femme, mais il est celui de tout sujet placé en situation d' « écolier » et « séparé de l'adulte » par cette forme scolaire. Nous pouvons donc dire que la forme scolaire implique une infantilisation du sujet apprenant : cela explique qu'aujourd'hui le terme de *bavardage* se retrouve principalement utilisé en contexte d'apprentissage institutionnel. En effet, comme nous l'avons vu, contrairement à ses synonymes, il est le seul à porter en lui le sème « enfant » : c'est donc bien le terme idoine, en situation. Relevons donc deux premiers apports de cette forme scolaire :

- Le bavardage peut être écrit
- L'infantilisation de tout sujet apprenant fait du bavardage l'apanage de tout sujet en formation (enfant comme adulte)

Guy Vincent poursuit sa définition par ces critères :

« *L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence.* » (Vincent, 1980 - cité dans Vincent, 2008, p.49).

Dans cette forme scolaire qui traverse plus de trois siècles, le corps de l'enfant est donc contraint, « enfermé ». De plus, la loi du silence règne plus que jamais dans la classe. En 2012, qui Vincent reprend sa définition de la forme scolaire et y ajoute : « - *règle du silence à laquelle le maître lui-même est soumis, contrairement à ce qu'on imagine*. » (Vincent, G. & al. 2012, p.112). Cette définition nous permet de dégager d'autres contours du bavardage à l'école des temps modernes :

- le bavardage devient mouvement d'un corps contraint et empêché : ici, le corps est doublement contraint et le bavardage devient contournement d'un ordre établi, non plus celui du langage et des codes sociaux, mais celui de la liberté même du sujet.

- le bavardage devient évasion symbolique des « murs de l'école »

- la loi du silence, qui s'applique également au maître, fait de lui un sujet possible du bavardage.

- le silence et l'immobilité imposés sont des lois contournées par le bavardage.

Le couple silence/bavardage vient alors faire *fonction* dans la classe et, en cela, il est à la fois une loi et une *norme* au sens où Canguilhem l'entend (1966). La loi externe, institutionnelle, du silence appelle la norme interne du bavardage, c'est-à-dire une adaptation du vivant pour se maintenir en vie face au silence et à l'enfermement mortifère. Ainsi, le bavardage devient objet normal de la forme scolaire.

Pour conclure, cette forme scolaire a fait du bavardage l'apanage de tout sujet de l'éducation : du sujet en formation, « écoliers » enfants, adolescents, adultes, au maître, tous sont cantonnés à l'enfermement des murs et au silence de l'objet. La forme scolaire a également fait du bavardage une norme au sens de l'adaptabilité du vivant que propose Georges Canguilhem, faisant *fonction* dans la classe en regard de la loi. Elle a aussi ouvert le bavardage à la possibilité de l'écrit.

▸ Depuis l'âge moderne : un fait social propre à l'éducation

Guy Vincent a théorisé la forme scolaire à partir de ce que Durkheim appelait l'école (Vincent, 2008, p.49). Nous pouvons d'ailleurs situer le bavardage en tant que « *fait social* » pour nous orienter également de Durkheim :

> *« Notre définition comprendra donc tout le défini si nous disons : Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur*

l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles. »

(Durkheim, 1895, p.44-45)

En effet, Émile Durkheim définit le fait social, comme ayant une *existence propre*, comme une « *manière de faire fixée ou non* » indépendamment des *manifestations individuelles* : si nous verrons qu'une définition très précise du bavardage ne peut être que singulière et individuelle, cela en fait *une manière de faire non fixée* pour reprendre les termes de Durkheim. Notre démonstration tend à prouver que le bavardage a une existence propre et générale dans la société, même si ses manifestations sont profondément individuelles. Le bavardage d'autrui ou le phénomène de bavardage en tant qu'il est interdit à l'école exerce bien une contrainte extérieure sur l'individu. En ceci, le bavardage est bien quelque chose qui s'impose dans une norme sociale comme le conçoit Émile Durkheim : *« cette seconde définition n'est qu'une autre forme de la première ; car si une manière de se conduire, qui existe extérieurement aux consciences individuelles, se généralise, ce ne peut être qu'en s'imposant. »* (Durkheim, 1895, p.42). Le bavardage est donc un phénomène qui s'impose dans notre société : critiqué, muselé, puni, rien n'y fait, il n'en existe pas moins, mais plus encore.

C'est d'ailleurs d'ailleurs dans le domaine de l'éducation que nous rencontrons le bavardage depuis son origine foncièrement liée à l'enfance, comme nous l'avons vu. Ce lien fort avec l'éducation prend tout son sens avec cette déclaration d'Émile Durkheim :

« d'ailleurs, pour confirmer par une expérience caractéristique cette définition du fait social, il suffit d'observer la manière dont sont élevés les enfants. Quand on regarde les faits tels qu'ils sont et tels qu'ils ont toujours été, il saute aux yeux que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé. »

(…)

« (Les faits sociaux) « ce qui rend ces derniers particulièrement instructifs, c'est que l'éducation a justement pour objet de faire l'être social »

« on y peut donc voir, comme en raccourci, de quelle manière cet être s'est constitué dans l'histoire. Cette pression de tous les instants que subit l'enfant, c'est la pression même du milieu social qui tend à le façonner à son image et dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires. »

(Durkheim, 1895, p.39)

Le bavardage serait alors un fait social propre à l'enfant, justement provoqué par cette « *pression du milieu social, qui tend à le façonner »* : un fait social double, ou plutôt duel, à deux versants, l'un en tant qu'il est interdit du côté de l'institution et l'autre en tant qu'il est imposé par l'enfant en situation d'éducation, voire contagieux. Ajoutons cette nuance apportée par Émile Durkheim :

« Un fait social se reconnaît au pouvoir de coercition externe qu'il exerce ou est susceptible d'exercer sur les individus ; et la présence de ce pouvoir se reconnaît à son tour soit à l'existence de quelque sanction déterminée, soit à la résistance que le fait oppose à toute entreprise individuelle qui tend à lui faire violence. Cependant, on peut le définir aussi par la diffusion qu'il présente à l'intérieur du groupe, pourvu que, suivant les remarques précédentes, on ait soin d'ajouter comme seconde et essentielle caractéristique qu'il existe indépendamment des formes individuelles qu'il prend en se diffusant. »

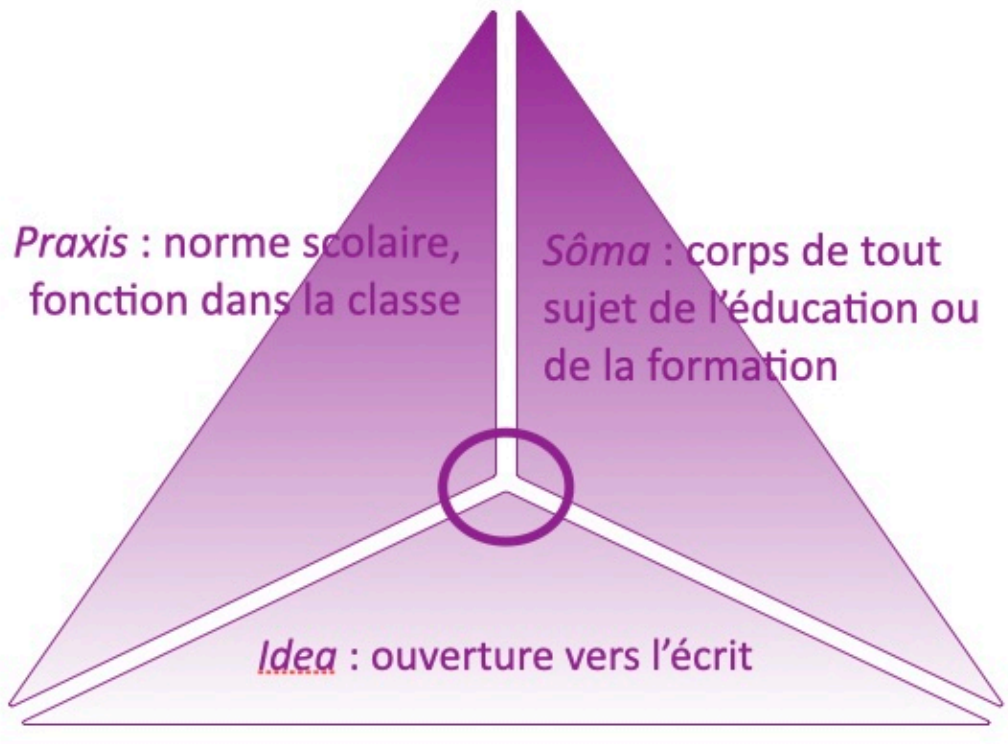
(Durkheim, 1895, p.42)

Le bavardage répond de manière double à cette dynamique coercitive : d'un côté, c'est une notion principalement voire exclusivement manipulée par l'institution scolaire française qui paradoxalement la fait exister en l'interdisant et en la sanctionnant (en France, c'est un objet, un problème nommé de cette manière presque exclusivement en situation éducative), d'un autre sa manifestation au sein du groupe d'élèves est souvent contagieuse et toujours individuelle.

Indépendamment des formes individuelles qu'il prend, il en demeure toujours interdit par l'institution et, indépendamment de la manière dont les individus peuvent le définir, l'institution, elle, le définit toujours et systématiquement comme dérangeant et inintéressant (cf. connotations abordées précédemment dans la définition du bavardage).

En ceci, nous pouvons qualifier le bavardage de « fait social » propre à l'éducation et plus précisément à la forme scolaire. Comme nous l'avons vu, le bavardage serait même une norme au sens où Georges Canguilhem l'entend : en société, il ferait fonction dans le groupe en regard de règles sociales de convenances. La loi du silence favoriserait alors sa transformation vers l'écrit dans la forme scolaire et dans toute société qui en hérite.

Figure 23 : modélisation du bavardage hérité de la forme scolaire depuis l'âge classique et fait social depuis l'âge moderne



Source : auteure

Dans ce nouveau schéma, la *praxis*, l'image du bavardage, devient celle d'une pratique *normale* du bavardage en classe, le *sôma* réfère au corps du

sujet de la forme scolaire qui est dénié, rendu immobile et dont la réalité vivante revient sous différentes manifestations (notamment celle d'un bavardage pressenti, inattrapable). Enfin l'*idea*, devient cette symbolisation du bavardage à l'écrit qu'oriente finalement la forme scolaire en n'autorisant que le silence de l'écriture.

V.2. À L'ÂGE MODERNE, LE BAVARD DEVIENT SUJET DE L'INCONSCIENT: SON BAVARDAGE REPRÉSENTE SA DIMENSION PULSIONNELLE CORPORELLE, OUVRANT VERS QUATRE DESTINS POSSIBLES

Avec le mouvement philosophique des Lumières et la chute de la société de classes[44] à la fin du XVIIIe siècle, notre société française connaît à nouveau un grand bouleversement politique, social, philosophique, et artistique. Le XIXe siècle s'amorce donc en rupture avec les règles et le goût classique. À partir des années 1820, après la chute de Napoléon Ier et le retour de la royauté, les artistes romantiques ne se retrouvent plus dans l'Histoire héroïque de la révolution ni l'exaltation de l'armée napoléonienne. Ils s'expriment alors en opposition à une société qui n'a plus d'idéal, si ce n'est argent et pouvoir. C'est alors que nait l'importance de la sensibilité intérieure : c'est l'avènement du *Moi romantique*[45]. Dévoilement de l'intime, expression des sentiments, valorisation de l'individu, emploi de la première personne (« Je ») pour exprimer la souffrance intérieure, renouveau des formes médiévales (ballades, chansons et rondeaux du Moyen-Âge), mélange des genres : la culture romantique va exalter la mélancolie, le moi intérieur, et traverser le siècle avec l'intuition que quelque chose d'autre gouverne le Moi. La création artistique sous les effets du laudanum[46] chez Baudelaire par exemple, mais aussi de nombreux artistes de l'époque, montre cette intuition de l'inconscient qui

[44] Révolution Française et chute de la société de classes (noblesse, clergé, tiers-état)

[45] Au sens du genre littéraire, artistique et philosophique

[46] Liqueur d'opium

monte tout au long du siècle pour aboutir à sa démonstration par Freud (1895/2002)[47].

Ainsi, au XIXe siècle, la construction sociale de l'enfant et de l'adolescent se fait donc en creux de l'avènement du sujet de l'inconscient et du sujet de la cure de parole: l'enfant est sujet de l'inconscient et de parole.

Le XIXe siècle et le début du 20e correspondent aussi à la période où Freud a théorisé la pulsion dans *Pulsions et destins des pulsions (*1915/2018). Avec sa théorie des pulsions, l'impulsion antique du corps du bébé qui passe dans le langage par le biais de l'onomatopée devient pulsion orale. En effet, Freud définit la pulsion selon quatre caractéristiques qui peuvent s'appliquer au bavardage :

Figure 24 : parallèle fait entre le bavardage et les caractéristiques de la pulsion freudienne

1. **la poussée** est constante (version psychique de la libido) - le bavardage est une poussée constante qui peut être activée à tout moment.

2. **le but** vise une satisfaction, tout comme le bavardage vise aussi une satisfaction : plaisir de parler, « évasion » symbolique du corps de l'élève contraint à l'immobilité en classe, besoin de se rassurer (le besoin est à l'origine de la pulsion, mais étant la version psychique du besoin physiologique, la satisfaction de la pulsion n'est pas la satisfaction du besoin, de sorte que ce mouvement de réassurance peut appeler un autre mouvement de besoin de lien social, de lutte contre l'ennui, etc.).

3. **la source** est un bord du corps : le bord des lèvres est bien la source du bavardage.

4. **l'objet** de la pulsion est interchangeable, tout comme celui du bavardage, et il ne peut satisfaire la pulsion, tout comme l'objet du bavardage ne le satisfait pas en lui-même. Nous avons vu que c'est le plaisir de parler qui est à l'origine de la satisfaction dans le bavardage, ou bien le plaisir de recouvrir une étrangeté, un secret, mais pas l'objet du bavardage en lui-même.

[47] Nous plaçons en Annexe 4 un extrait de notre étude du poème de Charles Baudelaire « Les bienfaits de la lune » dans *Petits poèmes en prose* ou *le Spleen de Paris* (Baudelaire, 1869).

Source : auteure inspirée de Freud (1915/2018)

Freud définit également quatre destins des pulsions que nous pouvons aussi appliquer au bavardage:

Figure 25 : parallèle fait entre le bavardage et les destins de la pulsion freudienne

1. **Le renversement dans son contraire** : nous avons vu que le bavardage est intimement lié au silence qui en est son contraire dans la dimension du bruit et de l'absence de parole. Nous pouvons d'ailleurs proposer tout un ensemble de couples d'opposés qui concernent le bavardage et que nous avons déjà vus au cours de notre modélisation de la notion: bruit / silence, privé / public, oral / écrit, réel / symbolique, mouvement / immobilité, scolaire / non scolaire, enfant / adulte, familier / étrange…

2. **Le retournement contre la personne** : nous avons vu qu'au Moyen-Âge la puissance de l'interdit se retourne majoritairement contre le corps du bavard. De la même manière, nous pouvons dire que le bavardage peut-être soit tourner vers autrui, soit retourner contre le sujet lui-même, qui parle seul, comme nous l'avons vu dans la synthèse du chapitre précédent, mais tout comme nous pouvons aussi l'observer dans la classe.

3. **La sublimation** : nous avons vu que la sublimation de la pulsion orale du bavardage peut donner lieu à la création symbolique d'un nouveau langage, corporel ou non verbal, ou bien écrit, comme nous l'avons vu.

4. **Le refoulemen**t : dans le cas du bavardage, nous pourrions simplement associer le refoulement à l'interdit absolu qui s'abat sur le bavardage et l'arrête avant de ressurgir sur le corps dans le somatique (cf. Paradigme médiéval). Nous pouvons également l'observer dans la classe lorsque l'élève « ne se souvient plus » de ce qu'il disait, ou lors d'éventuels lapsus ou actes manqués, comme lorsqu'il ne fait pas exprès de révéler au grand jour le sujet de son bavardage (petit papier envoyé à la

vue du professeur par exemple, voix trop haute qui permet de l'entendre sans le vouloir…).

Source : auteure inspirée de Freud (1915/2018)

Avec Freud, le bavardage devient pulsion du sujet de l'inconscient. D'ailleurs, Lacan dira aussi que « *Le langage* (…) *est la condition de l'inconscient* » (Lacan, 2001, p.488) : ainsi, à partir du moment où le bavardage se fonde sur un langage, raisonné, un *logos* , comme c'est le cas chez de grands enfants, adolescents ou adultes par exemple, alors le bavard est à considérer comme sujet de l'inconscient. Avec Freud, le bavardage émane donc d'un corps pulsionnel, il recouvre quelque chose de sous-jacent, qu'il signale par son climat d'*inquiétante étrangeté,* il est le sujet de l'inconscient qui se signale (par opposition à la réification opérée par l'immobilité et le silence de la forme scolaire) ; mais il est aussi promesse d'un destin possible, d'une symbolisation du bavardage en silence, en langage corporel, en mutisme, ou encore en sublimation ouvrant à l'écriture, à la création.

Figure 26 : modélisation du bavardage devenu parole avec Sigmund Freud et l'avènement du sujet de l'inconscient



Source : auteure

V.3. À L'ÂGE CONTEMPORAIN, LE BAVARDAGE DEVIENT PHÉNOMÈNE TRANSITIONNEL, FONCTION DU RAPPORT AU SAVOIR

► ***Un aspect de la théorie lacanienne de la pulsion***

Plus tard, Jacques Lacan reprend les préceptes de Freud et va plus loin dans la conceptualisation des objets de la psychanalyse, à partir de l'héritage freudien. Il va définir la pulsion comme un des *Quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (Lacan, 1973). Voyons en quoi cette définition peut encore une fois s'appliquer au bavardage : « *la sublimation n'en est pas moins la satisfaction de la pulsion, et cela sans refoulement* » (p.186). En effet, lorsque l'interdit frappe le bavardage, sa sublimation par un langage écrit ou non verbal, permet au sujet d'y satisfaire, parce qu'il s'agit bien de « *satisfaire à quelque chose* » (p.187) quand bien même cela emprunterait « *les voies du déplaisir* » (p.187). Encore une fois, la singesse de Marie de France représente bien cette voie du déplaisir qui la conduit à perdre son enfant.

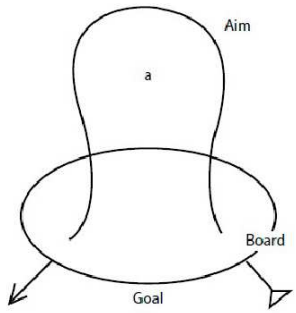
> « L*es pulsions, dans leur structure, dans la tension qu'elles établissent, sont liées à un facteur économique. Ce facteur économique dépend des conditions dans lesquelles s'exerce la fonction du principe du plaisir (…). (Ces conditions) fonctionnent comme un système destiné à assurer une certaine homéostasie des tensions internes.* » (Lacan, 1973, p.197).

Le bavardage fait bien *fonction* au sein de la classe de la forme scolaire comme nous l'avons vu : il est cette fonction, cette *norme* (Canguilhem, 1966/2013), qui permet l'*homéostasie des tensions* corporelles des élèves réduits à l'immobilité et au silence. Le bavardage correspond parfaitement à la définition que fait Jacques Lacan de la pulsion : « *quelque chose qui a un caractère d'irrépressible à travers même les répressions* » (Lacan, 1973, p.182). En effet, le pulsionnel, même chassé, même interdit, revient toujours sous une forme ou une autre. Nous avons vu avec l'histoire de l'éducation et encore plus avec la forme scolaire, que bien qu'interdit,

puni, le bavardage existe quoi qu'il en coûte. C'est d'ailleurs bien ce qui cause la perte de la singesse dans la poésie de Marie de France : elle ne peut stopper son bavardage malgré l'avertissement du Lion et son injonction a arrêter et à rentrer chez elle. Le bavardage revêt donc bien quelque chose d' *irrépressible à travers les répressions.*

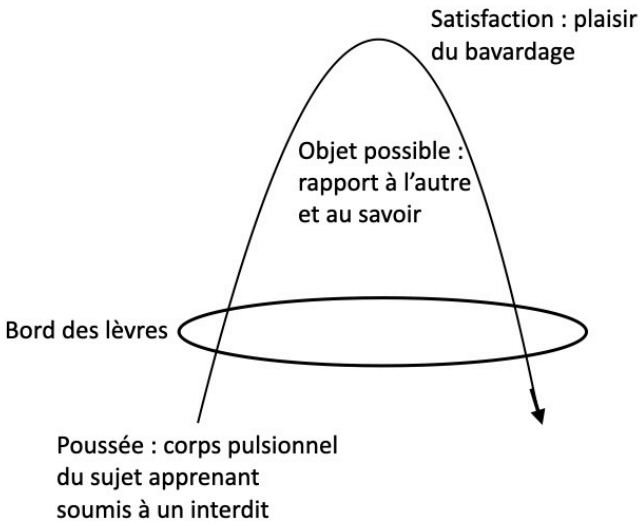
En ceci, le schéma de la pulsion de Jacques Lacan (1973, p.200) peut s'appliquer au bavardage : la flèche représentant le trajet de la pulsion, ici du bavardage, le bord, celui des lèvres, le but, la satisfaction, le plaisir de parler, l'objet a, le « secret » que recouvre le bavardage.

Figure 27 : schéma de la pulsion de Jacques Lacan



Source : Lacan, 1973, p.200

Figure 28 : proposition d'un schéma de la pulsion applicable au bavardage



Source : auteure inspirée de la théorie lacanienne (Lacan, 1973, p.200)

Chez Lacan, le *réel* c'est justement ce qui revient toujours à la même place : la répétition irrépressible du bavardage en tant que *norme* (Canguilhem, 1966/2013) dans la classe répond aussi à cette définition lacanienne.

► *De la pulsion au désir… de savoir*

Une autre dimension est à prendre en compte dans la théorie de la pulsion : c'est la présence de l'autre qui fait émerger le sujet du désir. Nous pourrions retrouver ici cet « autre plus âgé » (cf. Chap. II) de l'Antiquité qui permet d'éduquer le bavardage et de l'élevé à la parole et à l'éthique du sujet.

En effet, dans son *Séminaire VI, Le désir et son interprétation* (Lacan, 2013), Jacques Lacan a démontré l'avènement du sujet à partir d'une demande primaire. Le bébé né prématuré et incapable de survivre sans autrui (contrairement à l'animal dont l'instinct, la connaissance, lui permettent de survivre tout de suite). Il est donc totalement dépendant de sa mère (ou de toute personne faisant fonction de) : dès son arrivée au monde il est immergé dans le monde du langage. Ainsi, son premier mouvement devient demande adressée à la mère, qui y répond toujours avec un certain décalage : ce n'est pas du lait qu'elle donne directement à son bébé, c'est son corps, son sein et par là son amour (la théorie de l'hospitalisme a d'ailleurs prouvé qu'il s'agit d'un besoin vital chez l'Homme). Ce décalage entre le besoin, la demande, et l'amour, c'est ce qui fera dire à Lacan que toute demande est une demande d'amour, jamais comblée par l'objet de la satisfaction.

Au-delà de cette demande, l'enfant entré dans le langage est devenu sujet du langage et il entre alors dans la dialectique du désir. Il est ainsi passé d'une sujétion pulsionnelle à l'autre (avant la demande), à un détachement de l'autre maternel et au désir d'autrui (au-delà de cette demande) : sa pulsion première lui permet d'entrer dans la dialectique du désir.

Le sujet émerge donc de la demande de l'autre (Lacan, 2013), et en ceci il peut émerger d'un bavardage. Ce désir constitutif du sujet de l'inconscient, Lacan va en faire un désir de savoir en lui-même :

> « *L'inconscient, c'est là d'où le désir naît, et sous la forme de ce qui peut s'appeler le désir de savoir, à condition d'en mettre les deux derniers mots*

dans une sorte de parenthèse, car il s'agit du désir inconscient tout court, dans sa structure. » (Lacan, 1969/2006, pp. 273-274).

Le sujet de l'inconscient est donc sujet du désir et du rapport au savoir. Le bavardage en tant que fonction du rapport à l'autre devient fonction du rapport au savoir.

La pensée lacanienne a bien sûr connu bien des élaborations avant d'en arriver à cette conclusion, selon deux structures bien distinctes : celle du désir et celle de la *jouissance* (au sens lacanien), qui, toutes deux issues de la pulsion, permettent d'aboutir à une forme de rapport au savoir, à un des quatre destins de la pulsion, dont la sublimation qui est transformation de la pulsion sexuelle en activité socialement et culturellement reconnue.

En effet, Sigmund Freud, dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920/2010) définit la répétition d'une expérience désagréable comme étant la pulsion de mort. Pour lui, la répétition se constitue autour d'une expérience de satisfaction à jamais perdue : son fondement est donc un ratage, un décalage entre satisfaction exigée et obtenu, qui maintient dans le cercle de la répétition (répétition qui devient un *exercice*[48] sans fin, jusqu'à la perte de sens, une répétition qui ne « sert plus à rien », c'est-à-dire la *jouissance* lacanienne). Ce « ratage » de la pulsion, nous l'observons bien dans le bavardage qui « rate » toujours le langage, la communication, et dont la répétition est nouvelle tentative d'attraper ou de recouvrir un certain savoir.

Cette répétition, cette pulsion de mort, Sigmund Freud la place au centre de toutes les pulsions, y compris de la pulsion *épistémophile* (pulsion de savoir chez Freud, que Lacan théorisera en pulsion scopique et pulsion auditive au coeur des apprentissages - Ménès, 2012). C'est aussi celle qui peut conduire à la jouissance lacanienne, qui devient *jouissance du blabla* dans la cure psychanalytique, avant d'ouvrir à un certain savoir de fin de psychanalyse.

Cette pulsion de mort c'est enfin celle qui produit la créativité chez Mélanie Klein (Drossart, 2016).

Ainsi, le bavardage, en tant que dimension pulsionnelle de l'être (qu'il fasse le tour de l'objet du désir ou qu'il recouvre l'objet réel de la jouissance selon les élaborations lacanienne - nous verrons plus loin qu'au début de sa théorisation,

[48] *exercice* au sens lacanien de « tenir en mouvement »

Lacan part de l'*objet transitionnel* de Winnicott pour aboutir à un *objet a*, dont la pulsion fait le tour ou que la jouissance recouvre), ce bavardage pulsionnel là, porte en lui la possibilité d'une sublimation, du moins d'une symbolisation, c'est-à-dire d'un passage à l'écrit ou à une pratique culturelle socialement reconnue.

► *De la pulsion, à l'objet transitionnel.. au désir de savoir*

Une autre façon de démontrer la dimension pulsionnelle du bavardage et son aboutissement possible vers le désir de savoir, est de passer par la théorie de l'objet transitionnel de Winnicott (1958/2018, p.198).

En effet, Jacques Lacan et Donald Woods Winnicott sont d'accord pour dire que lorsque le sujet advient, il rencontre l'angoisse (Lacan, 1966[49] ; Lacan, 2004 ; Miller, 2005; pour Lacan, l'angoisse est le signal du désir et donc du désir de savoir). Devenir sujet du langage, sujet du désir, a quelque chose d'angoissant que l'objet transitionnel de Winnicott permet d'accompagner (Winnicott, 1958/2018). En effet, Winnicott a théorisé l'objet transitionnel en tant qu'objet rassurant (le « doudou »), une barrière contre l'angoisse, prélevée sur la mère (ou toute personne faisant fonction) par le bébé et permettant de s'en détacher, de se rassurer en son absence, pour découvrir son environnement.

Cet objet transitionnel, chez Lacan, à un moment de sa théorisation, prendra peu à peu le nom d'*objet a* et cette relation de jonction / disjonction que le sujet entretien avec lui viendra représenter le *fantasme* (concept lacanien) qui règle le désir du sujet (Lacan, 1966). Lacan rejoint Winnicott en précisant que l'objet transitionnel appartient autant à la mère qu'à l'enfant (Lacan, 2004) : il permet à l'enfant de rester conjoint à elle en son absence, et donc de s'en disjoindre. Il constitue ainsi « *un gain obtenu sur l'angoisse, à l'endroit du besoin* » (Lacan, 1966, p.814).

Dans sa théorisation, Winnicott parle également de « *phénomènes transitionnels* »[50] , jouant le même rôle que l'objet. Il déclare alors :

---

[49] « *Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin : cette marge étant celle que la demande - dont l'appel ne peut être inconditionnel qu'à l'endroit de l'Autre - ouvre sous la forme du défaut possible qu'y peut apporter le besoin, de n'avoir pas de satisfaction universelle (ce qu'on appelle l'angoisse).* » (Lacan, 1966, p.814)

[50] « *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels* » p.198

« *Selon cette définition, il faut situer dans cet air intermédiaire au titre de phénomène transitionnel le babil d'un nourrisson ou la façon dont un enfant plus grand passe en revue son répertoire de mélodies et de chansons au moment de s'endormir* » (Winnicott, 1958/2018, p.200).

Ainsi, le babil du nourrisson est considéré par Winnicott comme un phénomène transitionnel. Dans la clinique, certains enfants ont d'ailleurs des petits mots « doudou » avant de s'endormir, des phrases ou des chansonnettes avec lesquelles ils se bercent ou se rassurent eux-mêmes en l'absence de leur mère. Nous pouvons donc nous appuyer sur sa théorisation pour déclarer que le bavardage en est également, à partir du moment où il est prélevé sur la mère (ou personne faisant fonction de, voire « personne plus âgée » dans l'antiquité), et permet de rétablir l'homéostasie intérieure en regard d'une réalité extérieure, devenue angoissante. Dans le bavardage au-delà du babil, c'est bien le langage qui est prélevé sur la mère: en ceci, le bavardage peut être considéré comme phénomène transitionnel. Il l'est d'autant que, dans la clinique[51], nombre de sujets témoignent de son caractère *rassurant* en situation de formation : c'est bien un gain sur l'angoisse que génèrent les situations d'apprentissage (Boimare, 2004)

Cette aire transitionnelle est une aire d'expérience (*experiencing*) selon lui, qui permet de maintenir une certaine *homéostasie*, selon le terme freudien, cette fois entre l'intériorité et la réalité extérieure :

« *la troisième partie qui constitue une aire intermédiaire d'expérience (experiencing) où la réalité intérieure et la vie extérieure contribuent l'une et l'autre au vécu. Cette terre n'est pas contestée, car on n'en exige rien ; il suffit qu'elle existe comme lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine incessante qui consiste à maintenir la réalité intérieure et la réalité extérieure distinctes et néanmoins étroitement reliées l'une à l'autre.* » (Winnicott, 1958/2018, p.200)

[51] Nous verrons plus loin dans les résultats de notre enquête que le bavardage est très souvent lié à un besoin de réassurance face aux apprentissages proposés.

En ceci, le bavardage est un *phénomène transitionnel* dans la classe où la forme scolaire opère encore aujourd'hui (Gillet-Cazeneuve, 2023) : le bavardage est alors un compromis respectant la réalité intérieure des besoins du corps du sujet au regard de la réalité extérieure et des exigences de la classe.

Figure 29 : schéma du bavardage en tant que phénomène transitionnel



Source : auteure inspirée de Donald W. Winnicott (1958/2018) et de Jacques Lacan (1966, 2013)

Winnicott poursuit sa théorisation de l'objet transitionnel jusqu'à en démontrer le rapport avec le symbolisme. Il indique qu'après le désinvestissement progressif de l'objet ou du phénomène transitionnel, le sujet peut alors s'ouvrir à la création artistique, au jeu et à toutes sortes d'élaborations culturellement valorisées:

> « *à ce stade, le sujet de mon étude s'élargit pour déboucher sur le jeu, la création artistique et le goût des arts, le sentiment religieux, le rêve est aussi le fétichisme, le mensonge et le vol, la naissance et la perte de tout sentiment affectueux, la toxicomanie, le talisman des rites obsessionnels, etc.* » (Winnicott, 1958/2018, p.205)

En effet, pour Winnicott l'objet transitionnel est le premier contact de l'enfant avec le symbolique : en le désinvestissant peu à peu, il voit s'ouvrir à lui un monde plus vaste de symbolisations possibles. Dans sa théorisation, il indique d'ailleurs : « *Par rapport à l'objet transitionnel, l'enfant passe du contrôle omnipotent (magique) au contrôle par manipulation (ce qui comporte un érotisme musculaire et le plaisir de la coordination).* » (Winnicott, 1958/2018, p.210). Encore une fois, le bavardage semble répondre à cette définition de Winnicott dans le sens où l'enfant passe du

contrôle d'un langage magique, son babil incompréhensible pour autrui, au contrôle du langage commun, par manipulation de la langue commune culturelle. Dans la classe, il passe de son langage familier, ou du langage propre de l'adolescent, à la langue française officiellement reconnue en société, manipulée par l'enseignant à titre de modèle.

Nous pouvons donc affirmer que le bavardage, en tant que phénomène transitionnel, revêt toutes les caractéristiques de l'objet transitionnel et porte donc en lui, encore une fois, une ouverture possible vers un certain savoir, vers une sublimation possible. Cependant, sa dimension de phénomène, d'*expérience*, d'*exercice*, plutôt que d'objet, le fait davantage appartenir au *réel* lacanien, et, en ceci, appartenir à la dimension d*'impossible* (Lacan, 2001, p.449-495)[52].

Remarquons enfin que Françoise Hatchuel rapproche le savoir de l'objet transitionnel : « *le savoir doit être considéré comme un objet transitionnel, support d'une médiation entre soi et l'autre, et qui questionne notre relation aux autres* » (Hatchuel, 2005, p.137). Nous pourrions ainsi dire que, si le savoir est un objet transitionnel, le bavardage est un phénomène transitionnel qui peut le recouvrir ou permettre d'y accéder.

[52] Texte *L'étourdit* dans *Autres Écrits* (Lacan, 2001). http://staferla.free.fr/Lacan/L'etourdit.pdf

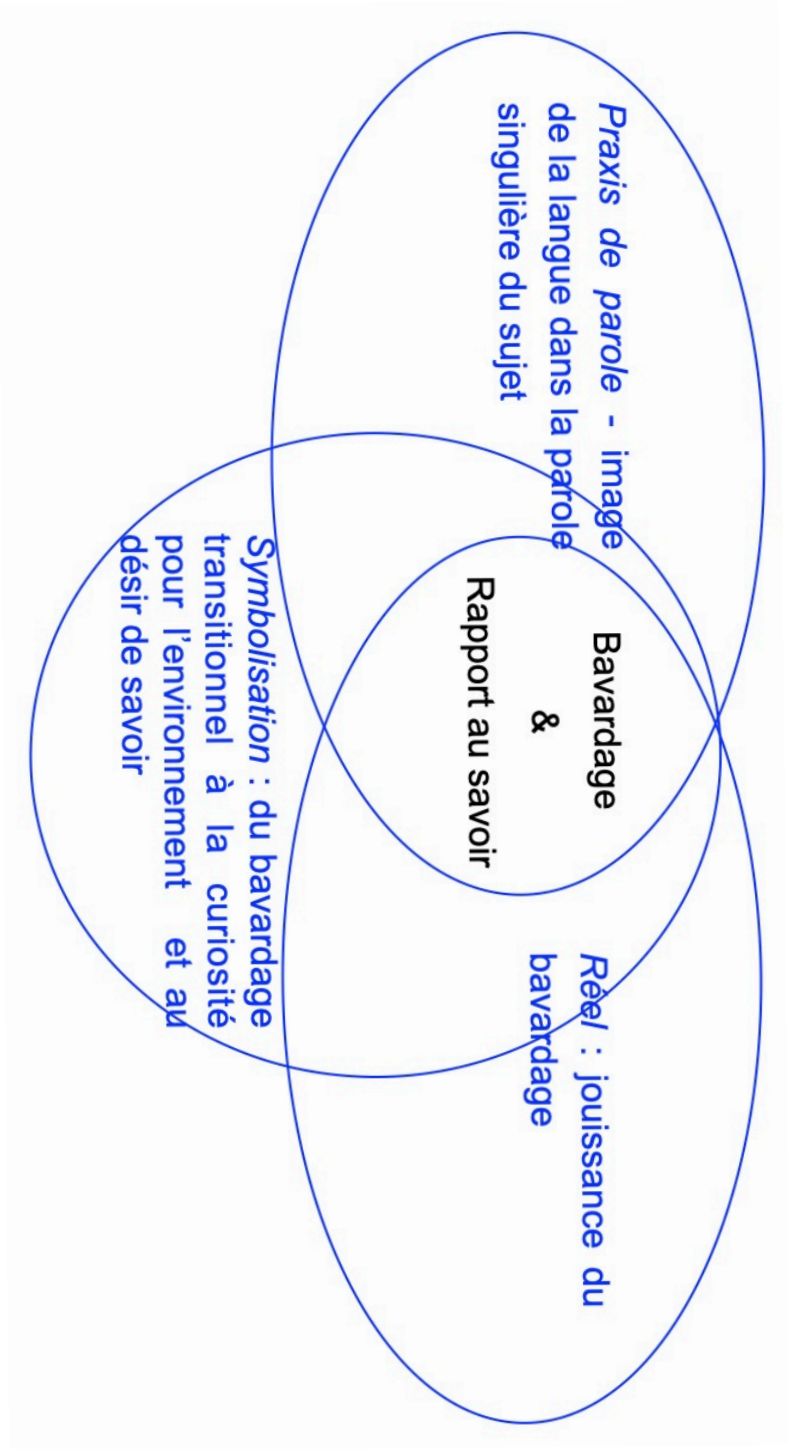
SYNTHÈSE DU CHAPITRE V

Pour conclure, l'avènement du sujet de l'inconscient au XIXe siècle a participé au modelage du sujet élève qui devient lui-même sujet de l'inconscient et en cela, sujet de la parole et du langage. La question du bavardage du sujet dans la classe se pose alors bien différemment en considérant son bavardage comme une potentielle parole créative, un chemin pour accéder aux savoirs. De nombreux pédagogues du XXe siècle mettront d'ailleurs en avant cette dimension de l'élève et l'importance de sa parole, notamment dans les pédagogies institutionnelles (Ardoino, J. & Lourau, R. 1994). En effet, face au sujet du bavardage, seule l'écoute et la prise en compte de son bavardage en tant que demande, que parole, permet d'ouvrir au langage et par là d'accéder à une possible sublimation en désir de savoir et d'apprendre.

La dimension de *réel* lacanien du bavardage, impossible à saisir, pose ainsi la question d'un « savoir faire avec », d'un savoir y faire, à laquelle seul le *réel* de l'autre, son style singulier peut répondre. Comme nous l'avons vu avec la forme scolaire, l'enseignant est tout aussi pris que l'élève dans l'obligation d'immobilité et de silence : entre alors en jeu dans la classe la question du désir d'enseigner à proposer en regard d'un potentiel désir de savoir de l'élève.

Nous proposons le schéma suivant pour synthétiser notre propos :

Figure 30 : Avec Donald Woods Winnicott et Jacques Lacan, le bavardage devient phénomène transitionnel permettant d'accéder à un désir de savoir



Source : auteure inspirée de Donald W. Winnicott (1958/2018) et de Jacques Lacan (1974)

CHAPITRE VI - PROBLÉMATISATION ET MODÉLISATION DU BAVARDAGE EN ÉDUCATION INCLUSIVE

INTRODUCTION DU CHAPITRE VI

Au regard de la définition et de la modélisation que nous venons d'opérer de la notion de bavardage depuis ses origines jusqu'à aujourd'hui, deux questions se posent :

- d'une part, il s'agit de mettre cette définition du bavardage à l'épreuve d'une recherche empirique afin de la proposer au débat scientifique,

- d'autre part, il s'agit de proposer un nouvel objet au sein de l'école inclusive : de la même manière, la recherche empirique devrait permettre de dessiner différentes fonctions du bavardage au sein de ce nouveau paradigme éducatif qu'est l'école inclusive.

Dans un premier temps, il s'agira de situer notre questionnement au sein de l'école d'aujourd'hui, c'est-à-dire au sein de l'école inclusive. Dans un second temps, nous préciserons notre questionnement avant d'avancer nos premières hypothèses de recherche dans une troisième partie.

VI.1. LE BAVARDAGE AU REGARD DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE D'AUJOURD'HUI.

VI.1.a De la forme scolaire classique à l'école du XXIe siècle

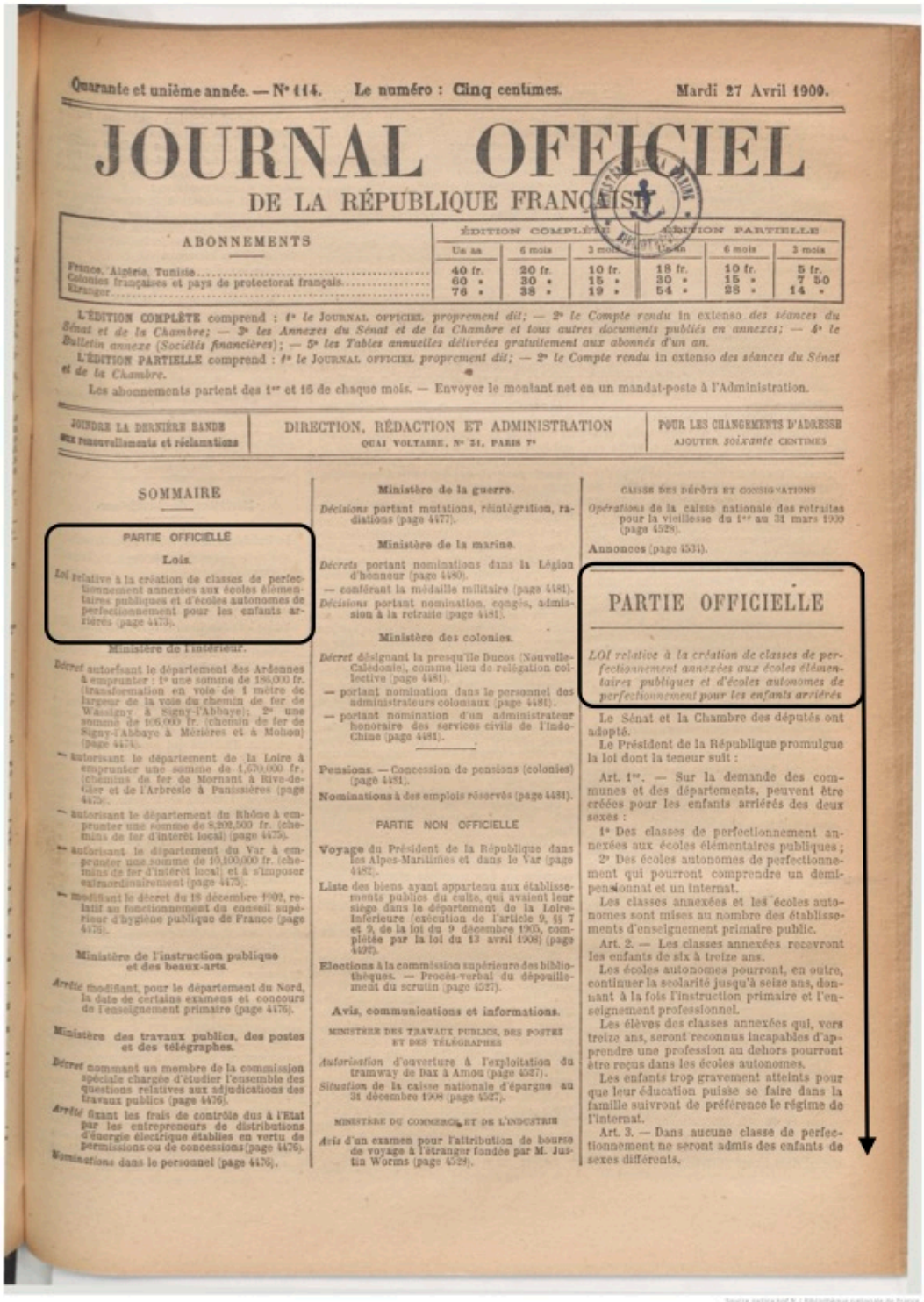
Comme nous l'avons vu, l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui s'est développée à la fin du XIXe siècle, grâce aux lois Ferry (1880 et 1882) qui ont fait entrer l'éducation dans le domaine public obligatoire de la gratuité et de la laïcité (renforcée avec les lois Combes de 1904). La forme scolaire, dont Guy Vincent (2008) situe l'apparition du XVI au XVIIIe siècle, perdure encore aujourd'hui dans notre système éducatif national (Gillet-Cazeneuve, 2023) notamment par le biais de l'enfermement dans « les murs de l'école » et de la loi du silence à laquelle sont soumis élèves et maîtres (Vincent, 2012).

Cette nouvelle école gratuite et obligatoire a rapidement fait l'objet d'un clivage avec la création en 1909, d'écoles élémentaires pour « enfants arriérés » et l'apparition de l'enseignant spécialisé via la création du « Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés » (CAEA).

Notre école publique française telle que nous la connaissons aujourd'hui, a donc d'abord été l'école de la ségrégation depuis cette loi de 1909 : les élèves que l'école publique ne parvenait pas à inclure dans ses classes se voyaient renvoyer dans ces écoles élémentaires « spécialisées ». Avec la construction sociale de l'adolescent au sortir de la 2de guerre mondiale, nous voyons la nomenclature évoluer avec la mise en place en 1963 d'un « Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescents déficients et inadaptés ».

En parallèle de la construction sociale du handicap, l'école entre dans l'aire de l'intégration : la loi n° 75-534 de 1975 pourrait être celle de l'inclusion avec l'obligation d'une scolarisation pour l'ensemble des élèves, mais le mode de l'intégration continue avec une forme de ségrégation interne aux établissements scolaires. Les « classes spécialisées » viennent peu à peu « remplacer » en partie les écoles élémentaires spécialisées. Les lois de juillet 1989 et 1990 réaffirment l'obligation éducative et engagent une lutte contre la discrimination du handicap.

Illustration 11 : extrait du journal officiel présentant la loi de 1909



Quarante et unième année. — N° 114. Le numéro : Cinq centimes. Mardi 27 Avril 1909.

JOURNAL OFFICIEL
DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

ABONNEMENTS	ÉDITION COMPLÈTE			ÉDITION PARTIELLE		
	Un an	6 mois	3 mois	Un an	6 mois	3 mois
France, Algérie, Tunisie	40 fr.	20 fr.	10 fr.	18 fr.	10 fr.	5 fr.
Colonies françaises et pays de protectorat français	60 »	30 »	15 »	30 »	15 »	7 50
Etranger	76 »	38 »	19 »	54 »	28 »	14 »

L'ÉDITION COMPLÈTE comprend : 1° le JOURNAL OFFICIEL *proprement dit;* — 2° *le Compte rendu* in extenso *des séances du Sénat et de la Chambre;* — 3° *les Annexes du Sénat et de la Chambre et tous autres documents publiés en annexes;* — 4° *le Bulletin annexe (Sociétés financières);* — 5° *les Tables annuelles délivrées gratuitement aux abonnés d'un an.*

L'ÉDITION PARTIELLE comprend : 1° le JOURNAL OFFICIEL *proprement dit;* — 2° *le Compte rendu* in extenso *des séances du Sénat et de la Chambre.*

Les abonnements partent des 1er et 16 de chaque mois. — Envoyer le montant net en un mandat-poste à l'Administration.

JOINDRE LA DERNIÈRE BANDE aux renouvellements et réclamations | DIRECTION, RÉDACTION ET ADMINISTRATION QUAI VOLTAIRE, N° 31, PARIS 7e | POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE AJOUTER *soixante* CENTIMES

SOMMAIRE

PARTIE OFFICIELLE

Lois.

Loi relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés (page 4473).

Ministère de l'intérieur.

Décret autorisant le département des Ardennes à emprunter : 1° une somme de 186,000 fr. (transformation en voie de 1 mètre de largeur de la voie du chemin de fer de Wasigny à Signy-l'Abbaye); 2° une somme de 106,000 fr. (chemin de fer de Signy-l'Abbaye à Mézières et à Mohon) (page 4474).

— autorisant le département de la Loire à emprunter une somme de 1,670,000 fr. (chemins de fer de Mornant à Rive-de-Gier et de l'Arbresle à Panissières (page 4475).

— autorisant le département du Rhône à emprunter une somme de 8,202,500 fr. (chemins de fer d'intérêt local) (page 4475).

— autorisant le département du Var à emprunter une somme de 10,100,000 fr. (chemins de fer d'intérêt local) et à s'imposer extraordinairement (page 4475).

— modifiant le décret du 18 décembre 1907, relatif au fonctionnement du conseil supérieur d'hygiène publique de France (page 4475).

Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

Arrêté modifiant, pour le département du Nord, la date de certains examens et concours de l'enseignement primaire (page 4476).

Ministère des travaux publics, des postes et des télégraphes.

Décret nommant un membre de la commission spéciale chargée d'étudier l'ensemble des questions relatives aux adjudications des travaux publics (page 4476).

Arrêté fixant les frais de contrôle dus à l'Etat par les entrepreneurs de distributions d'énergie électrique établies en vertu de permissions ou de concessions (page 4476).

Nominations dans le personnel (page 4476).

Ministère de la guerre.

Décisions portant mutations, réintégration, radiations (page 4477).

Ministère de la marine.

Décrets portant nominations dans la Légion d'honneur (page 4480).

— conférant la médaille militaire (page 4481).

Décisions portant nomination, congés, admission à la retraite (page 4481).

Ministère des colonies.

Décret désignant la presqu'île Ducos (Nouvelle-Calédonie), comme lieu de relégation collective (page 4481).

— portant nomination dans le personnel des administrateurs coloniaux (page 4481).

— portant nomination d'un administrateur honoraire des services civils de l'Indo-Chine (page 4481).

Pensions. — Concession de pensions (colonies) (page 4481).

Nominations à des emplois réservés (page 4481).

PARTIE NON OFFICIELLE

Voyage du Président de la République dans les Alpes-Maritimes et dans le Var (page 4482).

Liste des biens ayant appartenu aux établissements publics du culte, qui avaient leur siège dans le département de la Loire-Inférieure (exécution de l'article 9, §§ 7 et 9, de la loi du 9 décembre 1905, complétée par la loi du 13 avril 1908) (page 4496).

Elections à la commission supérieure des bibliothèques. — Procès-verbal du dépouillement du scrutin (page 4527).

Avis, communications et informations.

MINISTÈRE DES TRAVAUX PUBLICS, DES POSTES ET DES TÉLÉGRAPHES

Autorisation d'ouverture à l'exploitation du tramway de Dax à Amou (page 4527).

Situation de la caisse nationale d'épargne au 31 décembre 1908 (page 4527).

MINISTÈRE DU COMMERCE, ET DE L'INDUSTRIE

Avis d'un examen pour l'attribution de bourse de voyage à l'étranger fondée par M. Justin Worms (page 4529).

CAISSE DES DÉPÔTS ET CONSIGNATIONS

Opérations de la caisse nationale des retraites pour la vieillesse du 1er au 31 mars 1909 (page 4529).

Annonces (page 4534).

PARTIE OFFICIELLE

LOI relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté.

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1er. — Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes :

1° Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques;

2° Des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat.

Les classes annexées et les écoles autonomes sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire public.

Art. 2. — Les classes annexées recevront les enfants de six à treize ans.

Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel.

Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes.

Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat.

Art. 3. — Dans aucune classe de perfectionnement ne seront admis des enfants de sexes différents.

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

VI.1.b L’entrée dans l’aire inclusive au XXIe siècle

Durant cette période, l'éducation inclusive, en vue d’une société inclusive, se dessine d'abord à l’international grâce à l’ONU. En 1990, la *Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous* de l’UNESCO précède la *Déclaration de Salamanque* en 1994 qui avance les bases d’une éducation inclusive, prenant en compte les besoins spécifiques de chaque élève. Notons que dans la terminologie internationale, il est question « d’éducation inclusive » et que le pendant français de cette éducation correspond à la terminologie « école inclusive ». La traduction d’ « éducation » par le terme « école » en français dénote déjà une certaine limitation du concept d’éducation inclusive, qui s’en tient aux murs de l’école, en France.

En effet, la notion de *Besoins éducatifs spéciaux*, *Spécial Educational Needs*, est née en Grande Bretagne dans les années 1970, suite au Rapport de la Commission Warnock de 1978 (Léon-Aubert, 2014), souhaitant se détacher de près d’un siècle de catégorisation des enfants fondée sur leur infirmité et leur intelligence (nous pouvons rapprocher ces catégorisations des pratiques défectologiques Tchèques - Kohout-Diaz, 2006). Notons d’ailleurs que le rapport de Warnock succède justement à la construction sociale du stigmate par Erwin Goffman (Goffman, 1963) : le stigmate se définit d’abord par le regard de l’autre qui y réduit l’identité de la personne, la mettant ainsi à l’écart. La personne stigmatisée est ainsi perçue par ce biais et doit alors entrer dans une négociation identitaire entre norme sociale et réalité intérieure. En 1982, Henri-Jacques Stiker étudiera lui aussi les mécanismes de l’exclusion sociale, par le biais de l’anthropologie cette fois, pour conclure, déjà, à la nécessité d’un maintien dans le milieu ordinaire et d’une prise en charge par le collectif (Stiker, 1982/2013). C’est donc dans une dynamique d’intégration en tension vers celle d’inclusion qu’est née la notion de besoins éducatifs particuliers.

En France, il faut cependant attendre la loi de 2005 (11-02) sur l’égalité des chances pour voir ainsi apparaître une politique sociale globale pour les personnes handicapées. C’est avec la loi du 8 juillet 2013, que la France s’engage véritablement dans une politique inclusive avec la promesse d’une « *inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ». Ces lois sont dans le sillage de la Convention de l’UNESCO de 2005 sur *la promotion et la protection de la diversité.*

L'entrée de la France dans la dynamique de l'éducation inclusive implique cependant un changement de paradigme, qui, en l'absence de règles de conduite strictes sur l'inclusion, la situe finalement encore dans une situation hybride entre intégration et inclusion (Tremblay, 2015). La notion de Besoins Éducatifs Particuliers semble aujourd'hui cristalliser cette hybridation, ce malentendu actuel d'une éducation pour tous (Méloni, 2020). En effet, si à ses origines anglaises la notion est apparue pour se détacher d'une catégorisation des élèves réduits à leurs *défauts* (handicap ou autre), l'étiquetage actuel des troubles, notamment dans le DSM-V[53], rapportés à l'école, marque un retour à la catégorisation des élèves fondée sur leurs symptômes ou défauts (Kohout-Diaz, 2013 ; Méloni, 2020).

VI.1.c Situer la notion de bavardage au sein du nouveau paradigme de l'éducation inclusive

Ainsi, comment situer la notion de bavardage au sein de ce nouveau paradigme scolaire ? Le bavardage, tel que nous venons de le conceptualiser, est le signal du sujet de l'inconscient : en ceci, nous nous situons dans une position épistémologique de prise *à notre compte* de la singularité de chaque élève. Dès lors, le besoin éducatif particulier devient celui de chaque individu, indépendamment des troubles étiquetés, qu'ils aient été ou non repérés. En ceci, nous rejoignons la position de l'adulte *interprète de la diversité* (Kohout-Diaz, 2017, 2018, 2020 & 2024) au sein de l'école inclusive.

Dès lors, le bavardage devient un des noms de la diversité et c'est dans cette dimension que nous souhaitons l'étudier au regard de l'éducation inclusive aujourd'hui : quels repères pour l'individu, pour le groupe, pour l'enseignant, pour l'institution inclusive ?

---

[53] DSM-V, American Psychiatric Association-DSM-V-TR. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 5e édition, Texte Révisé. (Washington DC, 2013). Traduction française par J.-D. Guelfi et al. Masson, Paris, 2022.

VI.2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROBLÉMATISATION

VI.2.a Proposer une conceptualisation du bavardage

Nous avons ainsi proposé une définition provisoire de la conception de bavardage en tant que nom de la diversité (de l'enfant à l'adulte, dès lors que le langage est prélevé sur l'autre maternel ou faisant fonction), en tant que langage propre au sujet de l'inconscient, signal d'une inquiétante étrangeté, en tant que singularité, secret du sujet, en tant que phénomène transitionnel polymorphe, en tant qu'il passe par autrui ou non, en tant qu'il se noue en miroir d'une loi (interdit, silence, éducation, politesse…), en tant qu'il porte en lui la potentialité d'un désir de savoir, d'une créativité… Notre première question était donc finalement : qu'est-ce que le bavardage ? Quelle définition pouvons-nous en proposer ?

Il s'agissait ainsi de circonscrire la définition originelle du bavardage, mais aussi les connotations dont elle a hérité au fil des siècles, selon les contextes sociopolitiques, culturel et religieux. Nous pouvons ainsi proposer une modélisation de la notion à l'heure de l'enfant et de l'adolescent construits socialement et psychologiquement, objets de la santé mentale qui s'invite à l'école, en vue d'une recontextualisation possible au sein d'un changement de paradigme éducatif, celui de l'inclusion.

Notre première question de recherche serait donc de proposer une conceptualisation du bavardage et de la mettre à l'épreuve des premiers concernés : la parole des élèves et enseignants aujourd'hui.

VI.2.b Au-delà du concept, proposer un repérage et une fonction du bavardage en contexte inclusif

Au-delà de cette proposition de conceptualisation du bavardage, nous souhaitons l'envisager au sein du nouveau paradigme inclusif de l'école qui est la nôtre aujourd'hui. En effet, si nous avons pris en compte les contextes culturels dans lesquels a voyagé la notion de l'Antiquité jusqu'à nous aujourd'hui, il s'agit bien de la

considérer maintenant en synchronie et d'observer les repères possibles pour l'éducation inclusive. Notre recherche doctorale a donc pour but de soumettre au débat scientifique une conception du bavardage, mais aussi des repères à l'heure de la prise en compte des diversités :

Que devient le bavardage à l'heure de l'éducation inclusive ? Est-il chahut, désordre ? Avec la chute progressive de la forme scolaire, deviendra-t-il chahut anomique ? Rappelons que le bavardage a souvent été rapproché d'un chahut anomique (Testanière, 1967), mais, comme nous l'avons vu, le bavardage répond à une loi : à celle du silence, de la loi chrétienne, à celle de l'institution de la forme scolaire, à la loi de la politesse, c'est à dire, au minimum à une loi sociale, à la loi de l'autre. Or, le chahut anomique est justement ce qui arrive en l'absence de loi (Tastet, 2018). En ceci, nous postulons que le bavardage n'est pas un chahut, mais, comme nous l'avons vu bien plus du côté du *fonctionnement normal* de la classe (Canguilhem, 1966).

La survivance de la forme scolaire au sein de notre école (Gillet-Cazeneuve, 2023) a permis à cette *praxis* de survivre encore aujourd'hui, mais qu'en est-il avec la chute progressive de la loi du silence ? Nous observons aujourd'hui déjà de nouvelles modalités pédagogiques au sein de l'enseignement secondaire en France, notamment héritées de l'école nouvelle et des pédagogies institutionnelles (Houssaye, 2013) qui laissent plus de place à la parole de l'élève : le bavardage est-il voué à disparaître ou à connaître lui aussi un changement de paradigme ? Si la loi du silence, ou le *nom du père* de Lacan chutent peu à peu au sein de nos établissements scolaires, qu'adviendra-t-il du bavardage que cette loi permettait de nouer ? Gageons alors que la loi sociale de l'autre sera maintenue par la dimension éthique de l'enseignant dans la classe inclusive. Le bavardage, s'il se transforme comme au cours des âges qu'il a déjà traversé, viendrait ainsi continuer de signaler la dimension humaine du sujet élève à élever à la dignité de l'être.

Le bavardage peut-il alors être provoqué par l'enseignant au sein de la classe ? L'enseignant de la diversité peut-il faire *fonction* de cette loi au sein de la classe pour permettre aux diversités de s'exprimer et de subjectiver l'élève ?

Enfin, le bavardage peut-il lui-même venir faire *fonction* au sein de la classe inclusive et alors servir de repère ou d'outil pour l'enseignant interprète de la diversité ?

VI.2.c Problématisation

Reprenons la définition de Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy (1995/2011, p.105) :

« *la problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est une manière d'interroger les phénomènes étudiés. Construire sa problématique revient à répondre à la question : comment vais-je aborder ce phénomène ?* »

Afin de préciser notre problématique, nous avons présenté jusqu'à présent notre approche théorique en conceptualisant la notion de bavardage. Cette conceptualisation est marquée par une approche clinique psychanalytique que nous nous sommes efforcés de rendre accessible et d'illustrer par une certaine diversité disciplinaire et des contextes historiques et socioculturels. En ceci, nous rejoignons l'approche théorisée par Jean-Yves Rochex (2010) pour qui « *la condition de fécondité* » de toute conceptualisation dépend de « *l'appareillage théorique qui la permet* ». Voici comment il considère la conceptualisation dans l'approche clinique (Rochex, 2010, p.114) :

« ce travail de conceptualisation et d'élaboration théorique, n'est possible qu'à faire jouer les uns sur les autres plusieurs contextes et plusieurs temporalités, soit donc des historicités plurielles et des jeux d'échelle différents »

Nous nous sommes donc efforcés de conceptualiser le bavardage à partir de cette position clinique, de notre expérience et de nos connaissances théoriques, grâce aux apports de différentes disciplines, et de différentes époques ou contextes socio-culturels. Cette position orientera bien sûr également notre recherche empirique. Pour l'heure, proposons donc une question de recherche dans cette perspective théorique :

Quelle conceptualisation pouvons-nous proposer du bavardage et comment peut-il être un repère en contexte inclusif pour accompagner le sujet vers le désir d'apprendre ?

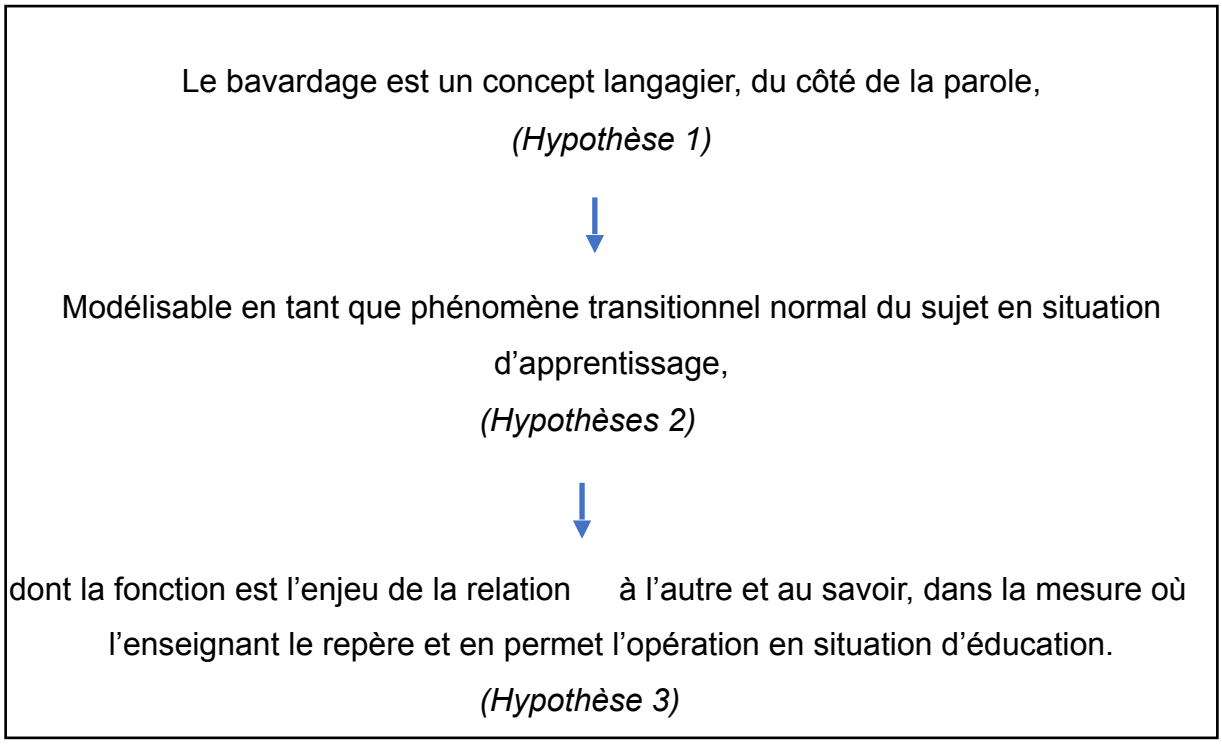
Comme nous l'avons vu, le bavardage fonctionne souvent par couple d'opposés, par positions opposées. Nous voyons aujourd'hui se dessiner deux positions au sein de l'éducation et notamment dans l'école française : l'une héritée de la forme scolaire et l'autre héritée du mouvement de l'école nouvelle et de la pédagogie institutionnelle. Loin d'une vision manichéenne de l'école française d'aujourd'hui, ces positions se marient et existent conjointement. Il convient donc de situer le concept de bavardage entre ces deux positions. Dans la perspective d'une problématique mariant deux positions, nous pourrions poser ainsi notre thèse :

Le concept de bavardage, phénomène essentiellement singulier, est souvent considéré comme un acte, un désordre dans une éducation globale au silence et à l'écrit, héritée de la forme scolaire ; cependant, le nouveau paradigme de l'éducation inclusive redonne à la parole du sujet une place centrale : quelle nouvelle conceptualisation du bavardage cela implique-t-il, en tant qu'il est parole singulière, fonction et repère du désir d'apprendre de chaque sujet ?

VI.3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nous proposons une hypothèse de recherche sous la forme d'une définition du bavardage qui recouvre plusieurs volets :

Figure 31 : hypothèses de recherche en lien avec notre conceptualisation du bavardage



Source : auteure

En effet, si John L. Austin (1962/2024) a théorisé l'acte de langage et notamment sa dimension perlocutoire qui dépend de la réception d'autrui, nous proposons justement un changement de position dans la réception du bavardage : il s'agit non pas de le percevoir comme un acte, comme un désordre, mais avant tout comme parole singulière d'un sujet, dont les destins possibles relèvent d'une mise en fonction (par l'écoute) du rapport à l'autre et au savoir. Dans un premier temps, il s'agit donc de proposer une conceptualisation du bavardage en tant que parole, en le rapprochant du verbe plutôt que de l'acte.

Dans un second temps, nous poserons l'idée d'une définition exhaustive impossible, pour proposer, à défaut d'une définition précise, une modélisation en tant que phénomène transitionnel normal du sujet en position d'apprentissage. Cette hypothèse implique une première sous-hypothèse : une modélisation plutôt qu'une définition. Une seconde sous-hypothèse implique trois éléments à démontrer également : le bavardage est un phénomène transitionnel normal pour le sujet dont le corps pulsionnel est soumis à un interdit (loi du silence et de l'immobilité) en situation d'apprentissage.

Enfin, notre dernière hypothèse consiste à proposer une inscription du bavardage dans le paradigme de l'éducation inclusive en tant qu'il est une fonction dans la classe (sous-hypothèse 1) et un repère pour l'enseignant interprète de la diversité qui lui permet d'opérer selon son style, afin d'accompagner les élèves vers leur propre désir d'apprendre.

VI. 3. a. Hypothèse 1 : le bavardage peut être conceptualisé en tant que parole dans le cadre d'une réception du sujet de l'écoute

Notre première question de recherche a été de savoir si le bavardage était du côté de l'acte ou de la parole. Notons que les notions de langage, langue et parole sont ici abordées grâce à leur définition saussurienne (De Saussure, 1916/1995 ; Thiberge, 2012) : le *langage* est donc une capacité innée à communiquer, la *langue* est une convention sociale, la *parole* est l'usage individuel, personnel, qui est fait de la langue.

Si par le biais de la dimension perlocutoire du langage (Austin, 1962/2024 ; Garric & Calas, 2007) le bavardage peut se faire acte (de déranger autrui par exemple), cela dépend avant tout des dispositions d'autrui, de l'environnement, et de sa réception, de la manière dont est perçu le bavardage. En effet, dans la dimension perlocutoire, l'acte découle de la réception de l'énoncé et non pas de la volonté de l'énonciateur. Nous sommes donc davantage ici dans la réception que dans la définition du bavardage. De plus, le bavardage s'inscrit davantage du côté de la parole, puisque, même lorsqu'il se fait acte, il est acte de langage.

Nous considérons donc que le bavardage ne peut être un acte autrement que sous la forme d'un acte *de langage*. En effet, il est langage dans le fait qu'il correspond à une « faculté innée de l'individu à communiquer » (De Saussure, 1916/1995), même en l'absence de mots.

Le bavardage, c'est aussi et surtout l'usage individuel qui est fait de la langue commune, c'est-à-dire une parole (De Saussure, 1916/1995), quand bien même cet usage se réduirait au babil du bébé qui tente d'en prononcer les mots.

En changeant notre position, notre réception, en plaçant le bavardage du côté du langage et de la parole, nous tenons à le distinguer du chahut : le chahut, tel que l'appréhende Jacques Testanière, est du côté de l'acte dans la classe. De plus, le chahut anomique de Jacques Testanière (Testanière, 1967) est justement en l'absence de règles, de normes : comme nous le verrons à la suite, le bavardage, lui, est intimement corrélé à la règle (la loi du silence) et comme nous l'avons vu, il est une norme dans la classe. Nous faisons donc l'hypothèse que le bavardage peut être envisagé, non pas du côté d'un acte ou d'un chahut, mais qu'il se situe davantage du côté de la parole.

Ainsi, notre hypothèse consiste à dire qu'au départ, le bavardage est, avant tout, un mode de communication, du côté d'un langage spécifique (mode de communication verbal ou non-verbal, pouvant aussi s'écrire), et d'une parole, quand bien même elle serait en germe. Bavarder, c'est avant tout s'exprimer, vouloir parler : c'est désirer parler pour faire référence aux origines du mot. C'est donc davantage une parole (privée) qu'un acte.

Notre recherche empirique interrogera donc cette dimension du bavardage entre acte et parole. Nous proposons donc à l'enquête, comme au débat scientifique, cette conceptualisation, non pas d'un bavardage-chahut, mais d'un bavardage-parole. Notre hypothèse tient surtout de la position du sujet de l'écoute et de la réception qu'il est possible de faire du bavardage.

VI. 3. b. Hypothèse 2 : le bavardage n'admet pas de définition universelle, il est modélisable en phénomène transitionnel normal pour le sujet dont le corps pulsionnel est soumis à un interdit en situation d'apprentissage

Cette hypothèse révèle plusieurs sous-hypothèses : d'une part elle implique de démontrer que le bavardage n'est pas universellement et exhaustivement définissable ; d'autre part, elle implique de démontrer que le bavardage peut se faire phénomène transitionnel pour le sujet apprenant, dont le corps pulsionnel est soumis à la loi du silence et de l'immobilité.

Du point de vue de l'image du bavard et du bavardage que nous pouvons dégager de notre époque contemporaine, notre seconde hypothèse consiste à dire « *qu'il y a autant de définition du bavardage que d'individus* »[54], c'est-à-dire qu'en dépit de certaines constantes, chacun en a sa propre définition. De plus, nous pouvons souligner le caractère « inattrapable » du bavardage, qui devient parole dès qu'il est surpris, écouté ou qu'on y répond. Cette singularité du bavardage prend alors une dimension éthique et devient singularité de l'être.

Cette hypothèse implique une position qui prend en compte deux éléments essentiels :

1/ D'une part, nous proposons de mettre à l'épreuve de notre recherche[55] l'impossibilité de définir précisément, exhaustivement et universellement ce qu'est le bavardage ;

2/ D'autre part, nous proposons un repère définitoire, une modélisation plus qu'une définition : le bavardage est par essence singulier, c'est un phénomène transitionnel normal pour le sujet apprenant. Cette modélisation peut servir de point de départ à toute définition singulière et personnelle de la notion.

---

[54] Parole prélevée d'une enseignante lors d'un de nos entretiens.

[55] Nous parlons ici de recherche et pas seulement de notre enquête car non seulement nous avons proposé cette idée à l'enquête mais nous l'avons nous-même expérimenté dans la première partie (définitoire) de cette thèse et tout au long de ce travail.

Nous avons évoqué plus haut cette dimension du bavardage « impossible à définir de manière à la fois exhaustive et universelle ». Penchons nous sur notre proposition de modélisation : si une définition universelle ne semble pas possible, proposons, une modélisation, des repères, des constantes essentielles à l'existence du bavardage.

En effet, pour qu'il y ait bavardage, certains critères semblent nécessaires : en l'absence de certains critères, le bavardage pourrait bien devenir un « papotage », un ragot, une rumeur, ou encore un simple langage (au sens saussurrien de capacité à communiquer). Ces critères, nous les prélevons dans les connotations qui se sont fixées à la notion de bavardage au fil des âges, que nous avons étudié précédemment. Voici, selon nous les éléments indispensables à l'existence du bavardage et qui pourraient en former le squelette:

1/ Le bavardage implique une position particulière du sujet : le sujet doit être en situation d'apprentissage, d'éducation, sa position doit donc être celle d'un sujet apprenant (et en ceci il est « infantilisé » pour rejoindre l'origine du mot), mis en présence d'un autre sujet, « plus âgé » pour Plutarque, « supposé savoir » pour Lacan.

2/ À cette position du sujet, s'ajoute une condition nécessaire : la présence d'un interdit implicite ou explicite, d'une règle, d'une « loi » du silence (qu'elle soit scolaire ou sociale, qu'elle relève d'un règlement ou d'une simple convenance sociale, de politesse).

3/ Enfin, le bavardage se manifeste en présence du corps pulsionnel du sujet, et il revêt les modalités de la pulsion : c'est un mouvement qui fonctionne par couple d'opposés, par aller-retour (silence/bruit, seul/avec autrui, contre/avec, parole/acte-chahut, secret/public, inhibé/exhibé…) ; c'est une tension qui prend sa source au bord du corps pulsionnel (les lèvres, parfois présentifiées par le clavier dans le cadre du « clavardage [56]»), dont le but est la satisfaction, le plaisir, et dont l'objet est l'enjeu

[56] « clavardage » est un mot prélevé dans le Français Québécois et utilisé en France pendant la crise sanitaire du Covid pour désigner le bavardage sur ordinateur lors des classes virtuelles mises en place pour remplacer l'enseignement présentiel. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/clavardage/16445

d'une relation à autrui et au savoir (que ce soit sur le mode du dérangement ou de l'intéressement).

Ainsi, pour reprendre notre conceptualisation (cf. Partie 1) du bavardage, nous pouvons le modéliser en tant que phénomène transitionnel propre au sujet et à sa singularité (à l'image du « doudou », de l'objet transitionnel de Donald W. Winnicott, propre à chacun). Dans le sacdre de cette singularité, nous pouvons faire un parallèle entre ces différentes dimensions et le sujet de l'inconscient de Freud, ou le sujet du langage de Lacan :

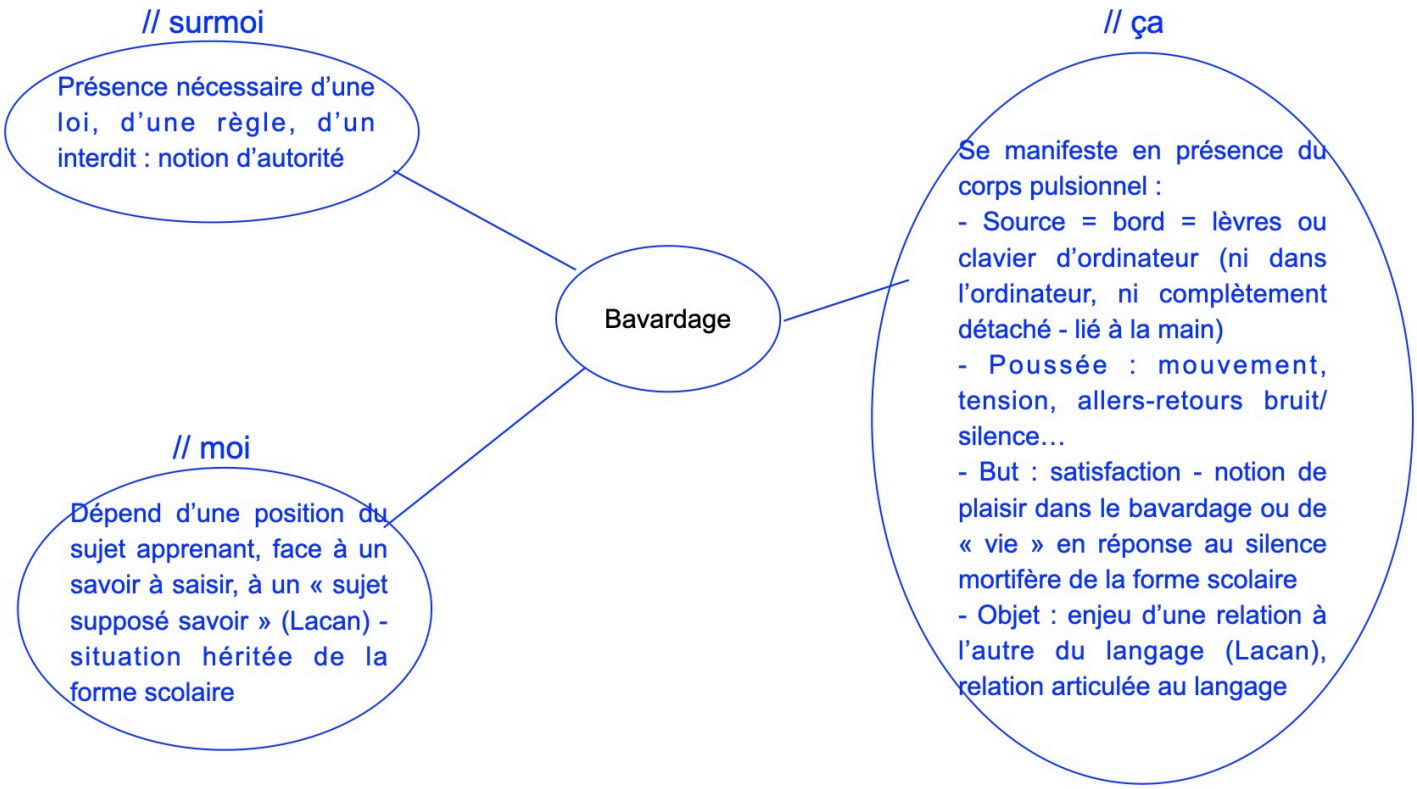
1/ la position du sujet apprenant peut renvoyer au Moi de Freud dans une certaine mesure, ou à la position du sujet de la demande de l'Autre (Lacan, position du sujet dans le mathème de la pulsion de Lacan), qui établit ici un compromis.

2/ la notion de « loi du silence », de règle, peut renvoyer au Surmoi de Freud qui intègre les règles sociales.

3/ l'importance de la présence du corps pulsionnel renvoie au Ça freudien.

Nous proposons de schématiser ainsi cette comparaison entre bavardage et sujet de l'inconscient freudien :

Figure 32 : schéma proposant un lien entre les caractéristiques du bavardage et les trois dimensions du psychisme du sujet de l'inconscient freudien.



Source : auteure inspirée de la théorie freudienne

Dans cette définition, le bavardage devient la manifestation socialement admise d'une pulsion du sujet apprenant soumis à la loi du silence. En ceci, nous pouvons dire que le bavardage est effectivement *normal* (Canguilhem, 1966) et ordinaire en classe depuis la forme scolaire, comme nous l'avons démontré précédemment.

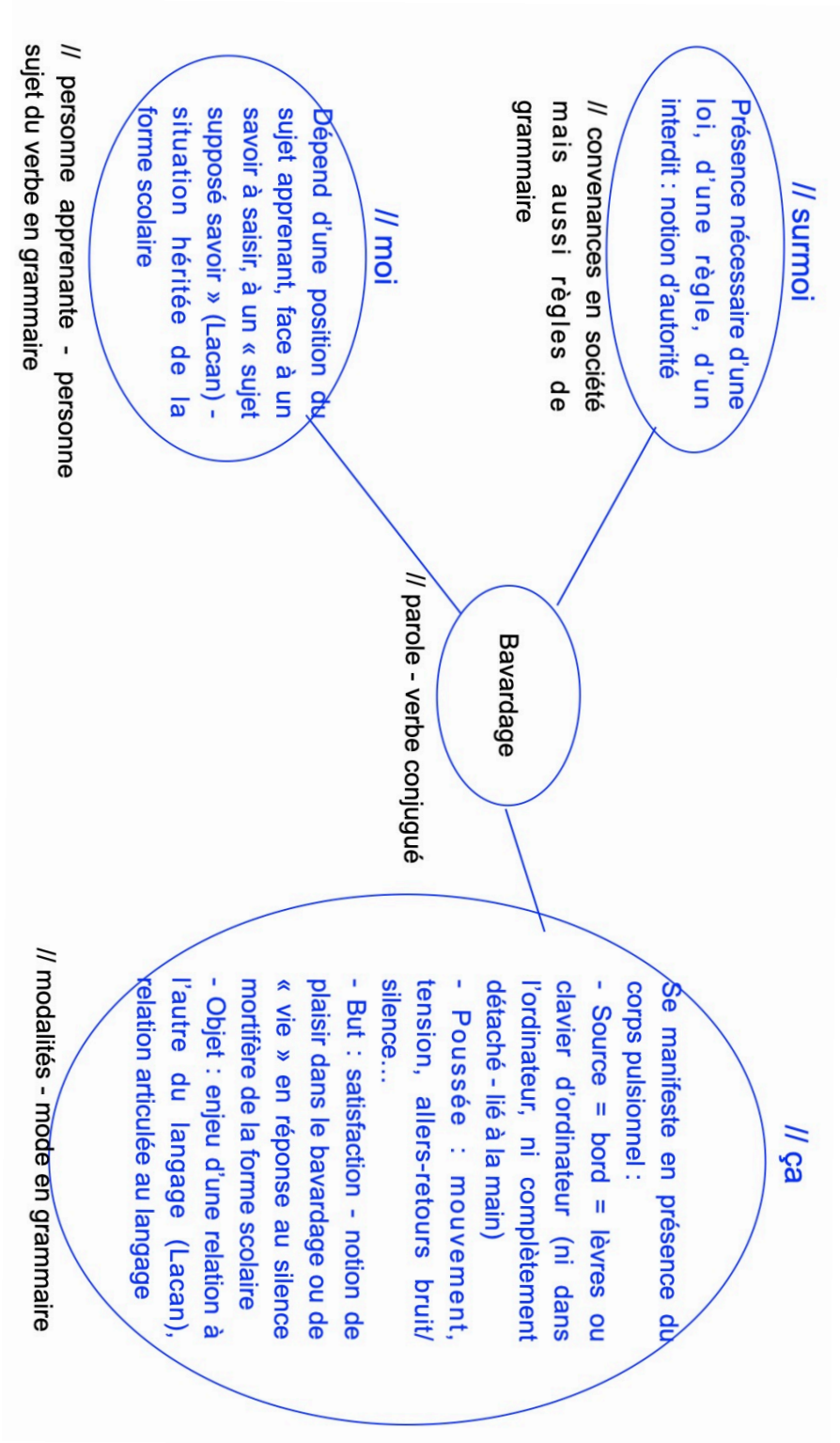
Le bavardage devient compromis *normal* du sujet apprenant, entre la nécessité de mouvement du corps pulsionnel et l'injonction à l'immobilité et au silence héritée de la forme scolaire, dans notre éducation et dans notre société (convenance sociale dans le cas d'une formation, par exemple).

Nous pouvons faire le lien avec la dimension de parole que nous avons proposé du bavardage : parole au sens saussurien, c'est-à-dire au sens de l'usage

qu'un sujet (capable de langage) fait de la langue. Pour reprendre la grammaire lacanienne, nous pourrions dire que le bavardage devient alors un « verbe », *actualisé* par le sujet « apprenant » (ou qui se « conjugue » à la *personne* « apprenante »), conjugué au *temps* « du silence », sur le *mode* de la pulsion. C'est ainsi que le bavardage fonctionne comme une langue (dans le sens saussurien de langue officielle) : lorsqu'il est imperceptible, il est langage (capacité à communiquer selon Saussure), mais réceptionné par le sujet de l'écoute, il devient parole (usage que fait le sujet du langage de la langue). Nous nous appuyons ici sur l'idée lacanienne d'un inconscient structuré comme un langage pour faire le lien entre singularité du phénomène transitionnel, du psychisme freudien et du langage au sens grammatical. Le passage du langage à la parole est ainsi conditionné par la présence d'un sujet de l'écoute, dans une certaine éthique de l'écoute.

Nous proposons donc de faire évoluer le schéma précédent pour y adjoindre la conception lacanienne de l'inconscient et saussurienne de la grammaire : la figure 32, à la suite, propose cette évolution.

Figure 33 : schéma proposant un lien entre les caractéristiques du bavardage, les trois dimensions du psychisme du sujet de l'inconscient freudien, et le fonctionnement grammatical de toute langue.



Source : auteure inspirée des théories freudiennes, lacaniennes et saussuriennes.

Dans la dimension de cette réception du bavardage, il devient structure ou modèle plus qu'objet clairement définissable : c'est une structure de la parole du sujet de l'inconscient.

Si la langue est sociale et indépendante de l'individu, par opposition à la parole qui est l'usage que l'individu en fait, le bavardage est alors une parole en devenir : il porte en lui des éléments prélevés dans la langue sociale, et en ceci, il se fait germe d'une parole socialement admise, d'un propos [57] (ce qui est dit, proposé), à condition d'une réception par un sujet de l'écoute.

Pour résumer ce deuxième mouvement hypothétique, nous proposons de modaliser le bavardage en tant qu'il n'admet pas de définition exhaustive et universelle (c'est aussi en cela qu'il est davantage un phénomène plutôt qu'un objet définissable). Nous proposons de le modéliser en tant que phénomène transitionnel, de langage, qui précède la parole écoutée. Le bavardage serait ainsi un compromis normal du sujet apprenant entre besoins du corps pulsionnel et soumission à une autorité (injonction sociétale à l'immobilité et au silence), mouvement vers l'autre du langage et de l'écoute. En ceci, nous proposons d'envisager le bavardage comme un mouvement vers l'avènement de la parole singulière du sujet, dans le flot globalisant de toute langue. Il dépend ainsi d'une éthique de l'écoute.

VI. 3. c. Hypothèse 3 : considérer le bavardage comme une fonction dont l'enjeu est le rapport à l'autre et au savoir, un repère en éducation inclusive, grâce à une éthique de l'écoute attentive et au style de l'enseignant interprète de la diversité

▸ *Bavardage : une fonction, un mouvement à repérer dans la classe*

Le premier axe de cette troisième hypothèse est de considérer le bavardage comme une *fonction*[58] dans la classe, prise au sens psychologique voire

[57] https://www.cnrtl.fr/definition/propos

[58] https://www.cnrtl.fr/definition/fonction

mathématique ou grammatical : le bavardage est un mouvement, une relation, entre le sujet et son environnement permettant d'en assurer l'équilibre. Le bavardage est donc cette tension entre le sujet, autrui et un certain savoir, qui change d'objet en permanence et semble insaisissable.

En effet, notre dernière hypothèse, pose le bavardage comme un compromis du sujet entre corps pulsionnel et interdit institutionnel. Le bavardage devient alors une expression de la pulsion, *normalement* admise en classe (Canguilhem, 1966). C'est cette dimension pulsionnelle, qui en fait un mouvement, insaisissable, et une possible fonction dans la classe.

Nous faisons l'hypothèse que le bavardage vise l'équilibre satisfaisant du sujet élève luttant contre l'angoisse générée par la forme scolaire (angoisse de solitude, peur d'apprendre de Serge Boimare, ennui, angoisse de mort présentifiée par l'immobilité et le silence du corps…). L'enjeu de cette fonction est alors le rapport à autrui et au savoir.

Du côté de l'enseignant interprète de la diversité de Magdalena Kokout-Diaz (2017, 2018, 2020) le bavardage peut faire l'objet d'un repérage. L'écoute attentive du bavardage, voire du silence bavard de chaque individu élève, mais aussi du groupe, permet à la fois de repérer les singularités, de les prendre en compte, et de les faire « fonctionner » ensemble dans le groupe classe. L'enseignant vient alors faire exister le groupe classe dans sa diversité, par opposition à l'uniformisation souvent induite par la forme scolaire (immobilité, silence), les programmes, les protocoles d'accompagnement.

Nous pourrions aller jusqu'à dire qu'il s'agit là d'une *prise à son compte* par l'enseignant des contraintes internes de chaque sujet, grâce à cette attention portée, à cette écoute au sens large, au sens d'une attention soigneuse. Le repérage du bavardage donne alors une indication, une interprétation possible, sur le climat de classe, sur les problématiques du groupe ou sur les problématiques individuelles qui font obstacle au désir d'apprendre et à l'accès à un certain savoir.

Dès lors, il s'agit de faire avec la singularité de chaque sujet, indépendamment si ce n'est en dépit, de l'étiquetage médical des troubles. Sans pour autant négliger l'importance du repérage médical, il s'agit de prendre en compte chaque sujet élève, même si sa famille n'a pas eu les moyens ou la possibilité d'entamer une procédure de repérage médical, même si le médical n'est pas nécessaire.

En effet, actuellement dans l'Éducation Nationale française, pour qu'un programme d'accompagnement soit mis en place afin de répondre aux besoins particuliers d'un élève, tout un cheminement administratif et médical ou paramédical est nécessaire : diagnostics, bilans orthophoniques, psychomoteurs ou psychologiques, voire médicaux ou psychiatriques, sont le point de départ de la mise en place d'adaptations par l'enseignant pour accompagner l'élève. Malheureusement, seuls ces programmes personnalisés permettent les adaptations aux diplômes nationaux.

Or, nombreux sont les élèves sur liste d'attente pendant plusieurs mois voire plusieurs années pour obtenir ces bilans : ce sont des mois et des années où leurs « difficultés » pourront « officiellement » être ignorées par le corps enseignant, des mois et des années sans adaptations des apprentissages à leurs contraintes internes. De plus, et malheureusement, nombreux sont les élèves à qui aucun accompagnement personnalisé ne sera jamais proposé ni mené en dépit de réelles contraintes internes, nombreux sont les élèves dont les difficultés passeront inaperçues durant toute leur scolarité. Ainsi, la ségrégation opérée par ces bilans et par les programmes d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers (PPS etc) ne permet pas, à elle seule, de s'engager dans une éducation inclusive. Il faut également relever que ces bilans paramédicaux sont payants et non remboursés en France actuellement (orthophoniste, psychométricien.ne., psychologue, ergothérapeute…) : cela remet en question la réelle gratuité de l'école française, tout comme l'engagement de la France auprès de l'ONU à proposer « *une éducation de qualité pour tous* » (UNESCO, Agenda 2030, ODD4). En effet, nous oublions encore trop souvent que des familles françaises n'ont pas les ressources financières pour payer un loyer, le chauffage, l'électricité, les fournitures scolaires… Financer un bilan paramédical est alors très loin d'être envisageable. Au-delà de cette contrainte financière, il faut également souligner que toutes les familles ne sont pas égales en ce qui concerne l'attention portée aux difficultés scolaires de leurs enfants : nombreuses sont les difficultés des élèves ramenées à un simple manque de travail, à une potentielle fainéantise par les parents et les professeurs. La promesse d'une école qui viendrait soutenir les familles dans la formation de leurs enfants, futurs citoyens, n'est pas tenue. La promesse institutionnelle d'une « éducation pour tous » n'est pas tenable tant qu'elle est soumise au seul diagnostic médical ou paramédical.

Notre troisième hypothèse vise donc à proposer le bavardage comme repère dans la classe pour l'enseignant : il devient indicateur de la réalité subjective de l'élève, de la diversité des sujets et de leurs contraintes internes. L'enseignant peut alors répondre à ce bavardage par son style propre : l'enseignant conscient des contraintes internes du sujet élève peut l'accompagner vers le désir d'apprendre, palier ses peurs, lui proposer des adaptations. C'est finalement un « diagnostic humaniste », langagier, par l'enseignant lui-même que nous proposons, en complément de l'appareillage médical parfois déjà établi et nécessaire, ou en remplacement lorsque celui-ci fait défaut.

▸ ***Bavardage : un levier langagier pour l'enseignant interprète de la diversité***

De plus, comme nous l'avons vu, si le silence concerne aussi l'enseignant dans la forme scolaire, le bavardage le concerne tout autant. Le bavardage est alors aussi un repère à disposition de l'enseignant : c'est à l'enseignant de faire opérer la fonction du bavardage dans la classe. Aller chercher les élèves dans leurs retranchements par le bavardage de l'enseignant est aussi un moyen de créer une ouverture à la parole pour ensuite les ramener, dans un langage institutionnellement admis, à la situation d'apprentissage. Pour l'enseignant interprète de la diversité, le bavardage est donc un repère à mettre en fonction dans la classe pour accompagner les élèves vers une prise à leur compte de leur rapport au savoir (Hatchuel, 2007).

Nous proposons donc ici de faire un pas de côté par rapport à la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, en partant du postulat que chaque individu a des besoins éducatifs particuliers de par sa singularité. La dimension inclusive consiste ici à permettre à chaque élève d'advenir en tant que sujet à part entière dans un rapport au savoir qu'il peut alors prendre à son compte. Le repérage éthique des contraintes internes à chaque sujet élève rencontre ici l'engagement éthique de l'enseignant qui peut y répondre par son style singulier et les accompagner vers les apprentissages proposés.

Ainsi, une écoute attentive, au sens large, une attention spécifique de l'enseignant, permet la mise en fonction du bavardage en classe selon trois étapes :

1/ L'écoute et l'attention permettent un repérage dans la classe : le bavardage étant inattrapable, il doit être cerné via l'étrangeté déjà évoquée, le climat de classe, la circulation de paroles, de « petits mots », de chuchotements…

2/ Le bavardage cerné par l'enseignant devient alors signal du sujet de l'inconscient qu'est l'élève. Son bavardage incarne son désir d'atteindre un certain savoir, mais aussi les contraintes qu'il rencontre. L'enseignant peut alors agir à partir d'une interprétation possible du bavardage : si le bavardage signale un ennui, une difficulté, un besoin, il pourra y répondre pour palier les difficultés qui séparent l'élève des apprentissages, au moins momentanément, dans le temps des apprentissages.

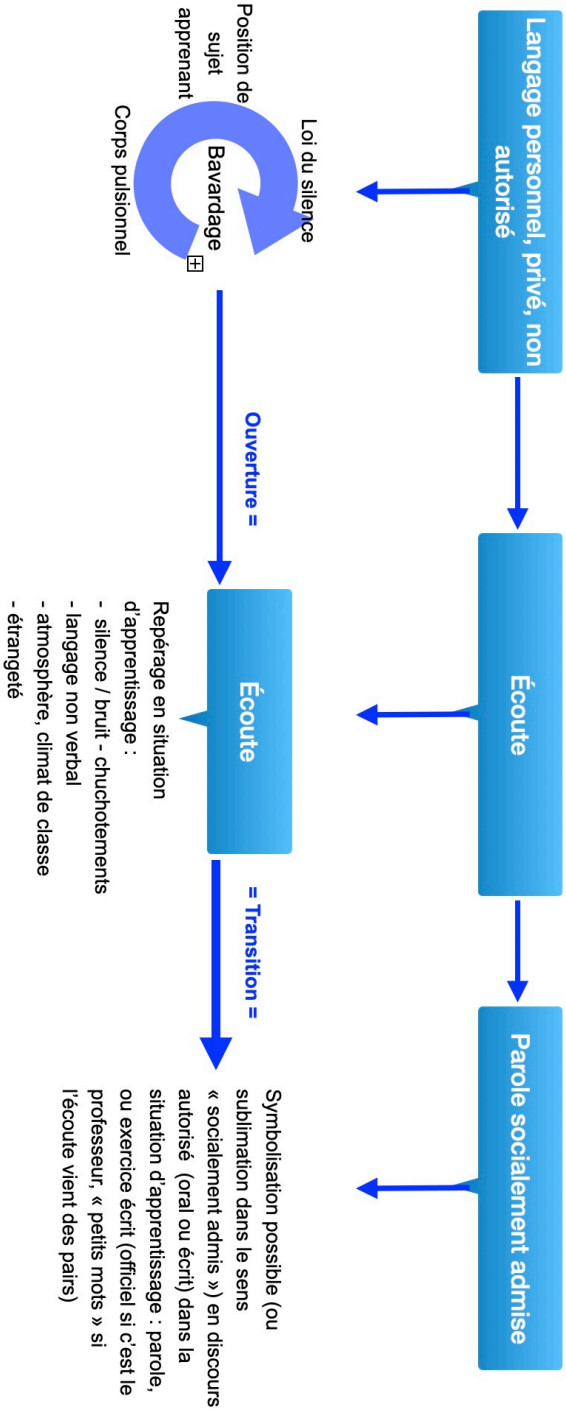
3/ L'enseignant interprète du bavardage peut y répondre par son style propre pour accompagner l'élève dans son rapport au savoir. En y répondant (ou en le provoquant, le soulignant, le détournant), l'enseignant, qui autorise la parole, situe alors l'élève du côté non pas de la réification numéraire des diagnostics (DSM-V[59]) , mais bien du côté du sujet de la parole, universellement admise en société. L'enseignant s'engage alors à son tour dans un bavardage qui ouvre à la parole, au langage autorisé, c'est-à-dire à une symbolisation possible (voire sublimation) du bavardage en langage écrit qu'implique la forme scolaire. C'est grâce à cette ouverture du bavardage vers une parole admise en classe que l'élève peut accéder au désir d'apprendre. L'enseignant représentant de l'institution et des apprentissages attendus, rejoint l'élève dans son bavardage pour lui montrer le chemin vers le langage et vers l'écriture demandée par la forme scolaire. Cette écriture n'est alors plus la simple demande autoritaire de la forme scolaire, elle devient désir d'apprendre de l'élève, elle devient engagement de l'élève qui prend à son compte son rapport aux savoirs.

L'engagement de l'enseignant dans l'interprétation et dans cette pratique de bavardage se fait sous différents jours (bavardage écouté et « répondu », bavardage détourné, provoqué…) qui tiennent à son style propre. Le respect du style de l'enseignant devient capital dans le sens où seule la singularité de son bavardage

[59] DSM-V, American Psychiatric Association-DSM-V-TR. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 5e édition, Texte Révisé. (Washington DC, 2013). Traduction française par J.-D. Guelfi et al. Masson, Paris, 2022.

peut répondre à la singularité du sujet élève pour lui montrer le chemin vers le désir d'apprendre. Nous proposons le schémas suivant pour représenter notre hypothèse :

Figure 34 : schéma représentant l'écoute comme une ouverture dans le bavardage vers une symbolisation possible en langage socialement admis en situation d'apprentissage



Source : auteure inspirée de la théorie psychanalytique de la cure de parole

Cette dernière hypothèse fait donc du bavardage une fonction qui se décline selon différentes modalités du côté de l'élève, mais aussi du côté de l'enseignant, qui peut s'en servir de repère pour orienter le sujet dans son rapport au savoir, vers les apprentissages.

L'enseignant interprète de la diversité (Kohout-Diaz, 2017, 2018, 2020, 2024) permet un repérage du bavardage dans la classe (climat, désir d'apprendre…) et sa mise en fonction pour accompagner le sujet élève vers un langage socialement admis, lui permettant d'accéder aux apprentissages, et à une sublimation via l'écriture, qu'elle soit mathématique, littéraire, artistique…

Il s'agit là de poser le style de l'enseignant en regard du bavardage, dans une dynamique de symbolisation. L'enseignant interprète la diversité n'est plus ici dans le repérage, mais bien dans l'acte d'interprétation en ce qu'il fait fonction dans la classe.

Nous pouvons ainsi poser cette dernière hypothèse : le bavardage est une fonction entre l'élève et son environnement, autrui, le savoir, que l'enseignant interprète de la diversité peut repérer et orienter.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE VI

Rappel de notre proposition de définition de départ :

Rappel - Figure 31 : hypothèses de recherche en lien avec notre conceptualisation du bavardage

Le bavardage est un concept langagier, du côté de la parole,

(Hypothèse 1)

↓

Modélisable en tant que phénomène transitionnel normal du sujet en situation d'apprentissage,

(Hypothèses 2)

↓

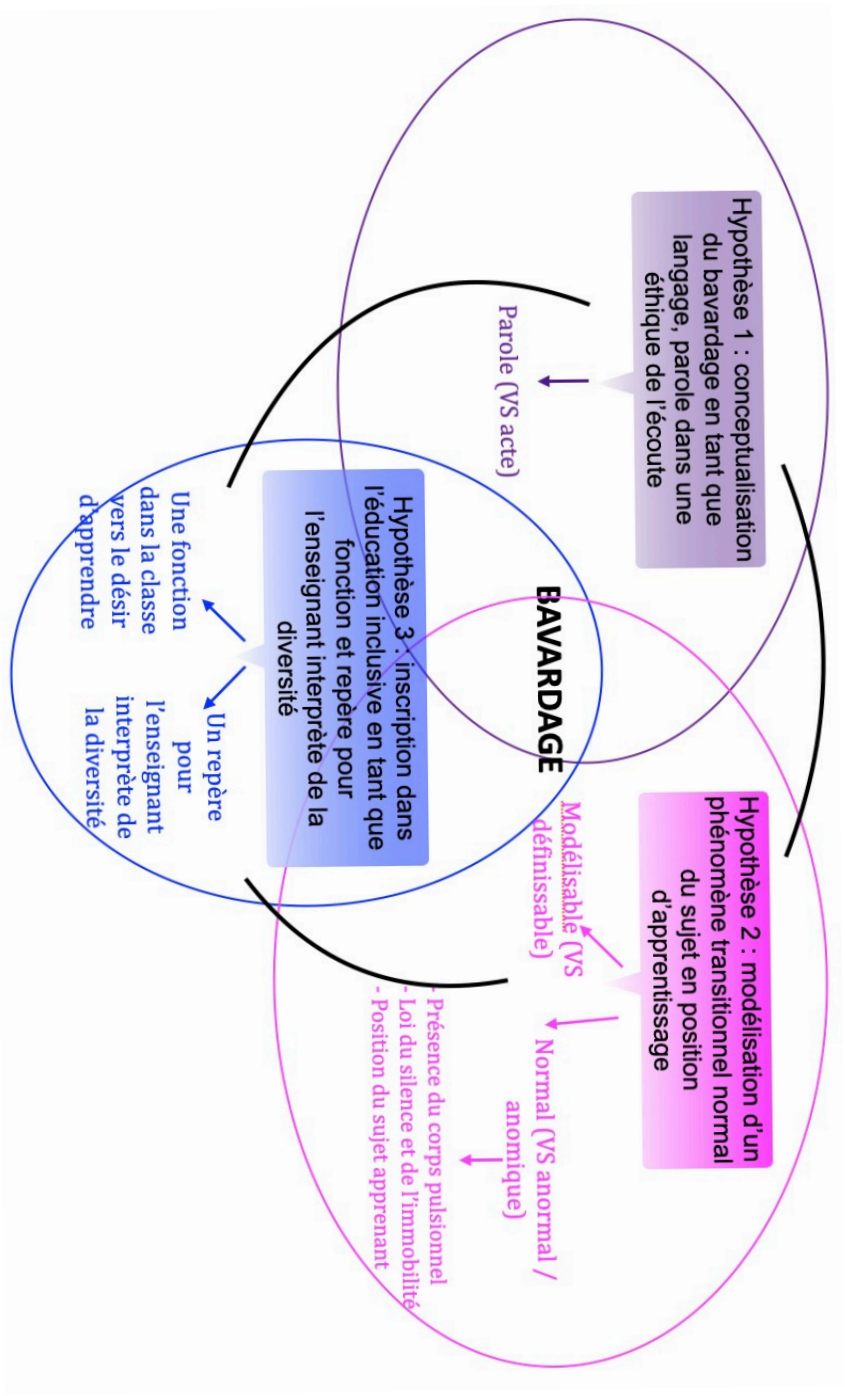
dont la fonction est l'enjeu de la relation à l'autre et au savoir, dans la mesure où l'enseignant le repère et en permet l'opération en situation d'éducation.

(Hypothèse 3)

Source : auteure

Pour conclure, nos trois hypothèses de recherche peuvent être organisées en trois axes selon le schéma suivant :

Figure 35 : schéma représentant nos trois grandes hypothèses et leurs sous-hypothèses de recherche

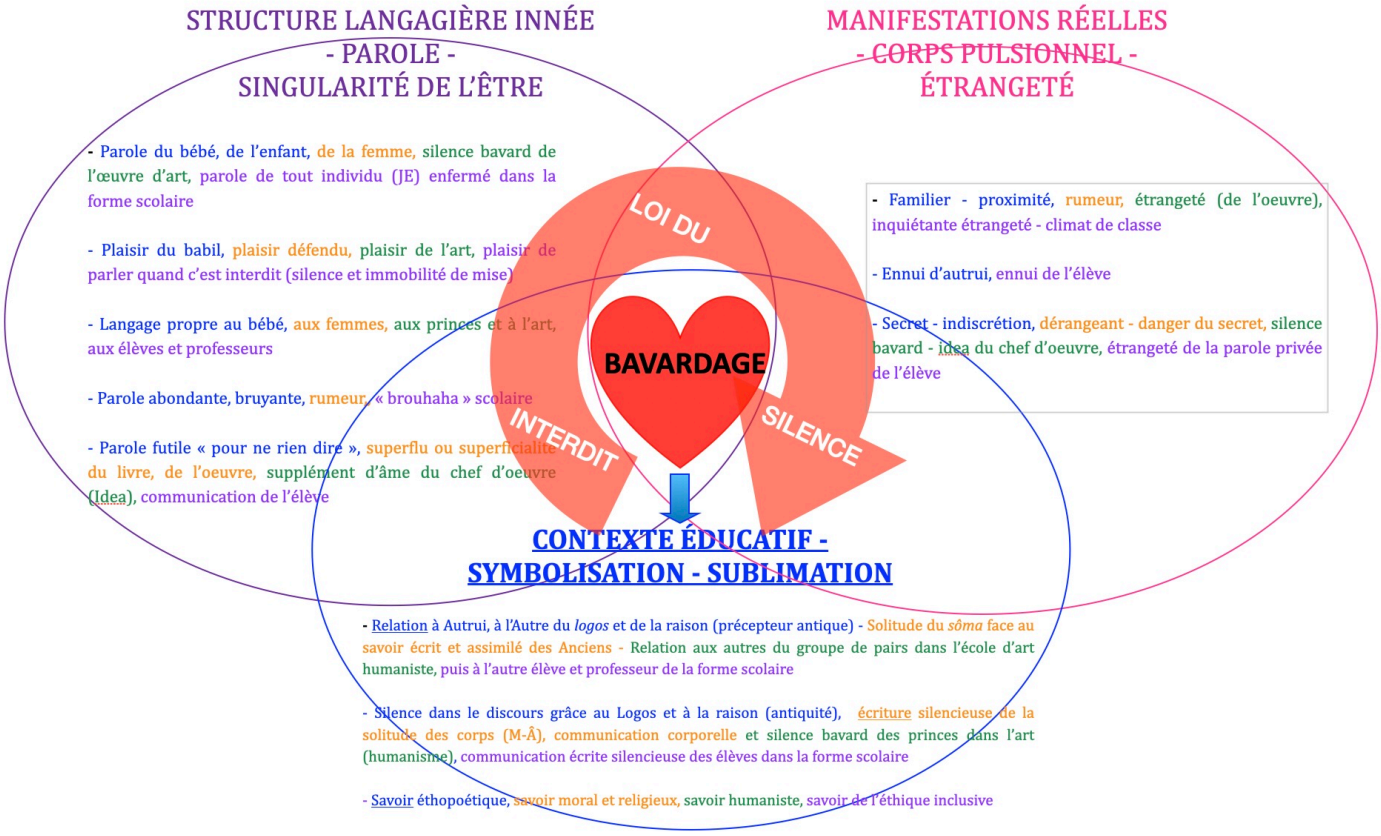


Source : auteure inspirée de la théorie lacanienne

SYNTHÈSE DE LA PARTIE I

I. Proposition d'une conceptualisation du bavardage en trois dimensions: une parole singulière du sujet, le réel du corps pulsionnel, le contexte éducatif, corrélés à une loi du silence.

Figure 36 : schéma représentant notre conceptualisation du bavardage en trois dimensions avec ou sans autrui

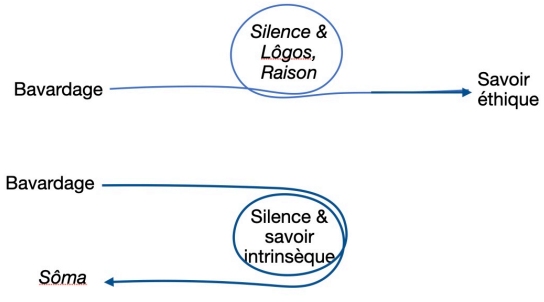


Légende : en bleu la définition originelle et antique, en orange les connotations apportées au Moyen-Âge, en vert les connotations apportées par la révolution humaniste, en violet les connotations acquises depuis l'apparition de la forme scolaire qui perdure encore aujourd'hui

Repérage : avec ou sans l'autre

- AVEC AUTRUI :

- SOLITUDE :



Source : auteure

II. Le bavardage est une fonction entre le sujet apprenant et son environnement (autrui, le savoir) :

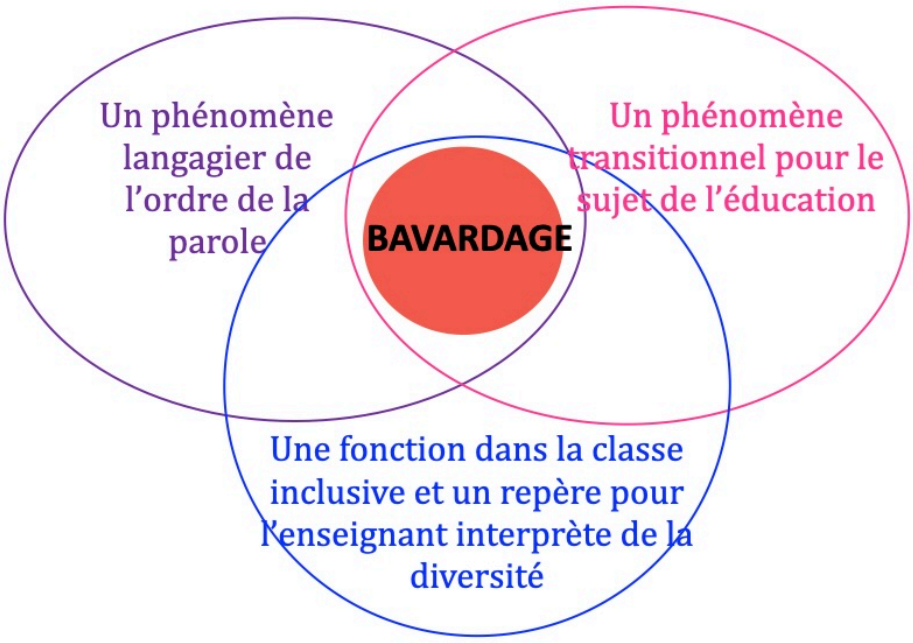
Le bavardage est un phénomène transitionnel pour le sujet de l'éducation : se rassurer contre l'angoisse (la peur d'apprendre), se nouer socialement à un groupe de pairs, trouver un compromis entre contraintes internes et attendus en termes d'apprentissages…

III. Le bavardage est un repère pour l'enseignant qui en permet l'opération dans et hors de la classe

Le bavardage est un repère pour l'enseignant : évaluateur, signal du niveau d'angoisse, d'ennui, de peur d'apprendre dans la classe, signal d'un progrès, d'une démarche du sujet vers le désir d'apprendre. Il peut s'en servir pour accompagner les élèves dans leur désir d'apprendre : bavardage provoqué, détourné…

Pour conclure, le bavardage en 3 dimensions serait :

Figure 37 : schéma représentant le bavardage phénomène transitionnel langagier, fonction dans la classe inclusive et repère pour l'enseignant interprète de la diversité.

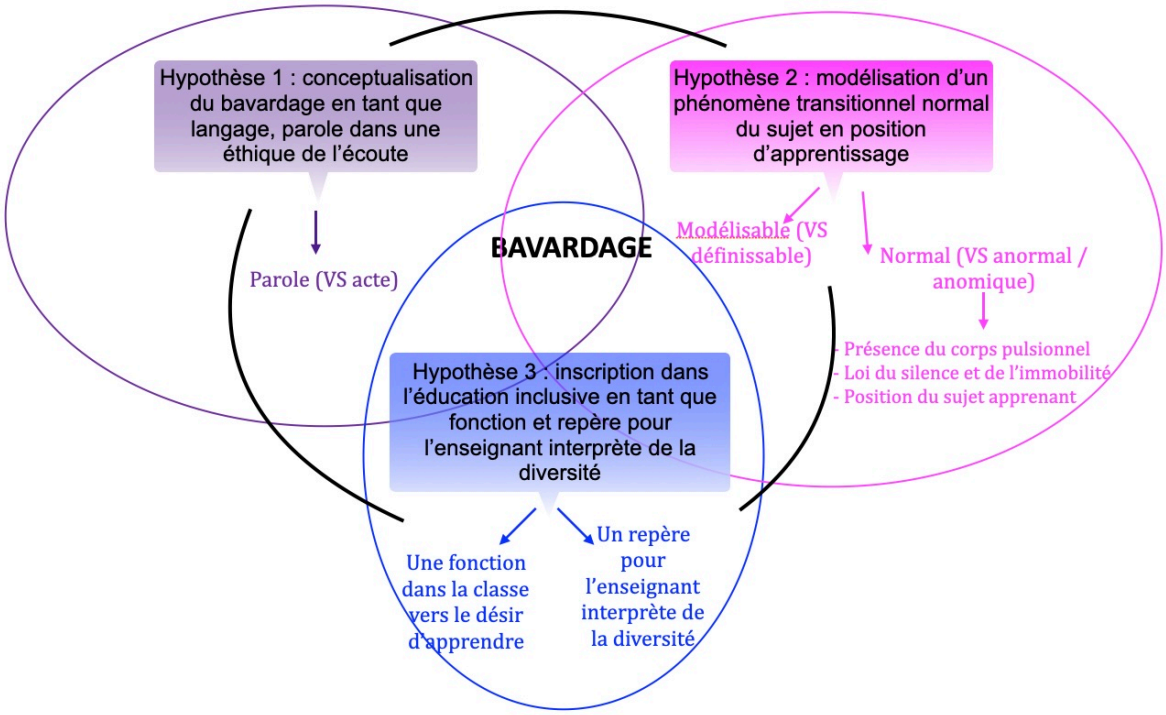


Source : auteure inspirée de la théorie lacanienne

Enfin, rappelons ici notre problématique de recherche et la schématisation de nos hypothèses de recherche :

Le concept de bavardage, phénomène essentiellement singulier, est souvent considéré comme un acte, un désordre dans une éducation globale au silence et à l'écrit, héritée de la forme scolaire ; cependant, le nouveau paradigme de l'éducation inclusive redonne à la parole du sujet une place centrale : quelle nouvelle conceptualisation du bavardage cela implique-t-il, en tant qu'il est parole singulière, fonction et repère du désir d'apprendre de chaque sujet ?

Rappel - Figure 34 : schéma représentant nos trois grandes hypothèses et leurs sous-hypothèses de recherche



Source : auteure

PARTIE II :

MÉTHODOLOGIE

D'ENQUÊTE

Tableau : rappel et position de la partie II dans l'architecture de la thèse

Parties	Chapitres	Repères
Quelle conceptualisation du bavardage peut-on proposer dans une perspective inclusive ?	I. Aux origines du mot : la représentation d'un exercice plaisant du corps de l'enfant vers le langage	Linguistique : sémantique et lexicologie
	II.Le paradigme antique du bavardage : un concept praxéologique de l'éducation entre *praxis*, *logos* et *êthos*.	Origines d'un concept : de la *praxis* au *logos,* de l'Autre vers l' ê*thos*
	III. Premier remaniement d'un concept éducatif au Moyen-Âge : le féminin, l'interdit et le retour au *sôma*	Nouveau paradigme médiéval du bavardage : retour au *sôma*
	IV. Depuis la Renaissance, un troisième paradigme : les mots recouvrent un savoir humaniste qui élève à la dignité de l'être	Symbolisation et sublimation du bavardage
	V. Le bavardage est un objet de l'éducation	Objet de la forme scolaire et phénomène transitionnel
	VI. Problématisation et hypothèses de recherche	Position clinique de l'*enseignant interprète de la diversité*
Méthodologie d'enquête	VII. Démarche empirique et choix épistémologiques	Recherche-intervention exploratoire et posture clinique
	VIII. Méthode de recueil de données	Triangulation méthodologique et posture clinique
	IX. Méthode d'analyse de données	Analyse de contenu et démarche comparatiste
Présentation des résultats, analyse et discussion	X. Quelle modélisation pour le bavardage ?	Structure du bavardage
	XI. Bavardage : une fonction transitionnelle pour le sujet apprenant ?	Fonction transitionnelle, « *contre* »
	XII.Bavardage : un repère inclusif pour l'enseignant interprète de la diversité ?	Fonction éthique « *pour* » le sujet

Source : auteure

INTRODUCTION DE LA PARTIE II

Nous venons de poser trois postulations concernant le bavardage : sa caractérisation, sa dimension de fonction pour le sujet, y compris à l'usage de l'enseignant interprète de la diversité.

Notre recherche s'inscrit donc dans une démarche empirique, dans l'observation clinique de la classe, des élèves, de l'enseignant, et dans une écoute attentive des sujets à l'école.

Après une recherche exploratoire, nous avons fait le choix de poursuivre notre recherche d'une part dans une posture clinique, et d'autre part de laisser la surprise et les hypothèses émaner du terrain via une approche ethnographique.

La méthodologie ethnographique est donc ici corrélée à une approche clinique et a donc permis l'écriture de vignettes cliniques ou d'études de cas.

Cette approche a ensuite été complétée par un retour sur le terrain dans l'après coup, pour y mener une observation participante complémentaire ainsi que des entretiens et des focus groupes (enseignants et élèves).

Dans un premier temps, nous ferons le point sur notre démarche empirique et nos choix épistémologiques. Dans un second temps, nous présenterons notre terrain de recherche et les modalités choisies pour le recueil de données. Enfin, nous évoquerons nos choix en termes d'analyse des données.

CHAPITRE VII - DÉMARCHE EMPIRIQUE ET CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES

INTRODUCTION DU CHAPITRE VII

Notre proposition de conceptualisation du bavardage ainsi que nos hypothèses de recherche étant posées, il s'agit de les soumettre à notre recherche empirique. Celle-ci a été menée en plusieurs temps :

- Recherche exploratoire
- Autoethnographie clinique, marquée par les contraintes liées à la pandémie de COVID-19
- Retour sur le terrain dans l'après-coup : observation participante, focus groupes élèves et entretiens.

Ces différentes étapes ont marqué d'une part le choix de notre posture et d'autre part nos choix méthodologiques. Nous verrons ainsi dans un premier temps en quoi notre recherche exploratoire a été décisive pour le choix de notre posture épistémologique, clinique et

VII.1. UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE NOUS A MIS SUR LA PISTE D'UNE POSTURE CLINIQUE.

VII.1.a Une recherche exploratoire

Notre démarche s'est amorcée par une recherche-intervention exploratoire (Dubost & Levy, 2002 ; Marcel, 2016), d'orientation clinique, soutenue par la rencontre avec le secrétaire général de l'Institut de l'Enfant, pédopsychiatre et psychanalyste.

Cette recherche a été menée dans un collège public dans la moitié Sud de l a France, de taille moyenne, installé dans une zone rurale relativement défavorisée du point de vue socio-économique. Plus précisément, il s'agissait d'accueillir les élèves en classe de 6e, en tant qu'enseignante de Français. Notre intérêt s'est porté sur l'inclusion d'un élève qui n'avait pas vocation à rester dans l'établissement au-delà de quelques semaines.

Nous avons donc sollicité le contrôle d'un psychanalyste et pédopsychiatre pour l'accompagnement d'un élève dit à besoin éducatifs particuliers. Son accompagnement nous a permis de nous détacher de notre posture d'enseignante de Lettres pour opter pour une posture clinique. Ses interventions nous ont permis d'accompagner cet élève dans son inclusion en classe ordinaire de 6e, bien que selon son dossier MDPH, il n'aurait pas dû intégrer une classe et devait réintégrer un établissement spécialisé au cours du premier trimestre.

Cet élève a par la suite pu terminer sa scolarité en classe ordinaire, ce qui témoigne d'une certaine réussite inclusive.

VII.1.b Une recherche-intervention

Voici le récit clinique que nous avons fait de notre rencontre avec cet élève et le médecin psychanalyste qui nous a accordé son contrôle lors de cette recherche-action, précédent notre engagement dans une ethnographie clinique en Doctorat :

Un élève posait problème en classe dès la rentrée : arrivé de classe ULIS, il pâtissait d'importantes difficultés. Il était relativement agité, volontiers violent verbalement voire physiquement, et incapable de rester calme et concentré en classe. Cet élève faisait également preuve d'un grand manque de respect à l'égard de l'autre (élèves et adultes ; il tutoyait très souvent ses professeurs dans des adresses peu respectueuses). Nous avions noté précisément certaines phrases prononcées par cet élève et nous avons été jusqu'à dire en contrôle qu'il se sentait très facilement « persécuté » par l'autre ou par les exercices proposés. C'est en présentant cet élève et en relatant un évènement particulier au sein de notre classe que le médecin psychanalyste avec qui nous travaillions a saisi son fonctionnement, le paradoxe de son histoire, et nous a orienté dans nos pratiques.

Ainsi, certains adolescents se présentent avec une demande paradoxale : si dans ses paroles ce jeune homme voulait absolument « être comme tout le monde »[60], en actes, il postulait clairement au statut d'exception. Les consignes qui valent pour tous ne valaient pas pour lui. De la même manière, tout savoir exigé par l'autre, intégré à une loi commune, ne vaudra pas pour lui, ne lui sera pas disponible. Cette position de sujet, ou plutôt cette structure de sujet, ce statut d'exception, il faut le conserver et le protéger, nous a-t-on dit en contrôle. En effet, « être l'exception » c'est ce qui protège le sujet de l'autre qui le « dévore », qui le persécute, et c'est ce qui lui permet alors de consentir à faire avec l'autre, à « être avec/comme les autres ». C'est là qu'une adaptation de la part de l'enseignant est tout indiquée, afin que l'élève puisse bénéficier des apprentissages et évoluer au sein de la classe. Il faut simplement lui présenter les savoirs de manière particulière, « exceptionnelle », hors de la loi commune, afin qu'il ne se sente pas noyé dans la masse des autres élèves et qu'il puisse accéder aux apprentissages, évoluer. L'inclusion et la pédagogie différenciée prennent ici toute leur importance.

[60] Après 2 ans de stigmatisation de la part de ses camarades en ULIS, cette demande paraissait tout à fait compréhensible. Cependant, les consignes qui valaient pour tous ne valaient pas pour lui.

Cet élève s'est également identifié à certains signifiants tels que « pite »[61] / « pitre » ou « chouchou » comme ses bavardages exhibés pouvaient en témoigner (« moi je suis un pit ! », que l'enseignante a pu transformer en « pitre »). En contrôle, on souligne l'importance d'une manipulation prudente des signifiants auquel ces sujets s'identifient. En effet, dans ce cas-là, le terme auquel l'adolescent s'identifie est quasi vide de sens : c'est simplement l'emblème de son identification, de son existence même. Le supprimer, dire « qu'il n'y a pas de chouchou dans la classe » pourrait alors revenir à supprimer le sujet lui-même[62]. Chez ces jeunes, il y a une sorte de distance impossible avec la langue, un « extrême premier degré », une langue où les mots ont une existence en tant qu'objets et non en tant que symboles. C'est alors que chaque mot peut s'avérer extrêmement aiguisé dans la langue intime du sujet. Si William Shakespeare déclare que « le succès d'un bon mot dépend de l'oreille qui l'entend plus que de la langue qui le dit » (Les peines d'amour perdues, 1596), nous serions tentée de le rejoindre également dans le cas du « désastre des mots », et dans tous les cas, de porter une attention particulière à certaines « oreilles ». C'est en cela que le discours du professeur doit demeurer prudent, se situer avant tout du côté de la didactique, pour ne pas risquer de s'en prendre au sujet.

[61] Suite à un accès de violence en classe, nous avons déplacé son comportement sous l'égide de l'humour, lui lançant que nous avions bien compris qu'il préférait « faire le pitre plutôt que du Français ». C'est alors qu'il a lancé sur un ton agressif à toute la classe qu'il était un « pite » au lieu de « pitre » : le terme a alors davantage résonné comme « pit bull » ou « caïd » plutôt que comme « pitre ». C'était un signifiant, sans son signifié. Nous avons alors gentiment souligné l'erreur, et à nouveau déplacé cela du côté du rire, lui faisant remarquer qu'il était drôle malgré lui et décidément pitre. La classe riant, il s'est alors repris pour dire qu'il était un pitre avec la consistance humoristique que nous lui connaissons. Le signifiant nous a finalement permis de le tirer du côté d'un autre signifié : l'humour plutôt que la violence. L'atmosphère détendue, nous avons pu reprendre notre cours. A partir de ce moment-là, les interruptions et « décharges pulsionnelles » de l'élève se sont davantage portées du côté de l'humour plutôt que de la violence. Nous avons ainsi accepté de lui donner une place d'exception dans la classe, comme il le revendiquait, mais sous le signe du rire et des mots, plutôt que selon la violence quasi physique dont il faisait volontiers usage.

[62] Après une question d'élèves, nous avons malencontreusement indiqué qu'il n'y avait « pas de chouchou dans la classe » lors de nos explications sur les dispositifs mis en place pour les élèves en difficulté. Le lendemain, l'élève en question, qui semblait s'être identifié au signifiant « chouchou » le temps d'une journée, a disparu au fond de la classe au même titre que le signifiant que nous avions supprimé (alors qu'il était venu s'installer au premier rang depuis quelques semaines). C'est en réactivant son statut d'exception et en le revalorisant qu'il est revenu s'installer au premier rang les jours suivants (élève pris pour exemple auprès des autres, tâches adaptées…).

Cet entretien a été très enrichissant et nous a permis de progresser dans nos pratiques pédagogiques, mais également de faire progresser l'élève en question. Il n'en demeure pas moins que sans l'intervention du contrôle et donc du médecin psychanalyste avec qui nous avons travaillé, certaines actions de notre part auraient pu être catastrophiques pour cet élève : déjà persécuté par l'autre, une position d'enseignant autoritaire, qui hausse le ton, qui s'adresse à lui de manière frontale, dans un rapport de force pour l'obliger à se plier aux règles, n'aurait certainement eu pour effet que d'accroître son angoisse intérieure, le rendant d'autant plus ingérable en classe, par exemple. De la même manière, agir « à l'aveugle » avec un autre élève en considérant que nous sommes dans une situation similaire pourrait avoir des conséquences opposées à l'objectif de départ : il faut garder à l'esprit que nous sommes enseignants et non psychiatres, psychologues, éducateurs...

C'est en cela que l'intervention du pédopsychiatre avec qui nous avons échangé ne vaut que pour cet élève. Les méthodes et les attitudes pourront bien sûr être répétées avec d'autres élèves, encore faudrait-il avoir la certitude que nous sommes face à un sujet qui se définit de la même manière que lui. Or, il ne relève pas des compétences de l'enseignant de faire un « diagnostic », de s'autoproclamer à une place qu'il n'est pas censé occuper.

Ainsi, nous postulons qu'une pratique de « contrôle » par un spécialiste du développement de l'enfant ou de l'adolescent est non seulement enrichissante, mais parfois indispensable. C'est d'ailleurs certainement pour cette raison que les psychologues sont convoqués au sein même des établissements scolaires par l'Éducation Nationale. Selon nous, l'enseignant doit donc prendre conscience de la responsabilité, de l'impact qu'il peut avoir dans la vie d'un élève et agir avec le plus de discernement possible, de préférence en équipe, ou en prenant conseil auprès de personnes plus compétentes dans le développement de l'enfant ou de l'adolescent.

Ce récit clinique dévoile donc notre première expérience de cette forme de « contrôle » habituellement réservée aux praticiens en psychologie ou psychiatrie, et qui finalement, appliquée à l'enseignement, a eu un effet sur notre terrain de recherche (devenue recherche-action), sur un élève en difficulté autant que sur l'ensemble de la classe, sur notre propre position, sur notre posture même plutôt, autant que sur notre évolution dans le métier et dans la recherche.

VII.1.c Amorce d'une posture et d'une nouvelle recherche

Cette recherche exploratoire contient en effet tous les germes de notre travail de thèse actuel : le contexte d'éducation inclusive, la position clinique, l'apport théorique de la psychanalyse, la *praxis* de bavardage de l'élève dans la classe…

Cette recherche comporte également des éléments cruciaux :

- elle nous a permis de nous décaler de notre posture d'enseignante de longue date,

- elle nous a permis d'assumer et de prendre à notre compte le réel de la classe,

- elle nous a appris à repérer et prendre en compte les contraintes internes de l'élève en contexte d'apprentissage,

- elle nous a permis d'accéder à la dimension subjective de l'élève,

- elle nous a permis de découvrir ce mécanisme qui consiste à limiter la jouissance dans la classe pour proposer au sujet élève une ouverture vers la parole et l'écriture.

C'est ainsi que ce changement de posture et cette nouvelle façon de *faire avec* le *réel* de la classe, les contraintes du sujet, nous a donné l'envie de nous engager dans une recherche plus approfondie.

VII.2. LE CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUE D'UNE POSTURE CLINIQUE : UN DISPOSITIF CLINIQUE ÉCLAIRÉ

VII.2.a. Le dispositif clinique : champs, modalités et temporalités plurielles

Nous avons ainsi choisi d'engager nos recherches dans le sillage de cette première expérience et selon cette même posture clinique que nous qualifierons d'« éclairée » (Jamoulle, 2004 ; Bossard, 2018 (dir)).

En effet, cette expérience n'a pas consisté à soustraire le champ d'action de l'enseignante-chercheuse au diagnostic ou aux méthodes en psychopathologie psychanalytique. Au contraire, cette expérience aux côtés du pédopsychiatre psychanalyste avec qui nous avons travaillé en contrôle est de l'ordre de l'enrichissement du regard de l'enseignante-chercheuse permettant de se décaler un peu de sa place, permettant une distance et un autre regard sur la classe, sur le sujet élève.

Ainsi, notre posture d'enseignante-chercheuse, d'observatrice, s'éclaire d'un dispositif clinique qui repose sur plusieurs dimensions antérieures à notre recherche, toujours réactualisées, revenant parfois dans l'après-coup, et qui s'inscrivent dans des champs, des temporalités, des historicités plurielles :

- une pratique clinique psychanalytique personnelle antérieure et actuelle. En effet, cette dimension est indissociable de toute démarche clinique comme l'indique Claude Revault d'Allonnes (1989) :

« *Tout clinicien se référant à la psychanalyse est renvoyé à différents niveaux : une expérience personnelle du divan, l'acceptation de préalables essentiels comme la reconnaissance de l'inconscient à l'œuvre dans les conduites et de la sexualité infantile dans ses rapports avec les expressions de la sexualité adulte, l'attention flottante au cœur de la méthode clinique qui oriente l'écoute du clinicien, l'utilisation des concepts analytiques parfois hors de leur champ originel.* »

(Douville & Bidaud, 2014, p.51 - sur Revault d'Allonnes (1989))

- une pratique théorique en psychopathologie psychanalytique (Chagnon, 2012 ; Roussillon, 2018 ; Levy-Soussan, 2006 ; Les Séminaires de Jacques Lacan - et en psychologie du développement, Miljkovitch, 2017).
- une pratique théorique et clinique en sciences de l'éducation (enseignante dans le secondaire depuis une quinzaine d'années avant d'être enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation).
- une pratique d'analyse littéraire et artistique (études et pratiques professionnelles dans les milieux littéraires, éditoriaux et artistiques).

Remarquons que ce dispositif entre également en compte dans la conceptualisation que nous avons proposé du bavardage (partie I) et que nous soumettons au débat scientifique. Ce dispositif s'inscrit donc dans le champ des sciences de l'éducation et semble correspondre à cette « *offre d'espace-temps décalé du cours de l'expérience vécue et de l'activité ordinaire, espace-temps de suspension dès lors potentiellement ouvert au réinvestissement* » que décrit Jean-Yves Rochex (2010, p.114) :

> *« Le dispositif clinique lui-même est donc convocation, tant pour le clinicien que pour les sujets ou collectifs avec lesquels il travaille, de plusieurs expériences, de plusieurs contextes et temporalités. »*
> (Rochex, 2010, p. 115)

Ce dispositif clinique s'inspire de la conception qu'en fait Jean-Yves Rochex (2010) dans le champ des sciences de l'éducation :

> *« ce dispositif clinique repose sur le regard (observation clinique ou ethnographique) et/ou l'écoute (entretiens individuels ou collectifs de toutes sortes), les interventions et propositions du clinicien ne relèvent jamais seulement du regard ou de l'écoute de ce qui se donne à voir ou à entendre en situation ; elles s'alimentent également de références issues d'une pratique clinique et/ou théorique antérieure permettant au clinicien*

d'être lui-même décalé, dédoublé, à la fois dans et hors la situation, et de pouvoir instaurer, en actes et de manière pour une part « pré-rélexive » ou « insue », « un va-et-vient entre références théoriques, pratique accumulée, information recueillie sur les situations concrètes et écoute de l'autre en soi » (Barus-Michel, 2004). »

(Rochex, 2010, p.115).

Le dispositif, dans le champ de la clinique, est donc indissociable d'un certain décalage du chercheur clinicien vis à vis de son terrain, de la situation, mais aussi indissociable de ses connaissances théoriques et de sa propre pratique.

VII.2.b. L'enseignante-chercheuse nécessairement prise dans le dispositif clinique

Ici, le dispositif clinique s'incarne donc dans le « je » de l'enseignante-chercheuse, comme l'évoque Jacqueline Barus-Michel dans le champ de la psychosociologie clinique :

« On peut considérer comme dispositif clinique celui qui instaure le décalage dans la personne même du clinicien : il s'offre comme observateur-participant dans un dédoublement où il est étranger et neuf dans la situation, réagissant sur le mode de la surprise et impliqué, instruit au même titre que les acteurs ordinaires de la situation. La rupture est en lui : identification/distanciation. C'est encore dans ce décalage qu'émerge du sens, la reconnaissance possible de ce qui n'était pas autrement formulable. »

(Barus-Michel, 2016/2002)

Dans le champ de la recherche en éducation, nos pratiques cliniques et théoriques antérieures nous permettent de nous décaler de notre posture d'enseignante en situation. C'est ainsi que nos connaissances théoriques se nouent à nos pratiques analytiques, et à un possible travail d'équipe entre le médical et le

pédagogique *pour* (Marcel, 2016, tableau p.227) le sujet élève, afin d'éclairer et d'orienter notre regard.

Dans le champ d'une approche intégrative, ce dispositif permet distance réflexive et mobilité de la *place* (Marc, E. & Bonnal, C. 2014) de l'enseignante-chercheuse, en tant qu'elle s'inscrit dans un rapport « *préexistant aux sujets* » du langage (Lacan), en tant qu'elle implique une réciprocité avec le milieu (tant du point de vue de l'inconscient structuré comme un langage chez Lacan, que du point de vue de la socialisation réciproque de Mauss, 1925/2007) :

> *« Elle s'ancre à la fois dans la réalité matérielle (par exemple la place spatiale occupée dans un groupe), dans l'imaginaire (la façon dont chacun se situe subjectivement et ressent la place qu'il occupe) et dans un système symbolique qui la dépasse (par exemple le système familial). La place a une signification paradoxale (proche de celle de l'identité), car dans un même mouvement, elle isole, instaurant une séparation entre les individus (« à chacun sa place ») et elle relie, puisque les places n'ont de valeur que les unes par rapport aux autres. »*
> (Marc, E. & Bonnal, C. 2014)

L'abord clinique se fait alors d'une part grâce à la distance que permet le dispositif théorique et pratique incarné par le clinicien qui se décale de sa place d'enseignante et d'autre part grâce à la place assumée de l'enseignante-chercheuse en situation, en tant qu'elle est *mouvement* qui *isole et relie* à la fois.

Cette posture clinique est donc indissociable de la personne du clinicien, de ses connaissances théoriques et pratiques, et comme nous l'avons vu, dans sa diversité : c'est ainsi que notre posture d'enseignante de Lettres et d'Histoire de l'art, après avoir été chef de projet artistique au début de notre vie professionnelle, est indissociable de notre posture actuelle et doit être assumée par la chercheuse que nous sommes, dans le même temps.

VII.2.c. L’influence de la méthode comparative « art-based », fondée sur l’école de Chicago

Nous ne l’avons pas explicitement mentionnée plus tôt, mais notre recherche exploratoire visait également l'enseignement de la lecture et de l'écriture via l'art et l’oralité en tant que méthode inclusive.

Cette conviction que l’art est un mode d’accès inclusif au monde des idées, à la réalité humaine d’une société, d’une culture, demeure inchangée.

Du point de vue méthodologique, nous rejoignons ici l’idée d’Howard Becker de l’école de Chicago, selon laquelle une société est autant étudiée et représentée par les chercheurs que par les artistes et les écrivains (Becker, 2007/2009). C’est ainsi que nous avons choisi de ne pas nous cantonner à la seule définition du bavardage dans notre première partie, mais de proposer d’en saisir les contours, les connotations à travers les différents âges de la culture française.

Si l'art et la littérature permettent d'accéder à une certaine réalité sociale, mais aussi au monde des idées, comme l'avons vu dans notre recherche exploratoire, œuvres d'art et œuvres littéraires sont donc à prendre en compte pour saisir le fait social (Durkheim, 1895), la praxis, qu’est le bavardage depuis la création du mot et de la notion dans l’Antiquité.

Notre première partie s’est donc en partie inspirée de cette démarche pour proposer une modélisation provisoire du concept de bavardage.

C’est aussi la démarche pour laquelle nous opterons dans le cadre de l'analyse de nos résultats : nous comparerons ainsi les situations et les assertions relevées sur le terrain avec celles relevées dans les manifestations artistiques contemporaines. En effet, nous relevons certains ouvrages ou certaines démarches artistiques qui relèvent du bavardage actuellement et qui pourront être comparées avec les résultats de notre enquête : par exemple, Florence Ehnuel, enseignante agrégée de Philosophie a publié l'ouvrage *Bavardage, parlons en enfin* (Ehnuel, 2012) pour évoquer ceux de ces élèves, Abraham Poincheval projette de bavarder avec les passants parisiens lors de sa prochaine performance intitulée *La Bouteille*, durant les Jeux olympiques de Paris (Poincheval, 2024). Si notre proposition de modélisation du concept de bavardage ne s'est pas faite sans prendre en compte l'art et la littérature dans notre société, il s'agira donc d'analyser des résultats de

notre enquête, en prenant en compte les mêmes composantes de notre société contemporaine, ici étudiée et représentée autant par les artistes que par les chercheurs (Becker, 2007/2009 ; Mairesse, 2019).

Intégrer l'art et la littérature à notre démarche de recherche comparative et critique nous as donc permis d'accéder à davantage de données, et ainsi à « *plus de profondeur, plus d'épaisseur et de richesses* » pour reprendre les termes de Philippe Mairesse (2019) qui définit cette méthode selon 3 axes :

> *« Les méthodes dites « art-based » présentent trois apports majeurs dont il me semble que le chercheur en sciences de gestion pourra tirer profit :*
>
> *1. Une exposition augmentée aux données. En recherche en sciences sociales, la confrontation au terrain et la récolte des bien mal nommées « données » (qui loin d'être données sont à chercher d'abord) est délicate. Parce que nous avons affaire à un matériau humain, les phénomènes étudiés sont en partie insaisissables, incorporés par des acteurs qui la plupart du temps n'en sont pas conscients, ce qui inclut le chercheur lui-même, qui interagit inévitablement avec ce qu'il observe, puisque justement il l'observe en contexte… Il est essentiel de se donner les moyens d'accéder à plus de profondeur, plus d'épaisseur et de richesses.*
>
> *2. Une capacité à mettre en mouvement, à ouvrir sur plus d'hypothèses, à être attentif à plus d'inconnu, de nouveau. C'est le rôle traditionnel du chercheur que de s'ouvrir à ce qu'il ne sait pas encore qu'il va trouver… et cette tâche difficile se trouve aidée par les méthodes basées sur l'art, qui justement en faisant appel aux imaginaires libère des zones ordinairement discrètes voire secrètes.*
>
> *3. Une invitation à la réflexivité. Induite par l'implication inévitable du chercheur dans le contexte, la prise en compte de notre propre subjectivité, de nos préconceptions, de nos affects et de nos réactions comme éléments du phénomène observé suppose une mise en réflexivité permanente qui ne va pas de soi, et que les méthodes « art-based » favorisent par la mobilisation de l'expression subjective. »*
>
> (Mairesse, 2019, p.105-106)

Comme nous l'avons vu, nous avons puisé dans l'art et la littérature pour proposer une modélisation du concept de bavardage, accédant ainsi à davantage de données, mais aussi à davantage d'hypothèses, de colorations de la notion. Le choix des références artistiques et littéraires exploitées est indéniablement lié à l'implication de la chercheuse dans son objet de recherche, comme nous l'avons déjà énoncé.

Pour reprendre la définition de Philippe Mairesse (2019), il s'agit finalement davantage de proposer une posture épistémologique : « *On ne se met pas à pratiquer des méthodes « art-based » sans raisons, et ces raisons sont d'ordre épistémologique* » (Mairesse, 2019, p.101). En effet, nous n'avons pas la prétention d'avoir véritablement assimilé la méthode *art-based*, de nous y inscrire pleinement, ni d'en respecter parfaitement les règles et caractéristiques. Nous dirions plutôt que notre posture clinique se colore ici de cette méthode « art-based » : notre posture épistémologique assume la prise du chercheur dans sa recherche, chercheuse ici indéniablement influencée par cette approche sans pour autant s'y inscrire complètement. Nous dirions plutôt que notre posture clinique revêt une approche ou plutôt un *style* « art-based ».

Notre posture épistémologique s'oriente ainsi de la clinique et de la prise en compte de l'art et de la littérature dans notre conception de la société et du concept praxéologique que nous étudions : le bavardage.

VII.3. LE CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUE D'UNE POSTURE *UNIVERSITAIRE* QUI S'ORIENTE D'UNE ÉCOUTE ATTENTIVE, FONDAMENTALEMENT INCLUSIVE, « *POUR* » LE SUJET

VIII.3.a Une écoute attentive pour le sujet : une nécessaire forme de recherche-intervention

Ce dispositif implique donc, de fait, une observation clinique que nous avons d'abord voulu participante et qui, nous le verrons plus loin, s'est transformée en quatre années d'ethnographie (2019 à 2023), voire de recherche-intervention selon le questionnement de Jacqueline Barus-Michel (2002/2016) :

> « *Peut-on parler d'une recherche clinique qui ne soit pas intervention ? La notion de clinique n'entraîne-t-elle pas pour un praticien généralement en situation, participant autant qu'observateur, un engagement qui serait une sorte de dépassement accepté de l'implication ? L'écoute n'est déjà pas sans effets sur celui ou ceux dont elle encourage la parole, puis le retour sur cette même parole. Elle transforme à elle seule la situation et encourage le changement.* »
>
> (Barus-Michel, 2002/2016, p.328)

C'est en cela que nous faisions référence dans le titre précédent à la recherche-intervention « *pour* » de Jean-François Marcel (2010), même si ici notre démarche *pour* le sujet (élève) est induite par le dispositif et la présence du chercheur, sans nécessairement faire l'objet d'une commande, d'une demande explicite ou d'une démarche préalable.

Si nous explorons cette voie, notre démarche clinique pourrait se rapprocher des origines de la recherche-intervention venant modifier quelque peu l'*action-research* de Kurt Lewin qui désignait « *une expérimentation dans la vie réelle* » (Dubost & Levy, 2002) : ici, il s'agirait d'une expérimentation dans le *réel* de la vie, teinté du *réel* lacanien fondamentalement insaisissable.

C’est donc l’écoute qui est d’abord convoquée dans notre démarche, mais une écoute attentive, qui devient fine attention portée aux sujets sur le terrain, en situation, au point qu’elle produit un effet, une intervention sur la situation.

Cette attention c’est celle qu’évoque Jacques Lacan avec l’objet voix, avec sa « pulsion invoquante », dont il ne cache pas la proximité particulière avec l’inconscient (Lacan, 1962/2004). Cette écoute psychanalytique est résumée ainsi par Rosanne de Abreu E Silva (2020) dans son article « L’art et l’art de l’écoute psychanalytique » :

> « *Le psychanalyste écoute avec son inconscient, avec la passion et les pulsions qui l’animent. »*
> *« Plus précisément, écouter quelqu’un consiste à laisser résonner en soi, dans le silence, la parole de l’autre dans la musicalité qui l’accompagne. Cela veut dire que l’on est sensible à la voix aussi bien qu’au contenu du message, puisque c’est par elle qui se livre le non-dit, le caché, l’indicible, l’inconscient. »*

C’est donc finalement une écoute du non verbal, voire du préverbal, et pour rejoindre le sujet de cette thèse, elle pourrait bien être une écoute du bavardage en ce qu’il s’inscrit dans le *réel*, c’est-à-dire dans sa dimension inattrapable, dans ses manifestations non verbales (l’ennui, l’angoisse, le climat de classe, les chuchotements, le bruit, le silence…).

Cette écoute attentive et attentionnée, c’est aussi celle de l’angoisse qui empêche l’élève d’accéder aux apprentissages. En effet, Lacan a montré qu’en advenant comme sujet du désir nous devenons dans le même temps sujet de l’angoisse. De la rencontre dans le langage avec l’Autre maternel (ou faisant fonction de), il y a une perte pour ce grand Autre et pour le sujet. C’est cet objet transitionnel de Winnicott (1958/2018) qui appartient à la fois au bébé et à la mère (le sein à l’origine), à partir duquel Lacan a conceptualisé son objet *a*. Cet objet *a*, à jamais perdu pour le névrosé (ou « dans la poche » du psychotique, ou chez l’autre du pervers), devient cause du désir en même temps qu’il peut causer l’angoisse. Dans son Séminaire X, Lacan montre que l’angoisse est trans-structurelle du fait de sa

corrélation avec cet objet *a* (Lacan, 1962/2004, p.27) : contrairement à ce qu'avançait Freud, l'angoisse n'est pas sans objet.

Dès lors, se réclamer de cette écoute attentive et ouverte à l'inattendu, c'est être attentif à cette angoisse trans-structurelle, universelle, qui signale la présence d'un réel, ou la division subjective. Dans son Séminaire X, Lacan (1962/2004) dévoile la division subjective en trois temps :

- le premier temps est celui de la jouissance du corps du bébé (que nous pouvons rapprocher du babil du bébé dans le bavardage), qui rencontre l'Autre maternel qui interprète son cri dans la langue (« tu as faim ») ;

- le second temps est celui du prélèvement d'un signifiant dans la langue maternel, soit représentant l'identité du sujet dans le réel (le mot devient la chose, « je suis ce que je dis »), soit représentant son identification symbolique, prélevé dans cet Autre maternel, qui ainsi décomplété fait apparaître un reste, l'objet a. Ce temps est celui de l'angoisse, de la production de l'objet *a*. Ce temps n'apparaît pas au début du Séminaire VI sur le désir, et Lacan déclare ici : « *le temps de l'angoisse n'est pas absent de la constitution du désir même si ce temps est élidé, non repérable dans le concret* » (Lacan, 1962/2004, p.207)

- Le troisième temps est celui du désir : le sujet a aussi perdu quelque chose dans l'étape précédente. En effet, nous avons déjà indiqué que l'objet transitionnel appartient (psychiquement) autant à l'enfant qu'à la mère (Winnicott et Lacan). Le détachement de l'objet *a* du grand Autre signifie donc aussi une perte du côté du sujet : l'objet *a* est perdu du côté du grand Autre, mais aussi pour le sujet qui n'aura de cesse que de le chercher (dans l'autre). C'est la définition du désir. L'objet *a*, objet d'angoisse, devient ici objet du désir que le sujet cherchera dans l'autre. C'est ainsi que le sujet est divisé par son désir, et c'est en cela que l'angoisse est constitutive du désir.

Rester attentif, accueillir l'angoisse, le réel, par une écoute singulière, c'est accéder au sujet élève. C'est ce qui fait dire à Lacan (1962/2004) : « l'*angoisse concerne le sujet au plus intime de lui-même* ».

Écouter *le réel de la vie*[63], comme nous le disions plus haut, c'est donc finalement être au plus près de la singularité du sujet élève. En cela, notre posture clinique est foncièrement inclusive.

VIII.3.b Une posture inclusive qui passe de la vie réelle au réel de la vie

Ce *réel* de la vie se manifeste bien souvent par des évènements, des atmosphères (l'angoisse), ou justement par la *jouissance* (Lacan, 2016), telle que le bavardage*,* qui vient recouvrir l'objet *a* quelle que soit la structure du sujet (à l'origine du désir de savoir, du désir amarré à la pulsion - le *ça* chez Freud, pour qui la pulsion épistémophile, de savoir chez Lacan, n'est rien d'autre que cette pulsion qui cherche à « voir » la castration, qui pourtant horrifie).

La *jouissance* n'est pas employée au sens commun de plaisir chez Lacan, bien au contraire, ce serait plutôt un au-delà du plaisir, un trop, qui devient déplaisant et qui foncièrement « *ne sert à rien* » nous dit-il (Lacan, 2016). Elle se fonde sur cette répétition que Freud a théorisé dans *Au-delà du principe de plaisir* : le psychisme humain ne vise pas toujours à rétablir un équilibre plaisant, comme les cauchemars répétés des traumatisés de guerre lui ont permis de le relever. Cette répétition c'est la pulsion de mort chez Freud, l'envers de la pulsion de vie. Ce combat pulsion de vie et pulsion de mort est présent en chacun, tout comme la jouissance qui recouvre le réel (l'objet a) de manière trans-structurelle chez Lacan, et c'est pourquoi la pulsion est au centre de la clinique.

S'orienter du *réel* de la pulsion, repérer la *jouissance,* est donc bien une démarche inclusive en ce qu'elles concernent, autant que le bavardage ou l'angoisse, chaque sujet.

La *jouissance* c'est la pulsion maintenue en mouvement par son ratage fondamental, c'est un « exercice » (au sens « tenir en mouvement ») « sans fin » et c'est justement cette dimension d'*exercice* sans limite qui permet de signaler la

---

[63] Cette formulation n'est pas sans rappeler les mots d'une élève dans notre enquête, qui voulait ajouter quelque chose : « *le bavardage c'est la vie* »

jouissance, qui elle appartient au *réel* invisible de Lacan (indicible, inattrapable). Pour Lacan (2016), la *jouissance* est l'exercice du *savoir*, de ce que le sujet cherche à voir par la pulsion et qui râte toujours (dans son Séminaire XI *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Lacan indique que c'est l'objet *a* qui maintient le circuit de la pulsion ouvert ; mais dans son Séminaire *Encore*, c'est le sujet divisé lui-même - évoqué précédemment - qui maintient le circuit de la pulsion). Le bavardage est une *jouissance* chez Lacan, ce qu'on comprend aisément en observant la proximité des deux termes (« un dire qui ne sert à rien », ratage, mouvement pulsionnel, s'exerçant en dépit des règles…). Il est profondément inclusif en ce qu'il recouvre l'objet a pour n'importe quel sujet (qu'il en fasse le tour chez le névrosé ou le recouvre dans la psychose, même ordinaire).

Selon Lacan, ce qui permet cet exercice, ce mouvement toujours relancé, c'est un point de *fixion,* la fixation d'un point (un métalangage *a*, un exercice du dire qui ne sert à rien, un bavardage propre au sujet) qui permet le coinçage du symbolique, de l'imaginaire et du réel pour pouvoir encore tourner autour. Dans la cure analytique, c'est en limitant la dérive pulsionnelle, en ouvrant à la parole, qu'on permet au sujet de relater l'histoire de sa dérégulation pulsionnelle (sa fiction) à l'origine du symptôme.

Dans la forme scolaire, s'orienter du *réel* de la pulsion, limiter la dérive pulsionnelle du bavardage et l'ouvrir vers la parole (en autorisant la parole de l'élève là où elle semblait interdite), permet au sujet élève de dire quelque chose de son histoire personnelle, de son symptôme, de ce qui limite son accès aux apprentissages et donc de l'accompagner dans sa dimension de sujet divisé vers le savoir (à prendre).

VIII.3.c Accueillir et provoquer la surprise pour permettre au sujet désirant apprendre d'advenir

De cette écoute attentive peut surgir l'inattendu, et la surprise lacanienne, « *l'effet de surprise »* (Lacan, 1973), cet autre nom de l'interprétation analytique, dont le propre est de toujours être en dissonance avec un savoir attendu. Cette surprise,

c'est une interprétation, mais aussi une faille, une entrevue sur le sujet : en cela elle permet au sujet de se reconnaître en tant que tel.

Nous évoquons ici la surprise en tant qu'elle peut permettre de couper dans la *jouissance* du bavardage des élèves, ou leur peur de savoir (Boimare), et doit s'adjoindre d'une ouverture à la parole, d'une autorisation de la parole. C'est ainsi que nous permettons à l'élève de s'engager dans le récit de sa subjectivité.

Notre désir d'enseignante-chercheuse c'est donc finalement de nous faire complice de l'inattendu, de cette surprise, préparée par une écoute attentive, pour être accueillie, et pourquoi pas de la provoquer : l'objectif est alors de « faire des vagues » (Koretzki, 2009) dans le bavardage des élèves, ce qui pourrait bien leur révéler leur dimension de sujet désirant savoir et leur permettre d'accéder aux *apprentissages (ou d'un tissage à prendre).*

En effet, en créant la surprise, en ne répondant pas aux attendus des élèves, en créant une dissonance avec le savoir attendu en classe, nous réveillons leur curiosité et leur désir d'apprendre, dans le sens où nous leur offrons un *éclair* sur eux en tant que sujet. En cela, nous rejoignons Lacan (1977/inédit - cité par Koretzki, 2009) et Freud (idem) :

> *« Un discours est toujours endormant, sauf quand on ne le comprend pas – alors, il réveille. »*
> (Lacan, 1977/inédit - cité par Koretzki, 2009, p.196)

> « *Freud démontre que la réussite du mot d'esprit ne dépend pas uniquement de savoir comment détourner l'attention, mais plutôt de savoir la leurrer, c'est-à-dire, qu'il faut l'éveiller. Le « je ne m'y attendais pas » est encore plus fort quand on s'attendait à quelque chose d'autre.* ⌜ …⌝ *(…)*
>
> *il faut donc que l'analyste soit attentif à ce que le sujet attend, pour que l'interprétation soit à l'écart de cette attente.* »
> (Koretzki, 2009, p.197)

C'est en ceci que le jeu de mot, le mot d'esprit, la surprise ou le jeu tout court, peut entrer sur le terrain pour faire surgir le sujet (en ceci, il est interprétation et nécessairement intervention). Et c'est d'ailleurs quelque chose de reconnu que le jeu

favorise le désir d'apprendre et l'accès aux apprentissages (Winnicott, 1971). Ainsi, en incarnant le *jeu et* le *Je*, en assumant notre position de sujet divisé qui *joue* (*fait avec*) avec le *réel* du terrain, nous exemplifions le chemin de la pulsion vers le désir de savoir. D'une part, nous proposons un chemin possible, d'autre part, nous permettons au sujet de s'engager dans son propre chemin vers ce désir.

Dans notre considération, si le pervers (masochiste ou sadique - Lacan, 1962/2004) cherche à faire surgir l'objet (*a* - de l'angoisse et du désir) dans l'autre (censé l'*avoir* pour le pervers) pour mieux l'y réduire (alors que le psychotique « l'a dans la poche »), l'enseignant en est l'envers en ce qu'il permet à l'autre (élève) d'advenir en tant que sujet, en ce qu'il *l'élève* à la dignité de l'*être*.

Notre posture est donc celle d'un engagement sur le terrain en incarnant notre propre condition de sujet divisé, en proposant de *faire avec* le réel, et de « jouer de la surprise ».

Comme nous l'avons vu, l'enseignant ou le chercheur sur le terrain de la forme scolaire (Vincent, 2012) est lui aussi soumis à la règle du silence, d'un discours institutionnel uniquement autorisé. C'est alors au *corps parlant* de l'enseignant de montrer l'exemple d'une issue possible à l'empêchement provoqué par la forme scolaire (immobilité, silence), l'exemple d'un *faire avec* ce réel-là. Un *bavardage surprenant* pourrait bien être la sublimation qui symbolise le mouvement du corps muselé (besoin) dans la langue (institutionnelle, socialement admise).

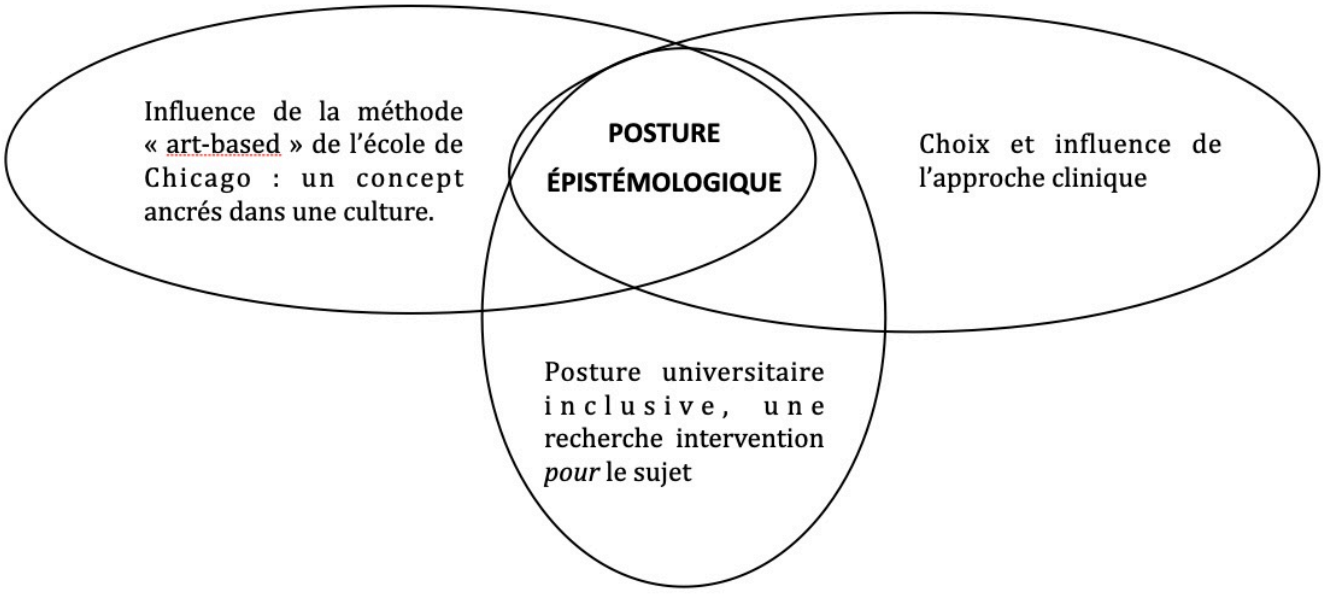
Nous pourrions aller jusque'à dire que l'enseignant-chercheur, s'il veut voir l'autre advenir en tant que sujet, se doit d'y mettre de son bavardage, de créer la surprise, le non-sens inattendu à l'école, de sortir de l'attendu de la forme scolaire, d'autoriser et de libérer la parole de l'élève, pour lui permettre d'advenir en tant que sujet d'un désir de savoir. En cela, notre démarche est résolument celle du chercheur *universitaire* (Lacan, 2016).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE VII

Pour conclure, notre posture épistémologique est d'abord celle de l'influence et du choix d'une approche clinique qui a accompagné tout notre travail de recherche: la chercheuse que nous sommes est nécessairement prise dans ce dispositif de parole. Notre conceptualisation du bavardage, qui s'ancre dans une société, sa culture, son histoire a été influencée par la méthode « art-based » de l'école de Chicago : c'est pourquoi la comparaison aux œuvres d'art est récurrent dans notre approche. Enfin, notre posture est celle d'une universitaire dont la recherche clinique se fait nécessairement intervention pour le sujet, dans une perspective inclusive.

Voici un schéma représentant notre posture épistémologique :

Figure 37 : schéma représentant la posture épistémologique de la chercheuse



Source: auteure

CHAPITRE VIII - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES DU RECUEIL DES DONNÉES

INTRODUCTION DU CHAPITRE VIII

Partant de la posture que nous venons d'exposer, notre méthodologie de recueil de données a nécessairement été impactée et en a naturellement découlé.

Nous souhaitions initialement nous déplacer en tant que chercheuse dans différents établissements scolaires pour recueillir nos données sur des terrains variés (établissements en zone urbaine, périurbaine, ou rurale, en zones plus ou moins favorisées). Cependant, la première moitié de notre Doctorat a été impactée par la pandémie de COVID-19 : cette pandémie a largement influencé notre recueil de données, ne pouvant avoir lieu que dans nos propres classes. En effet, la circulation des personnes dans les salles de classe et les établissements scolaires n'était pas autorisée par le gouvernement français sur cette période s'étendant de fin 2019 à fin 2021. C'est ainsi que notre premier recueil s'est fait sur le mode de l'autoethnographie clinique, comme nous le verrons.

Les établissements scolaires sont restés très fermés à la venue de chercheurs extérieurs bien au-delà de cette période : au-delà de la pandémie, la période a vu naître un grand sentiment d'insécurité dans les établissements scolaires français marqués par différents attentats et l'assassinat de Monsieur Samuel Paty. Le plan vigipirate renforcé et les mesures de sécurité poussent les chefs d'établissement à refuser toute venue dans l'établissement de personnel extérieur inconnu. En effet, après nos deux premières années en tant qu'enseignante en collège, nous avons poursuivi en tant qu'ATER à l'Université de Toulouse Jean-Jaurès : c'est alors que nous avons cherché à explorer de nouveaux terrains en tant que chercheuse uniquement. Ces démarches ont toutes été infructueuses (refus de tous les établissements contactés) et il ne nous a pas été possible de recueillir des données ailleurs que sur notre terrain d'origine ou ses établissements voisins (grâce

notamment à notre fonction à l'université de Lille en parallèle ou au réseau de collègues enseignants en collèges et lycées sur place).

C'est donc ainsi que de nombreuses contraintes ont découlé de cette période, notamment l'isolement de la chercheuse et les difficultés d'accès aux terrains. Le réseau du chercheur entre finalement en ligne de compte dans ses choix et sa capacité à mener ses recherches sur le terrain.

Nous présenterons donc notre principal terrain de recherche, mais aussi la méthode de l'autoethnographie clinique qu'il a induite. Décrivant les biais de cette recherche, les malentendus, les résistances internes, ses « symptômes », nous verrons que tout cela a participé d'une part à construire notre posture assumée, et d'autre part, à poursuivre la construction de notre méthodologie de recherche via un retour sur le terrain dans l'après-coup, sur le mode d'une triangulation entre observation participante, focus groupes d'élèves et entretiens d'enseignants (les focus groupes ayant été massivement rejetés par les enseignants, préférant généralement la modalité de l'entretien individuel).

Figure 39 : schéma représentant notre démarche de recueil de données soumise aux contraintes du covid-19 puis des plan vigipirates.



Source : auteure

VIII.1. PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

VIII.1.a Corpus

Après notre recherche exploratoire dans un premier collège rural, comme nous l'avons vu, notre mutation, en tant qu'enseignante dans un autre collège publique français, a initié la majeure partie de cette recherche.

Notre terrain est ici un collège public français, installé en zone rurale dans la moitié Nord de la France, au climat froid, gris et pluvieux ne facilitant pas les cultures ni les conditions de vie. C'est un élément important car la population est marquée par un taux de détresse sociale et psychique plus important que dans d'autres départements français. L'alcoolisme est d'ailleurs également très répandu et durant l'épidémie de COVID-19 le département a été le premier à prohiber la vente d'alcool. C'est donc un établissement relativement isolé d'environ 800 élèves et d'une centaine d'enseignants et d'adultes fonctionnaires.

La population étudiée est très hétérogène sur le plan social : entre riches viticulteurs et familles très pauvres, sans emploi, n'ayant parfois pas l'électricité dans leur foyer. Notons d'ailleurs la politique sociale de l'établissement qui prévoit une ligne budgétaire pour fournir à certains élèves manteaux et chaussures l'hiver quand les parents n'ont pas les moyens financiers de couvrir leurs enfants correctement, compte-tenu des conditions climatiques. Notons encore une fois que c'est un département très défavorisé sur le plan social : près de 20% d'illettrisme à 16 ans, nombreuses familles monoparentales, alcoolisme et dépression très répandues, une part importante de victimes d'inceste répertoriées en classes de sixième (chiffres circulant au sein des établissements et des formations académiques - l'éducation nationale est d'ailleurs le deuxième lanceur d'alerte en parallèle de l'anonymat). Le contexte social et familial des élèves n'est donc que rarement propice aux apprentissages.

Les équipes pédagogiques font également l'objet d'un « *turn over* » important. L'académie étant déficitaire, les enseignants et CPE sont souvent mutés dans cet

établissement en début de carrière avant de repartir pour leur région d'origine. Il y a cependant un noyau soudé d'enseignants qui y exercent depuis près d'une vingtaine d'années et orientent les jeunes arrivants.

Notre corpus se porte donc sur des pré-adolescents et adolescents de la sixième à la troisième, de 11 à 15 ans environ.

Notons également que notre activité s'est alors étendue à la première année de licence de l'université locale : nous avons ainsi pu organiser des focus groupes avec de jeunes étudiants qui étaient encore lycéens deux mois plus tôt, et proposer des rencontres entre collégiens et étudiants sur la thématique du bavardage. Une partie de notre corpus s'étend donc jusqu'à l'âge de 18 ans.

Les enseignants et équipes éducatives interrogées sont de tous horizons et âgés de 25 à 55 ans.

VIII.1.b Ambivalence du terrain de travail et de recherche : place et nécessaire mouvement de la posture de chercheuse inhérent à tout terrain de recherche

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre terrain de recherche a d'abord été notre terrain de travail en tant qu'enseignante de l'éducation nationale, avant un retour en tant que chercheuse uniquement.

Selon Jeanne Favret-Saada, l'abord ethnographique consiste à « *accepter de se perdre* » sur le terrain (Remy, 2014), et tout engagement ethnographique (CEFAÏ, 2010) s'accompagne d'une part d'une place assignée au chercheur par les acteurs du terrain (Favret-Saada, 1977) et d'autre part de résistances de ces mêmes acteurs à la démarche du chercheur (Remy, 2014). Cette dualité de notre terrain de recherche en fait un lieu ambivalent : à la fois, nous n'avons pas été si « perdue » puisqu'il s'agissait aussi de notre lieu de travail, de nos collègues, à la fois, nous avons malgré tout expérimenté cette place assignée par les acteurs du terrain ainsi que leurs résistances et surprises.

En effet, lors de nos démarches d'enquête, nous avons été mise à la place d'une « jeune » enseignante en formation par la plupart de nos collègues, balayant ainsi nos dix années d'expérience en tant qu'enseignante, mais respectant

cependant la jeunesse de notre posture de chercheuse. C'est donc l'enseignante qui a parfois pâti de cette place assignée, plus que la chercheuse, à qui les acteurs ont finalement offert une place relativement confortable. En effet, grâce à cette place assignée, nous avons bénéficié pour nos recherches de beaucoup de bienveillance, de curiosité, voire d'entraide de la part des acteurs de notre terrain. Si l'ethnographie vise habituellement à rendre l'étrange familier (Favret-Saada, 1977), il s'agissait ici de tenter de saisir l'étrangeté dans ce qui nous était pourtant familier. Finalement, cela a impliqué que nous acceptions nous-même de jouer le jeu de ce changement de place : nous sommes ainsi passé du « parler » entre collègues, de ce mode privilégier de communication entre enseignants (Barrère, 2002), à « écouter » nos collègues et donc à une posture non plus active, participative, mais davantage clinique afin d'accueillir paroles et surprises.

Ainsi, à la fois la place assignée par les acteurs de notre terrain était relativement confortable et pratique pour la recherche, à la fois la connaissance du terrain de par notre activité professionnelle était également un avantage pour accéder à différentes observations, à la parole des enfants et des adultes pris dans cette forme scolaire.

Cela ne nous a cependant pas protégé des résistances des acteurs du terrain : la grande majorité des enseignants a refusé de s'exprimer en focus groupe sur le thème du bavardage, préférant souvent s'abstenir ou consentant plutôt à un entretien individuel. Cela a d'ailleurs été surprenant, mais aussi intéressant pour la recherche, de constater que les adultes pris dans la forme scolaire souhaitent s'exprimer de manière individuelle, plus intime, sur le bavardage. Ces résistances rencontrées sur ce terrain étudié au long cours inscrivent résolument notre démarche dans le champ ethnographique :

> « *il apparaît que l'un des critères pour juger si une enquête ethnographique est réussie est bien celui de la résistance des acteurs : l'observateur se met-il dans une position qui permet aux personnes rencontrées d'exprimer des résistances et, surtout, est-il conscient de ces blocages* ? » (Remy, 2014, Introduction).

Nous verrons plus loin (partie suivante sur les biais et résistances) que nous avons aussi pâti de nos propres résistances internes dans cette recherche. Ces résistances sont certes à prendre à notre propre compte, mais étant nécessairement partie prenante de notre terrain de recherche, nous pouvons considérer qu'elle constitue également une résistance du terrain. Elles seront étudiées à ce titre.

Enfin, il faut souligner que c'est justement parce que ce terrain était mon terrain de travail, que j'ai pu en faire un terrain de recherche. Le fait d'être moi-même actrice sur ce terrain m'a ouvert bien des portes pour la recherche. En effet, à cette période et encore plus a posteriori, j'ai essuyé de très nombreux refus de la part des établissements scolaires, lors de mes démarches pour venir, observer ou interroger les acteurs d'autres établissements scolaires que je ne connaissais pas. Les quelques données recueillies dans d'autres établissements scolaires alentours n'ont pu l'être que grâce à ma position d'enseignante (notamment pour l'Université de Lille) ou à mon réseau de collègues.

Cette dualité apparente de notre terrain, entre lieu de travail et lieu de recherche, nous a finalement permis de découvrir cette ambivalence, et ce changement de place permanent et nécessaire du chercheur sur n'importe quel terrain de recherche, qu'on y travaille ou pas. En effet, comme l'a souligné l'École de Chicago en ethnographie, le chercheur est nécessairement lui-même pris comme acteur et se doit d'envisager les différents points de vue :

« *Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées, qu'en les considérants du point de vue de l'acteur* ». (Becker, 1986, p.106)

Si ici la dualité de notre position, ses mouvements sont affichés du fait de notre double activité professionnelle, cela nous a permis d'apprendre que cette posture mouvante est en réalité inhérente et présente sur tout terrain de recherche :

le changement de place est nécessaire quelle que soit notre place, assignée ou choisie (Bordes, 2007).

VIII.1.c. Une première méthode d'autoethnographie clinique induite par le terrain

Si notre place d'acteur tout autant que de chercheur sur notre terrain, nous positionne clairement dans une démarche ethnographique, du fait d'une observation au long cours, des résistances et des surprises qui en ont émanées, notre passage de l'actrice bavarde entre pairs à celle qui écoute attentivement ses pairs, nous ralie à l'écoute clinique.

En effet, notre double position, notre dimension d'enseignante prise dans la réalité d'un terrain que la chercheuse écoute attentivement, nous mets sur la voie du dispositif clinique. Notre terrain et le nécessaire changement de place permanent qu'il implique devient ici dispositif clinique dans le sens où il implique une capacité de la chercheuse à se détacher de la situation et de sa fonction première (Rochex, 2010):

> « *elles s'alimentent également de références issues d'une pratique clinique et/ou théorique antérieure permettant au clinicien d'être lui-même décalé, dédoublé, à la fois dans et hors la situation, et de pouvoir instaurer, en actes et de manière pour une part « pré-rélexive » ou « insue », « un va-et-vient entre références théoriques, pratique accumulée, information recueillie sur les situations concrètes et écoute de l'autre en soi » (Barus-Michel, 2004). Le dispositif clinique lui-même est donc convocation, tant pour le clinicien que pour les sujets ou collectifs avec lesquels il travaille, de plusieurs expériences, de plusieurs contextes et temporalités.* »

Notre terrain de recherche a ainsi induit notre choix méthodologique de l'autoethnographie clinique. Notre terrain devient à ce titre dispositif, porteur de notre

position épistémologique, du côté de l'immersion sur le terrain, permettant d'en accueillir la surprise, et du côté de l'approche clinique dans sa dimension subjective, permettant un décalage vis-a-vis de la situation en classe.

VIII.2 . BIAIS ET FORCES : CONTRAINTES EXTERNES DU COVID-19, DES RÈGLES SÉCURITAIRES, ET CONTRAINTES INTERNES DU MALENTENDU

VIII.2.a Solitude de l'enseignante - chercheuse : du confinement à la traversée d'une impasse, pour une autoethnographie assumée

Notre recherche s'étant déroulée de fin 2019 à fin 2023, elle est largement prise dans la période des confinements, des restrictions liées à la pandémie du Covid 19, mais aussi à celles liées au plan Vigipirate suite aux attentats et à l'assassinat de l'enseignant Samuel Paty, survenu durant cette même période. Cela a engendré un certain nombre de contraintes :

- Interdiction d'observer d'autres situations que celles dans lesquelles nous étions impliquées du fait de notre fonction d'enseignante en collège
- Charge de travail pour notre fonction d'enseignante doublée voire triplée du fait de la pandémie (ce qui a limité l'avancement de la thèse) : création de nouveau supports de cours, refonte de la progression pédagogique, écriture d'éléments habituellement dit à l'oral en classe, importance de lutter contre le décrochage scolaire en passant beaucoup de temps au téléphone et sur les réseaux institutionnels pour garder contact avec les élèves.
- Impossibilité de faire passer des entretiens (ou alors au format numérique, virtuel)

- Difficulté de communication avec le corpus étudié : beaucoup de décrochage et donc difficulté d'observation
- Obligation de distance physique : le numérique est privilégié pour les rencontres et les entretiens
- Les bibliothèques et les laboratoires de recherches sont fermés : impossibilité d'emprunter des ouvrages, mais surtout de rencontrer d'autres chercheurs
- Acculturation au métier de chercheur quasi impossible en étant isolée en campagne dans un établissement secondaire, et exerçant dans une branche différente (professeure formée en Art et en Lettres Modernes et non en Sciences de l'éducation - l'accès et la compréhension du vocabulaire spécifique, des concepts a été largement différé[64]).
- Impossibilité de recueillir des données dans d'autres établissements scolaires que celui / ceux où nous étions connue : pour des raisons de sécurité, tous les chefs d'établissement contactés après les confinements ont refusé un recueil de données au sein de leur structure.

L'ensemble de ces contraintes, cette loi du confinement, de l'isolement, venant limiter notre possibilité de *bavarder* avec nos pairs pendant ce travail de recherche, justement, a eu un impact sur notre posture et notre méthodologie qui s'est d'autant plus resserrée.

En effet, si comme nous l'avons vu, notre posture clinique nous implique nécessairement dans le terrain, mais aussi dans l'objet de notre recherche, avec la pandémie et le confinement, c'est notre solitude qui a été finalement poussée à son comble, au plus près du *sujet* que nous sommes. Si nous avons pu aller jusqu'à l'impasse, jusqu'à l'immobilisme, jusqu'à faire deux *réels* bébés faute d'arriver à mettre au monde notre thèse, qui pourtant était d'abord « *notre bébé* » symbolique, cela nous aura finalement permis de nous engager dans une nouvelle tranche

[64] Un exemple marquant des quiproquos générés et de la difficulté à prendre connaissance des concepts de Sciences de l'éducation : lors d'un échange avec notre directrice de thèse, elle évoquait l'importance de relire la théorie d'Olivier Reboul. Notre bagage littéraire nous a fait saisir cette référence du côté de ses travaux sur la linguistique et la rhétorique. Ce n'est que deux ans plus tard, en préparant un cours pour l'université, que nous nous sommes rendue compte qu'elle parlait de son ouvrage « Qu'est-ce qu'apprendre ? » et non de rhétorique… Nous avons ainsi passer des mois à lire et chercher du côté de la linguistique / rhétorique sans réel gain pour la thèse.

d'analyse qui aboutit finalement à cette capacité à nous autoriser de nous-même, cette recherche.

D'un point de vue pratique, dans un premier temps nous n'avons donc pas pu observer d'autres classes que les nôtres durant cette période, contrairement à ce qui était prévu dans notre projet ethnographique (dans l'après-coup, nous avons cependant pu revenir observer d'autres classes d'anciens élèves dans le même établissement). C'est ainsi que notre ethnographie s'est retrouvée d'autant plus affirmée du côté de l'autoethnographie de Jean-Luc Moriceau (2019) :

> « *si l'on connaît de l'intérieur ces lieux où le culturel, le social, le politique, l'économique s'impriment sur les subjectivités, ces carrefours où se conjuguent les problématiques éthiques et pratiques, alors conduire la recherche au plus près de soi peut offrir un atout incomparable. C'est ce que peut permettre l'autoethnographie qui ouvre l'enquête sur ces lieux singuliers, à la fois intimes et partagés, et amène à réfléchir sur cette expérience vive.* »
> (Moriceau, 2019, p.54)

C'est bien ce qu'a été pour nous ce travail de recherche : une expérience vive. Et c'est bien de cela que s'oriente notre posture clinique : d'expériences vives, au plus proche du terrain et des sujets élèves que nous accompagnons.

Enfin, si notre posture d'enseignante tout autant que chercheuse pourrait être un biais au recueil de données dans nos propres classes, auprès d'anciens élèves suivis, du fait de la pandémie ou des règles sécuritaires justement, elle a été ici une véritable chance pour la recherche :

- sans ce statut nous n'aurions tout bonnement pas eu accès au terrain pendant trois à quatre années, d'autant plus qu'il s'agit de données recueillies auprès de mineurs.

- sans ce biais, nous n'aurions pas été incitée à une triangulation des données, et surtout à un nouveau recueil dans l'après-coup.

- sans ce biais nous n'aurions pas réfléchi à son contournement par notre posture clinique et nous n'aurions pas eu les même bénéfices.

VIII.2.b Malentendu entre sciences de l'éducation et culture littéraire, artistique et linguistique.

Revenons sur la difficulté d'acculturation au métier de chercheur en sciences de l'éducation qu'a impliqué l'isolement de la pandémie. Une autre contrainte s'y adjoint : un certain décalage entre notre formation littéraire, artistique, et psychanalytique, plus que sociologique, philosophique ou relevant des sciences de l'éducation pure (même si notre positon d'enseignante nous y ancrait).

Ce décalage dans notre acculturation scientifique, ce manque de maîtrise de la *langue* pure des sciences de l'éducation, nous situait alors dans un *bavardage*, au sens d'un langage qui précède la langue institutionnelle et un certain savoir. À ce décalage s'est bien sûr adjoint une aliénation encore trop prégnante à la demande d'un autrui « plus âgé », plus expérimenté en sciences de l'éducation, *supposé savoir* : ceci a été la source de nombreux quiproquos qui ont duré dans le temps et causé bien des égarements, du fait de l'isolement lié à la pandémie et à mes fonctions dans le secondaire et non dans le supérieur. Les mots qui désignaient des concepts bien précis dans le langage de notre directrice de thèse ou de ses collègues en séminaires et ateliers, n'étaient pas saisis en tant que tels de notre côté. Ils étaient éventuellement pris au sens commun sans comprendre qu'un concept s'y rattachait et devait être interrogé plutôt qu'un autre, que nous relevions à mauvais escient. Pire, il y avait parfois malentendu entre les concepts : par exemple, l'évocation d'Olivier Reboul par notre directrice de recherche a pu être prise du côté de ses travaux en linguistique (rhétorique), que nous maîtrisions, au lieu de comprendre qu'il s'agissait de lire « *Qu'est-ce qu'apprendre* » (Reboul, 1980) ouvrage emblématique de ses travaux, que pourtant nous ne connaissions pas. Il nous a fallu deux années avant de saisir le quiproquos, deux années de lectures en linguistique et rhétorique, nous éloignant *a priori* de notre tâche. De la même manière, une invitation à utiliser nos compétences pour analyser le discours a été pris comme une invitation à proposer une analyse stylistique des entretiens recueillis; alors qu'il s'agissait en réalité de mes compétences analytique en sciences de l'éducation (j'avais entre temps été recrutée à l'Université de Toulouse où j'enseignais les Sciences de l'éducation, et où j'avais bien sûr accès à l'analyse de

contenu, l'analyse thématique que j'ai finalement choisie, après que ma directrice ait saisi et rétabli le quiproquo.

Ces malentendus ont été à l'origine de bien des errances pendant la durée de ce travail de thèse, ce qui a pu fragiliser notre posture allant jusqu'à nous « figer », nous immobiliser parfois.

Ayant déjà naturellement tendance à la curiosité et à la flânerie intellectuelle, ces quiproquos ont renforcé ce biais, nous poussant alors dans les retranchements de notre flânerie, aboutissant à ce qui nous apparaissait comme un éparpillement.

Culpabilisant d'abord, dans un immobilisme tenace, d'être souvent partie beaucoup trop loin dans des directions opposées ou infertiles, nous prenons aujourd'hui conscience que ces détours participent en réalité du chemin de la recherche menée par la chercheuse que nous sommes.

Les détours littéraires, artistiques, linguistiques, psychanalytiques enrichissent aujourd'hui notre perception du sujet de cette recherche : le bavardage.

VIII.2.c Du symptôme à la construction de cette thèse pour le fond comme pour la forme : résistances et dépassement

▸ *Le bavardage est un symptôme*

Au-delà de ces contraintes internes et externes, nous devons aussi relever ce que nous pourrions appeler des *résistances*, au sens freudien (Freud, 1926/2014). Dans *Inhibitions, symptômes et angoisse,* Freud définit plusieurs sortes de résistances à la *guérison* de la maladie, du symptôme. Oui, parce que nous ne l'avions pas dit ainsi jusqu'alors, mais si le bavardage fait l'objet de tant de plaintes dans l'éducation, c'est bien qu'il en est un symptôme. Et si comme nous l'avons démontré, le chercheur est impliqué dans l'objet de sa recherche, nous devons assumer que le bavardage puisse être notre propre symptôme.

Et en effet, se défaire de ce symptôme pour s'engager sur la voie de l'écriture de la *fixion,* de l'historicité de notre recherche n'a pas été évident, bien que l'écriture n'ait pourtant jamais été un problème jusqu'ici, après quatre mémoires de Masters.

Le passage à l'écriture et à l'historicisation de notre travail est nécessairement venu limiter notre tendance à la flânerie intellectuelle, et pourtant, alors que nous étions enfin autorisée à poursuivre dans la voie de notre désir en passant à l'écriture, nous nous sommes trouvés « en panne », arrêtée devant la page blanche. Nous nous sommes retrouvées alors dans cette solitude que décrit très bien Marguerite Duras dans *Écrire* (Duras, 1993, p.14-15) :

> « *La solitude de l'écriture c'est une solitude sans quoi l'écrit ne se produit pas, ou il s'émiette exsangue de chercher quoi écrire encore. [...] Il faut toujours un séparation d'avec les autres gens autour de la personne qui écrit les livres. C'est une solitude. C'est la solitude de l'auteur, celle de l'écrit.* »
>
> « *Écrire c'est aussi ne pas parler. C'est se taire. C'est hurler sans bruit.* » (Duras, 1993, p.28)

Il a finalement fallu arrêter de « bavarder » autour de cette thèse, avec nos collègues chercheurs, enseignants, élèves, pour pouvoir passer à l'élaboration écrite.

▸ ***Les résistances au dépassement de ce symptôme : notre thèse propose une conceptualisation du bavardage tant sur le fond que dans sa forme***

Nous avons donc rencontré un certain nombre de *résistances,* telles que Freud en fait la classification *(*Freud, 1926/2014), sur le chemin du franchissement de cette thèse :

1/ D'abord, remarquons qu'il y a eu des résistances de corps : la période est marquée par des soucis de santé liés au covid-19 qui nous a aussi frappé à plusieurs reprises, quelques aléas et notre maternité en fin de thèse.

À la fois, ces périodes pouvaient avoir pour bénéfice secondaire, notamment au début, de me permettre de me consacrer à mon projet de thèse, à la fois, la

flânerie intellectuelle pouvait également nous perdre. Bien sûr, il ne s'agit pas de tout psychologiser, mais il y a forcément une part de résistance inconsciente incarnée par ces aléas et cette flânerie intellectuelle à l'origine de temps perdu. Le récit peu glorieux de ces aléas n'est pas ici présenté dans le cadre d'un bavardage personnel, d'une exhibition inutile, bien au contraire. Si nous abordons cela, c'est que ces résistances ont malgré tout eu un impact sur nos choix méthodologiques. Quelles qu'en soit les raisons, nous nous devons d'apporter honnêtement ces épisodes sur la scène de notre méthodologie de recherche : nous devons prendre en compte ces « arrêts de travail », ces empêchements, dans le retardement de cette thèse et dans nos choix méthodologiques.

En effet, par exemple, si au départ nous souhaitions recueillir des données complémentaires sur le mode du questionnaire, ce dernier est demeuré à l'état de brouillon, jamais exploité, tout comme de nombreuses données de notre ethnographie et de nos entretiens (qui pourront cependant faire l'objet d'articles ultérieurs).

2/ Bien sûr, le refoulement nous a aussi fait « oublier » ou perdre de nombreuses données : petits mots recueillis perdus ou abîmes, perte de carnets rendu illisibles des suites de déménagements et d'un cambriolage, notes prises, bulletins…

3/ Les résistances au transfert nous ont parfois fait douter, notamment dans les moments de malentendus évoqués précédemment. L'isolement géographique ajoutait parfois un sentiment d'exclusion du groupe de doctorants. Cela nous a fait nous questionner sur différentes interventions et parfois partir dans des directions opposées, qui ne faisaient que nous éloigner de nos propres convictions, et de notre propre choix de posture (études quantitatives, statistiques, quand justement nous nous réclamions du qualitatif).

C'est encore ici une élément important à relever dans notre choix de méthodologie : d'une part, ces résistances nous ont finalement permis d'explorer et de nous former à d'autres méthodes (notamment quantitatives, statistiques), élargissant ainsi nos perspectives scientifiques, y compris dans le cadre de notre posture clinique et de notre choix ethnographique ; d'autre part, ce détour nous a

également permis d'en revenir à notre propre désir qui s'oriente de la posture clinique, posture qui en ressort d'autant plus assumée.

4/ Enfin, deux autres résistances sont à relever : des périodes d'immobilismes et certains « sabotages » involontaires. En effet, nous sommes restées figées sans avancer réellement dans nos travaux de thèse, en nous éparpillant (flânerie intellectuelle) comme nous l'avons vu plus haut, ou en étant figée face à la perte de certains éléments (comme les entretiens) , ou en investissant d'autres part de notre vie, comme la maternité par exemple, cause de notre désir à la place de la thèse, prétexté un temps pour justifier de nos empêchements. Pour ce qui est du sabotage, nous avons des éléments : tout d'abord, nous n'avons pas le son sur plusieurs focus groupes élèves, primordiaux pour nos travaux (son non enregistré, seulement l'image, acte manqué au moment de l'entretien), nous avons également perdu des « petits mots » et des éléments de notre ethnographie, qui fort heureusement avait déjà été rassemblés dans des études de cas.

Ces événements s'apparentent à des *bavardages au sein de la thèse :* des visages dont les lèvres bougent hantent des vidéos sans que nous puissions en saisir le moindre mot, les « petits mots » perdus des élèves sont autant de bavardages insaisissables dans ce travail de recherche. Nous avons bien eu l'idée de demander une transcription à quelqu'un qui saurait lire sur les lèvres, mais il faut d'abord assumer cet acte manqué.

Le repérage du *réel* de cette recherche, de ses accidents, de ses actes manqués, de ses lapsus, de ses résistances, nous a finalement permis de prendre à notre compte, à la fois ces manifestations inconscientes, et à la fois notre désir originel de mener à bout cette recherche.

Il y a ainsi tout un langage, un *bavardage* pourrions-nous dire, qui vient parasiter notre travail de thèse sans que nous puissions en saisir les mots ni le sens. C'est un véritable canal de communication secondaire, en parallèle de nos travaux, qui ne les rencontrerons que sur le divan de notre propre pratique, c'est-à-dire qu'à faire un pas de côté pour contourner cette impasse et pouvoir conclure malgré tout.

C’est ainsi que notre thèse vient proposer tant dans le contenu que du point de vue de la forme ce qu’est le bavardage : ici, c’est ce réseau parallèle, inaccessible, dans lequel nous avons pu choisir de nous réfugier un temps plutôt que de prendre à notre compte notre désir d’apprendre et de conclure l’écriture de cette thèse. Peut-être le bavardage serait-il alors un « *ne rien vouloir savoir* » selon Lacan (« *il n’y a pas de désir de savoir* », Lacan, 2016, p.96)

> « *Je commence par mes formules difficiles, ou que je suppose devoir être telles – l’inconscient ce n’est pas que l’être pense, comme l’implique pourtant ce qu’on en dit dans la science traditionnelle – l’inconscient, c’est que l’être, en parlant, jouisse, et, j’ajoute, ne veuille rien en savoir de plus. J’ajoute que cela veut dire – ne rien en savoir du tout. Pour abattre tout de suite une carte que j’aurais pu vous faire attendre un peu – il n’y a pas de désir de savoir, ce fameux Wissentrieb que quelque part pointe Freud. Là, Freud se contredit. Tout indique – c’est là le sens de l’inconscient – non seulement que l’homme sait déjà tout ce qu’il a à savoir, mais que ce savoir est parfaitement limité à cette jouissance insuffisante que constitue qu’il parle.* » (Lacan, 2016, pp.95-96, cité par Porge, 2019)

Dans ce cas, les bavardages de cette thèse (et nos propres bavardages de doctorante apprenante), serait un « *ne rien vouloir savoir* », une *jouissance* de la parole à dépasser par un « *acte de liberté* » (Porge, 2019) du sujet qui prend à son compte son propre désir dans un rapport au savoir dont il reconnaît l’aliénation :

« *le savoir serait, dans nos sociétés modernes, probablement un des plus puissants outils de refoulement du doute et de l’angoisse de mort* » (Hatchuel, 2007, p.142)

« *[« Apprendre à apprendre »] Ce serait grandir et résister, pour autrui, mais avant tout pour nous-mêmes, à nos pulsions les plus archaïques*. » (Hatchuel, 2007, p.142)

Finalement, les résistances rencontrées dans notre démarche nous engagent dans un rapport au savoir dont il est tout autant question dans l'expérience de l'écriture de cette thèse que dans l'objet de cette recherche.

▸ *S'autoriser de soi-même à entrer dans l'écriture pour construire à la fois notre posture et cette recherche*

Si ces obstacles ont été surmontés tardivement, ils n'en sont pas moins surmontés dans *l'expérience* : c'est lorsque nous avons enfin pu nous autoriser de nous même à poursuivre, que notre méthodologie s'est affirmée et qu'écrire est devenu constructif. C'est bien d'une *expérience vive* mise en abîme dont il s'agit ici : celle de l'objet de notre recherche tout autant que celle du sujet chercheur, voire même celle de la thèse qui porte en elle ses résistances et devient objet autonome (cf. notion d'autonomie de l'œuvre, Compagnon, 1990 et 1998).

En entrant dans l'historicisation de ce travail, nous avons, par la même occasion, construit la chercheuse que nous sommes aujourd'hui et qui s'autorise d'elle-même. Cela a comme effet de nous permettre d'assumer véritablement à la fois le dispositif clinique mis en place et qui passe nécessairement par la personne, par la clinicienne que nous sommes, et à la fois nos choix méthodologiques pluriels.

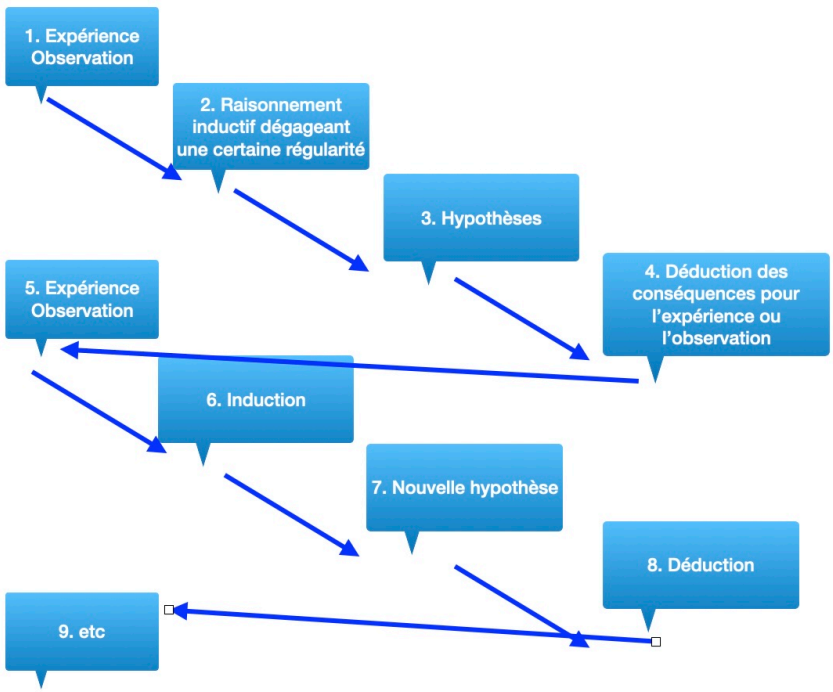
Cette limitation de nos tendances et cette ouverture à une parole écrite, resserrées par les impératifs temporels et formels du Doctorat, a marqué un grand tournant dans notre pratique psychanalytique personnelle : la solitude face à la page blanche a finalement été une traversée, via l'écriture, vers notre nouvelle posture méthodologique assumée.

VIII.3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES DÉCOULANT DE NOTRE POSTURE CLINIQUE : UNE MÉTHODOLOGIE HYBRIDE

Cette recherche, menée sous le signe du mouvement et de l'expérience vive comme nous venons de le voir, ne pouvait pas s'inscrire dans la radicalité qu'une seule méthode inductive ou déductive. De plus, le caractère complexe de notre objet de recherche, le bavardage, qui n'est pas véritablement conceptualisé de manière fixe, qui s'inscrit du côté de l'expérience, du phénomène, autant que du comportement, son aspect mouvant, nous oblige à dépasser un mode de pensée dichotomique et un type de démarche précis, pour une forme hybride.

Nos différents retours sur le terrain dans l'après coup pour faire passer des entretiens, mais aussi pour observer, uniquement en tant que chercheuse cette fois, de nouvelles classes, ou nos anciens élèves dans un soucis de prolongement ethnographique, relèvent d'une méthode spiralaire.

Figure 40 : schéma du processus en spirale de Catell (1966).



Source : Catell (1966) ***Processus en spirale (Cattell, 1966).***

Cependant, l'imbrication de l'inductif et du déductif n'a pas toujours été aussi marquée. Si notre autoethnographie clinique s'est d'abord inscrite dans la dimension inductive bien sûr, mais comme nous l'avons déjà vu, les hypothèses ont surgi peu à peu du terrain transformant certains abords en approche déductive. De plus, notre retour sur le terrain dans l'après coup s'est initialement fait sur un mode hypothético-déductif, l'inductif nous rattrapant voyant surgir de nouvelles hypothèses malgré nous. C'est, cela semble-t-il, la loi de l'ethnographie d'accueillir ce qui émane du terrain. Nos allers-retours sur le terrain, mais aussi dans nos changements de postures au sein même de l'observation relèvent tout à la fois de l'inductif et du déductif par alternance et semblent en ceci rejoindre l'abduction de Javier Nunez Moscoso (Nunez Moscoso, 2013) en ce qu'elle permet de faire émerger des idées nouvelles sur le bavardage.

> « *L'abduction est une démarche opérant à partir d'une théorie compréhensive de la réalité qui permet de préparer le travail empirique et de réduire le champ à étudier. La place de l'hypothèse n'est pas a priori ; elle émerge des données pour, ensuite, s'ouvrir vers une phase de vérification de cette hypothèse.* » (Nunez Moscoso, 2013).

La phase de vérification de l'hypothèse se faisant naturellement et parfois presque inconsciemment dans le regard de la chercheuse sur son terrain, nous pourrions alors objecter que c'est le propre de l'ethnographie et que nous nous situons finalement uniquement dans l'inductif lors de nos observations participantes. Cependant, le recours à d'autres méthodes et à de nombreux retours sur le terrain, met en avant à la fois un mouvement spiralaire mais aussi une triangulation de la méthodologie qui relève en effet d'une « *épistémologie de la découverte* » (Nunez Moscoso, 2013), mais aussi d'un abord qualitatif (entretiens, observations) autant que quantitatif grâce aux statistiques opérées à partir de documents prélevés sur le terrain (analyse statistique des occurrences et inférences du bavardage dans les bulletins scolaires, objet officiel de l'Éducation Nationale française).

En conclusion, notre méthodologie globale relève d'une hybridation des abords, tout autant que d'une triangulation puisque l'objectif final est de comparer les résultats obtenus selon les différents modes de recueil de données.

VIII.3.a. Premier temps : démarche inductive de l'autoethnographie clinique pour accueillir le réel et l'inattendu du terrain

Nous nous situons ainsi dans la dimension clinique au sens où notre posture, et toute notre recherche s'oriente d'une expérience vive, d'une écoute attentive de ce que le terrain exprime, y compris influencé par la présence de la chercheuse, comme nous venons de le voir.

En cela, notre démarche a d'abord été inductive, en s'appuyant sur « l'observation des faits » (Graziani, 2021), au sens où nous avons choisi dans un premier temps l'immersion ethnographique sur le terrain afin de laisser les premières hypothèses surgir.

Nous nous sommes d'ailleurs, longtemps refusée à répertorier, classer, retranscrire et encore moins analyser les données ainsi recueillies. L'objectif de cette posture de *l'ignorance,* était d'influencer le moins possible (même si bien sûr, nous ne sommes pas dupe quand à notre imprégnation) notre recueil de données et ce qui pouvait émaner du terrain. L'idée de cette démarche était de rester ouverte, le plus possible, à ce qui pouvait surgir du terrain : c'est d'ailleurs ainsi que sont apparus des signifiants tels que « bavardage provoqué », « bavardage transformé », « clavardage »…

L'idée que l'enseignant bavarde tout autant que les élèves, et parfois avec les élèves, est d'ailleurs née du terrain : nous avions à l'origine l'idée que cela ne concernait que les élèves, mais pourtant la forme scolaire soumet l'enseignant à cette même loi du silence (Vincent, 2012) et finalement, les professeurs eux-mêmes admettent bavarder avec leurs élèves.

C'est après deux ans de pure autoethnographie (Moriceau, 2019), que nous avons été mutée, quittant ainsi notre quotidien sur le terrain. Cela nous a permis de prendre un peu de recul sur cette première « tranche » de recherche, d'en interroger les biais, très forts du fait de l'autoethnographie influencée par ces deux années de pandémie et de restrictions. Les biais nous ont alors semblé très forts car nous n'assumions pas encore complètement notre posture clinique, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Nous aurions ainsi pu nous contenter de cette phase-là. N'ayant pas été menée en pleine conscience de notre posture, nous estimons, que l'ensemble du

cheminement et des modalités de recueil de données doit être malgré tou pris en compte aujourd'hui.

Après un moment de flottement, de doutes quant à notre montage méthodologique notamment, nous nous sommes engagés dans la seconde « tranche » de cette recherche pour compléter notre démarche : nous avons alors choisi de faire passer des entretiens ouverts, sous la forme initialement prévue de focus groupes, tant aux élèves qu'aux enseignants, mais aussi de retourner sur le terrain, échanger avec élèves et professeurs depuis notre stature de chercheuse uniquement, cette fois. Nous avons observé les classes de nos anciens élèves, menées par des collègues cette fois (le confinement et les restrictions étant levées). Nous avons également pu revenir, dans l'après coup, sur leur évolution depuis notre départ et nos deux années d'observation : et interrogeant nos collègues, la direction, en consultant leurs bulletins scolaires, nous avons pu avoir un retour sur notre expérience à leurs côtés, dans l'après-coup.

Cette démarche s'est donc finalement déroulée à quatre années d'ethnographie, scindée en deux temps : l'autoethnographie, puis la triangulation entre observation (qui implique à la fis l'observation ethnographique initiale et celle dans l'après-coup), entretiens et focus groupes.

VIII.3.b. Second temps : la démarche hypothético-déductive à partir des hypothèses émanées du terrain, liberté de l'ethnographie clinique de l'après-coup et des entretiens ouverts

Après deux ans d'ethnographie, nous avons commencé à rédiger quelques cas, quelques études de cas, afin de prendre un premier contact avec ce que le terrain révélait de notre question de recherche.

Ces études de cas, ou ces vignettes cliniques, souvent évoquées lors de colloques, nous ont permis de disposer de quelques éléments, parfois « flottants », quant aux hypothèses de notre recherche.

Nous avons alors choisi de faire passer des entretiens ouverts et de retourner sur notre terrain observer quelques classes dans une démarche d'ethnographie clinique de l'après coup.

Nous situons cette démarche dans le champ hypothético-déductif dans le sens où la chercheuse que nous étions, et qui faisait passer les entretiens, commençait à connaître quelques éléments de la question, à connaître plus ou moins consciemment les hypothèses ayant émané du terrain, que nous avons posées dans la première partie de cette thèse. Au moment des entretiens, et du retour sur le terrain, nous n'étions plus totalement dupe de ce que cette recherche pouvait révéler et c'est en ceci, que, dans la personne de la chercheuse, s'inscrit la démarche hypothético-déductive.

En effet, notre posture clinique assumée s'est refusée à élaborer une grille d'observation ou des entretiens directifs : il s'agissait, malgré tout, de continuer de laisser le terrain et les sujets s'exprimer le plus librement possible sur la question, sachant que nous incarnions déjà une première influence, un premier resserrement. Conserver l'ouverture dans nos méthodes permettait alors de limiter les préjugés, l'influence des premières hypothèses.

Nous avons donc privilégié les entretiens ouverts (Grawitz, 1993 ; Sauvayre, 2013 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2006) sur la thématique du bavardage pour les enseignants (qui ont refusé les focus groupes).

Afin de permettre de libérer plus facilement la parole des élèves, nous avons opté pour des focus groupes (Moreau, Dedianne, & Letrilliart, 2004) sur cette même thématique.

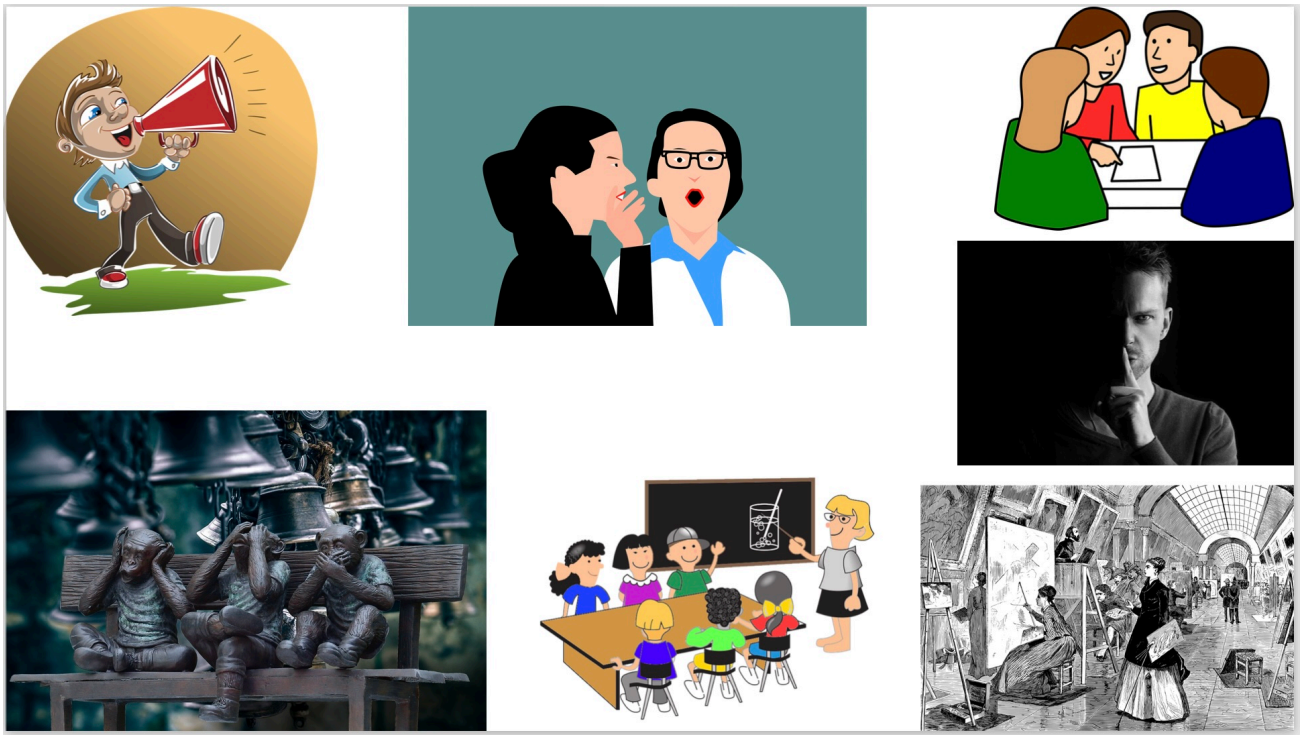
Enfin, pour faciliter les premières prises de parole, pas toujours évidente surtout pour les élèves, et dans le but de permettre un peu de distance avec l'objet, nous avons également opté pour la méthode du photolangage (Mitsopoulou-Sonta, 2016) : les élèves ou professeur choisissaient une image parmi celles proposées, expliquant son choix, son adhésion ou non au message véhiculé, pour commencer à s'exprimer sur le bavardage, avant d'aller plus loin pour donner leur point de vue personnel.

Remarquons que les professeurs aussi ont bénéficié de cette approche par photolangage : certains se sont directement exprimés sur le sujet sans passer par

l'image et d'autres, au contraire, au lieu d'en choisir une seule, se sont servi de toutes les images pour affiner leur discours sur le bavardage.

Voici les images proposées pour initier nos échanges sur le bavardage :

Figure 41 : présentation des photos utilisées pour le photolanguage



Source : auteur inspirée de la méthode du photolangage (Mitsopoulou-Sonta, 2016)

Les différentes images (libres de droit bien sûr) évoquent des éléments d'hypothèses comme le bruit, la classe, le secret, le chuchotement, l'autorité, le chahut, le travail de groupe… L'interprétation de l'image pouvant être également personnelle, il s'agissait ensuite d'ouvrir à l'avis personnel de l'élève ou de l'enseignant sur la notion.

VIII. 3. c. Triangulation méthodologique : casuistique ethnographique interprétative en tant que discours extrinsèque de l'observatrice, comparé aux discours intrinsèques des élèves, et des professeurs

▸ Triangulation des points de vu : la méthodologie de cette recherche exprime elle-même une part des résultats.

Dans un soucis de recherche qualitative et d'objectivation de nos résultats, nous avons donc choisi de revenir sur notre terrain de recherche un an, puis deux ans plus tard selon deux dispositifs : d'une part l'approche ethnographique et d'autre part l'approche par entretiens.

La dimension ethnographique nous a permis de recueillir de nouvelles informations sur les élèves en observant quelques cours en classe avec nos collègues, via les bulletins scolaires et les appréciations, et via leur parole, celle de leurs enseignants et des encadrants (CPE, Direction notamment).

Ce retour dans l'après coup nous a permis d'écrire ou d'achever l'écriture de plusieurs cas cliniques. Il nous a également permis de nous positionner sur notre terrain de recherche dans une autre posture, de chercheur uniquement cette fois, et de recueillir des données depuis cette nouvelle perspective. Enfin, ce retour vers les entretiens et focus groupes élèves et enseignants permettent d'inscrire notre démarche dans une triangulation méthodologique qui croise le point de vue extrinsèque du chercheur avec celui de intrinsèque de l'élève et de l'enseignant

Les entretiens et focus groupes élèves nous ont permis de recueillir la parole des élèves dans notre posture de chercheur, déconnectée de la situation d'enseignement. Les entretiens ont d'ailleurs eu lieu pour certains hors temps scolaires, hors établissement et pour d'autres sur des temps d'étude, hors établissement scolaire.

La parole des enseignants a également pu être recueillie en dehors des établissement et hors temps scolaire dans un soucis de s'échapper des murs de l'école pour libérer leur parole.

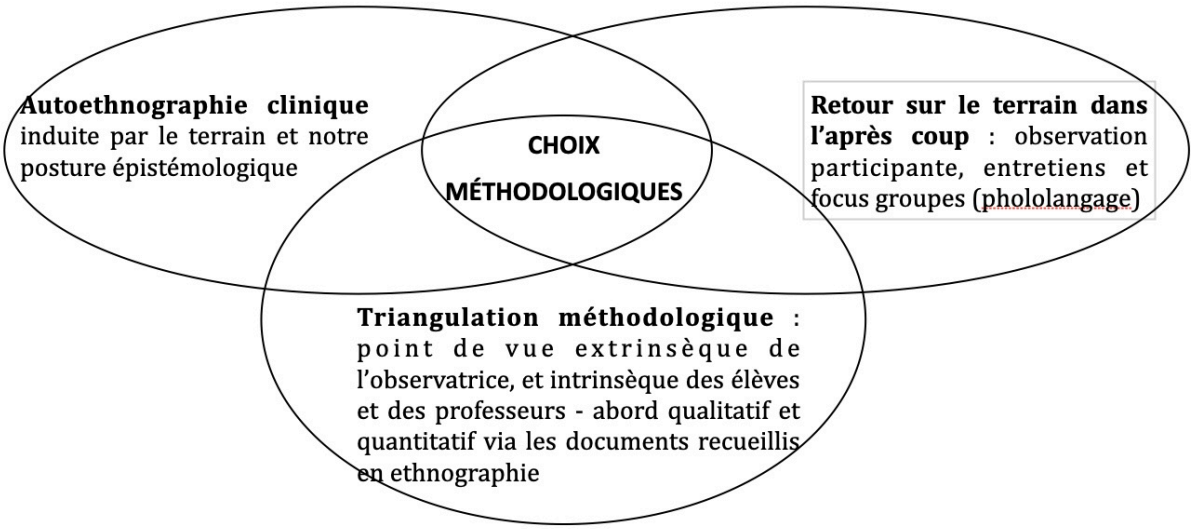
Remarquons, comme nous l'avons déjà dit, qu' au départ, nous avions prévu de ne faire que des focus groupes entre élèves et enseignants. Cependant, la totalité des enseignants interrogés a refusé de parler en présence de collègues (seule deux amies d'enfance et collègues ont accepté de s'exprimer ensemble sur le sujet). C'est ainsi que les focus groupes enseignants se sont transformés en entretiens. De la même manière, si certains se sont sentis plus à l'aise en groupes, de nombreux élèves interrogés ont aussi fait en sorte d'être seuls pour parler.

Ici, la méthode vient encore une fois nouer le fond et la forme de ce travail de recherche : parler de bavardage semble être quelque chose d'intime pour l'adulte et même pour certains élèves, tous soumis à la forme scolaire, rappelons-le. Cela rejoint notre hypothèse de l'intimité de la définition, de sa singularité, au plus près du sujet, mais aussi la nécessaire présence de la loi de l'institution qui semble être présente dans ce besoin de s'exprimer « à part » de certains. Le bavardage semble ici être l'ennemi du silence institutionnel dont il ne faut pas parler trop fort ou trop publiquement, telle une faute.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE VIII

Nous proposons la figure suivante pour synthétiser ce chapitre et représenter les différents temps et les différentes approches de notre recherche, de l'autoethnographie aux focus groupes élèves et enseignant :

Figure 42 : schéma des différentes méthodes de recueil de données, en fonction des différents temps de cette recherche



Source : auteure

CHAPITRE IX - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION DU CHAPITRE IX

Tout comme nos choix méthodologiques de recueil de données ont été influencés par notre posture épistémologique et par notre cheminement en tant que chercheuse tout au long de ce Doctorat, nos choix d'analyse de données sont influencés de la même manière par notre posture épistémologique et par nous précédents choix de recueil de données. En effet, les outils et les données recueillies orientent déjà quelque peu l'analyse qui peut en être faite, même si le choix a opéré entre les différentes techniques demeure.

Notre approche clinique nous a tout d'abord et naturellement menée à recourir à la casuistique qui, sans être une méthode d'analyse complète, propose déjà un premier rassemblement des données recueillies lors de notre autoethnographie, nécessairement une première forme d'interprétation de ces résultats, qui sera bien sûr développé ensuite.

Nous avons également choisi de recourir à l'analyse de contenu telle que Laurence Bardin la conçoit, afin d'analyser les discours saisis lors des entretiens, des focus groupes, de notre autoethnographie ou de nos observations participantes dans l'après-coup.

Il s'agira ensuite de comparer nos études de cas, d'éventuelles vignettes cliniques complémentaires, à d'autres observations, au discours des élèves et des enseignants, mais aussi de les inscrire dans la société et la culture dans laquelle ils ont été prélevés.

Si votre méthodologie de recueil de données étaient relativement ouverte, de par nos choix (ethnographie, entretiens ouverts), nous souhaitons proposer les résultats de notre étude de manière tout aussi ouverte afin d'engager le débat scientifique sur la thématique choisie.

IX.1. CASUISTIQUE

La rédaction du cas clinique étant une première transformation à l'écrit des observations recueillies, nous faisons le choix d'aborder cette méthode dans l'analyse des données en tant qu'elle permet une première transformation, une première interprétation et une première orientation du travail d'analyse.

Le choix de la casuistique (Kohout-Diaz, 2019) permet de croiser expérience singulière et loi générale, comparer connaissances empiriques et expériences concrètes. Les apports théoriques et notre expérience subjective nous permette de prendre le recul scientifique pour analyser les cas rédigés à partir de notre expérience ethnographique.

« *Articulant approche scientifique, pratique et éthique, elle met en lien le cas ou bien le fait singulier, l'action et la loi générale, par inférence. Le processus vise la constitution d'un savoir général et abstrait à partir de cas particuliers et concrets. La comparaison est au cœur de cette méthode de connaissance*. » (Kohout-Diaz, 2019)

Notre approche clinique s'inscrivant dans une dynamique inclusive, ouverte à la diversité, la démonstration de Magdalena Kohout-Diaz illustre parfaitement l'adéquation de cette méthode avec notre posture et notre méthodologie de recueil de données :

« *À l'époque actuelle, et dans le fil des analyses piagétiennes, puis de la critique par Carol Gilligan des travaux de Lawrence Kohlberg sur le déve- loppement moral, nous pouvons supposer que l'épistémologie du care pourrait illustrer une casuistique renouvelée, comme éthique du cas singulier et de la situation concrète mettant en question la morale prescriptive de la loi générale. La connaissance scientifique s'en trouverait redéfinie, apparaissant plutôt comme une liste infinie de cas (sur le modèle du savoir encyclopédique) ou d'instructions, une liste qui permettrait de situer son véritable objet, à savoir l'action concrète. Elle serait alors caractérisée comme une suite de situations, contournant le problème de l'écrasement du cas singulier par l'uniformité du général*. » (Kohout-Diaz, 2019)

C’est donc dans cette perspective de contourner l’uniformité générale et de rendre compte des phénomènes ordinaires tout autant qu’extraordinaires en classe, que nous avons rassembler les données recueillies lors de notre autoethnographie clinique en études de cas, et éventuellement dans des vignettes cliniques pour rendre compte de certains moments, de « phénomènes ordinaires » en classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Le matériau discursif fait généralement l'objet d'une analyse clinique incorporée aux études de cas, mais il a également pu faire l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977/2017) dans une perspective comparatiste finale.

IX.2 ANALYSE DES DONNÉES AU REGARD DE L'ANALYSE DE CONTENU DE LAURENCE BARDIN (1977/2017)

Nous avons choisi d'analyse nos données par le biais de l'analyse de contenu de Laurence Bardin (1977/2017) qui a cette double fonction : découvrir le contenu, administrer la preuve et construire les catégories sémantiques par thèmes.

Une première imprégnation des données est nécessaire par le biais de la pré analyse mais notons que la casuistique peut conférer à notre analyse cette première imprégnation. Cette première analyse permet de faire les choix nécessaires à la constitution du corpus. Dans notre recherche, ce corpus est constitué par la casuistique, les entretiens, mais aussi les nuages de mots recueillis à propos du bavardage chez collégiens et étudiants, ou encore des documents littéraires ou numériques relevant du concept de bavardage dans notre contexte inclusif actuel. Ce travail préliminaire permet également de formuler les hypothèses, les indicateurs et les objectifs de travail.

La préparation du matériel est ensuite nécessaire : transcription des cas, ciblage de verbatims ciblés dans nos carnets de bord, transcription des entretiens, ciblage de verbatims dans les documents annexes étudiés (bulletins scolaires, vidéos (Arieka), livres (Florence Enhuel)…).

L'analyse sémantique fait alors suite à cette étape : il s'agit d'opérer un découpage, un choix dans les verbatims relevés, de les classifier et de les agréger selon le choix précis des catégories. Laurence Bardin précise que la catégorisation doit obéir aux qualités suivantes (Bardin, 1977/2017):

- l'exclusion mutuelle : un élément ne peut être affecté dans plusieurs catégoriues, elles s'excluent les unes de sautress.

- l'homogénéité : un seul principe, une seule position théorique permet l'organisation des thématiques

- la pertinence : lau regard de notre cadre théorique, ici la conceptualisation du bavardage, son repérage et ses fonctions.

- l’objectivité et la fidélité : la précision des thématiques, mais aussi des verbatims relevés, ainsi que les règles précises d’entrée dans une thématique doivent être définies en amont

- La productivité : les thématiques permettent de rendre compte des paroles recueillies

Dans le respect de ses règles de classification des thématiques, nous avons pu élaborer un tableau et y intégrer les verbatims relevés dans les différents entretiens ou lors de notre autoethnographie.

Une dizaine de thématiques est alors apparue, mais nous choisissons de traiter ici celles qui nous semblent majeures, environ cinq. Les autres thématiques seront exploitées et publiées à travers différents articles.

Voici deux exemples de notre tableau d’analyse thématique globale :

Figure 43 : extraits de tableau d'analyse thématique globale

ANALYSE THÉMA

E1 : entretien élèves n°1 (4e)	1. Définition « impossible » : singularité, qqc qui échappe, discrétion	2. Présence interdit / autorité	3. Norme de la classe - quotidien	4. Le sujet du bavardage (élève, prof, F/H ou les 2)	5. Bavardage-parole opposé au chahut-acte
« Bah moi je trouve que le bavardage, c'est assez vaste parce que... Ça dépend surtout de la personne et... comment on... comment on le pense surtout. Parce qu' il y a des gens qui	« ça dépend du contexte »	« C'est tous les jours et tout le temps. »	« bah dans notre classe c'est un peu les 2 !	« vu que on bavarde ! Même si pour nous c'est pas forcément du bavardage.. »
	« Moi je dis, ça dépend du contexte ! »	« C'est tout le temps »	oui !	
		« ouais mais c'est surtout		

ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTRETIENS

E1 : entretien élèves n°1 (4e)	rdage- opposé ut-acte	6. Bavardage- acte de déranger écoute/parole de l'autre	7. Bavardage - mvt - besoin = lutter contre l'angoisse : réassurance, entraide, ennui, fuir le cours, mvt vers l'autre	8. Silence bavard / sublimation : écrits (« petits mots »), gestes...	9. Bavardage plaisir - contenu privé interdit VS parole publique autorisée attendue - futile au regard d'un Autre / cours	10. Bavardage seul & sans besoin	Nombre de mots relevés dans l'entretien
on Même si s c'est ment du	« Moi je peux pas dire que ça me dérange, vu que je	« De l'entraide ! » « il y a certains élèves qui vont utiliser le bavardage pour s'entraider »	« Quand tu bavardes, tu fais des mots... des petits mots ! (sourire) »	« genre ils parlent, mais pour parler... ils ont pas forcément de choses intéressantes à dire, genre. »			**1 247 mots**

Source : auteure

Voici l'exemple d'un tableau d'analyse thématique unique :

Figure 44 : extraits de tableau d'analyse thématique unique

THÉMATIQUE 7 : LE BAVARDAGE EST UN MOUVEMENT, RÉPONDANT À UN BESOIN DE SATISFACTION POUR PALIER L'ANGOISSE

CATÉGORIES	COMMENTAIRES	PROPOS ILLUSTRATIFS	ENTRETIENS	COMPTAGE (MOTS) / ENTRETIEN	COMPTAGE (MOTS) / CATEGORIE	% TOTAL
ENNUI	Le bavardage vient contrer l'ennui / angoisse en situation d'apprentissage	« surtout quand on s'ennuie je pense. » « Quand on s'en, quand on, quand on s'ennuie. » « discussion, (elle est intéressante) ennuyante, qu'on tourne en rond.. » « de passer le temps ! » « c'est pour faire autre chose que rien ! »	E1	34 mots	34 / 1247 mots relevés pr E1	2,7 %
ENTRAIDE / RÉASSURANCE	Le bavardage permet de se rassurer et de s'aider entre pairs en situation d'apprentissage	« De l'entraide ! » « il y a certains élèves qui vont utiliser le bavardage pour s'entraider » « **ils bavardent mais pour s'aider** **«** Enfin, s'il y a un exercice qu'ils arrivent pas... mais que la personne qui est à côté de lui y arrive... Bah des fois ils parlent sur ça... » « on en n'a pas besoin, mais on le fait quand même ! »	E1	58 mots	58 / 1247 relevés pr E1	4,6 %
ALLER VERS AUTRUI (SOCIALE)	Bavardage dirigé vers autrui, vers les pairs	« Bah avec quelqu'un, moi. Généralement, on bavarde toujours à 2 minimum. Oui, minimum. »	E1	13 mots	13 / 1247 relevés pr E1	1,04 %

Source : auteure

IX.3 ANONYMISATION DES CONTENUS ET DÉMARCHE COMPARATISTE

Bien sûr nous avons fait le choix éthique, que ce soit dans notre ethnographie, casuistique ou dans l'analyse de nos entretiens et focus groupes, d'anonymiser les personnes ayant participé à notre étude.

De plus, pour les mineurs les parents ont bien entendu été informés de la proposition faite de participer à notre enquête et seuls les enfants autorisés à s'exprimer par leurs parents se sont exprimés. Voici un exemple de demande d'autorisation parentale qui a pu être fournie aux chefs d'établissement avant les focus groupes :

Figure 45 : extrait d'une autorisation parentale remise aux chefs d'établissement

Participation à une recherche nationale
en Sciences de l'éducation

Madame, Monsieur,

Ce mois d'octobre, en accord avec les chefs d'établissement, nous proposons à votre enfant de participer à une recherche nationale en sciences de l'éducation et de la formation. C'est en qualité d'enseignante-chercheuse, et plus particulièrement dans le cadre de ma thèse de Doctorat portant sur la parole des élèves, que j'invite votre enfant à s'exprimer de manière totalement anonyme sur son vécu en classe et notamment sur sa conception du bavardage.

Si votre enfant est volontaire et avec votre accord bien sûr, sa participation sera orale, en visio conférence enregistrée, et bien sûr anonyme pour le protéger ; je ne connais pas moi-même son identité, ce qui le protège d'autant plus.

Le recueil de son discours servira uniquement la recherche : il est très précieux de faire entendre la voix des élèves dans le milieu universitaire et dans celui de la formation des acteurs de l'éducation. Je tiens donc à vous remercier et à remercier sincèrement chaque participant pour son implication et son investissement sérieux et généreux.

(…)

Source : auteure

Les autorisations parentales sont directement parvenues à la directrice adjointe de l'établissement qui les a conservé et qui s'est chargé d'accompagner les élèves volontaires le jour des focus groupes : je n'ai donc pas moi-même connaissance, ni des noms, ni des prénoms des élèves présents encore moins de leurs parents. Ce travail en collaboration avec les chefs d'établissement a donc été très précieux pour la protection des mineurs et pour le respect de l'anonymat lors des focus groupes.

Enfin, l'analyse des données consistera bien sûr en un croisement opéré entre celles qui ont été recueillies lors de l'autoethnographique clinique, celles qui ont été recueillies lors des observations participantes dans l'après-coup, et les données rendues disponibles grâce aux entretiens et au focus groupes.

C'est l'analyse thématique (Bardin, 1977/2017), qui permettra ce croisement des données : en effet, les données étudiées pour chaque thématique relèveront à la fois des entretiens, des focus groupes, mais aussi des éléments prélevés lors des observations participantes ou ethnographiques.

La démarche comparatiste est ainsi au cœur de notre analyse des données de par la casuistique d'une part, et d'autre part par cette présentation de nos résultats par thématique (Bardin, 1977/2017), permettant d'exposer et de comparer l'ensemble des matériaux prélevés sur le terrain.

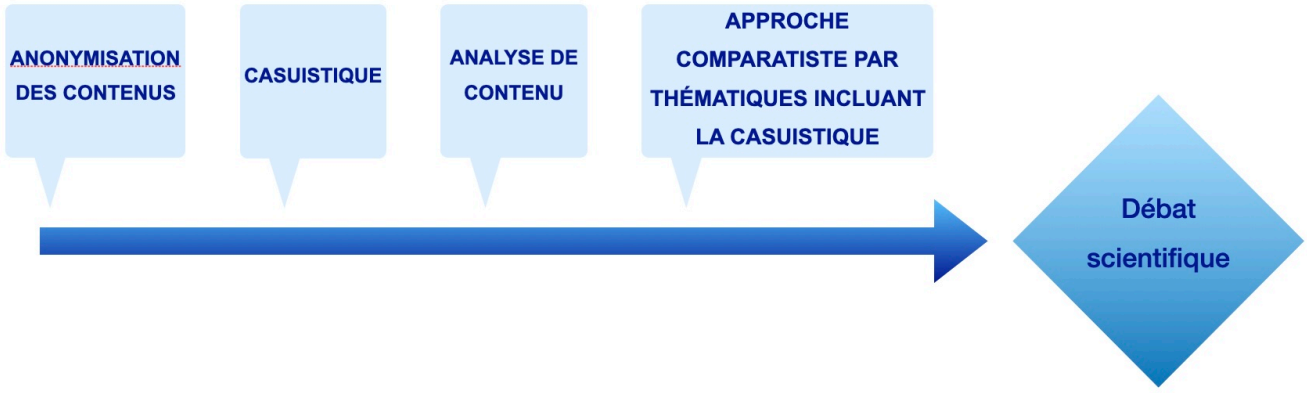
SYNTHÈSE DU CHAPITRE IX

Pour conclure, notre analyse de donnés a d'abord consisté dans l'anonymisation des contenus, dans le rassemblement de nos notes et entretiens afin de pouvoir rédiger les cas ou vignettes cliniques. La rédaction est déjà une première amorce de l'analyse des contenus.

Dans un second temps, nous avons procédé à l'analyse des contenus thématiques selon la méthode de Laurence Bardin (1977) : qu'il s'agisse de données cliniques ou d'entretiens, cela nous a permis de mettre au jours des thématiques que nous avons pu comparer entre les cas, entretiens, focus groupes.

Voici un schéma proposant la chronologie de nos analyses et comparaisons de recherche :

Figure 46 : schéma de la chronologie de l'analyse des données

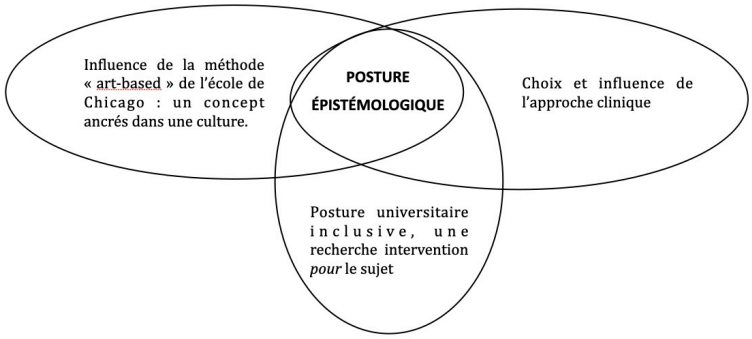


Source : auteure

SYNTHÈSE DE LA PARTIE II

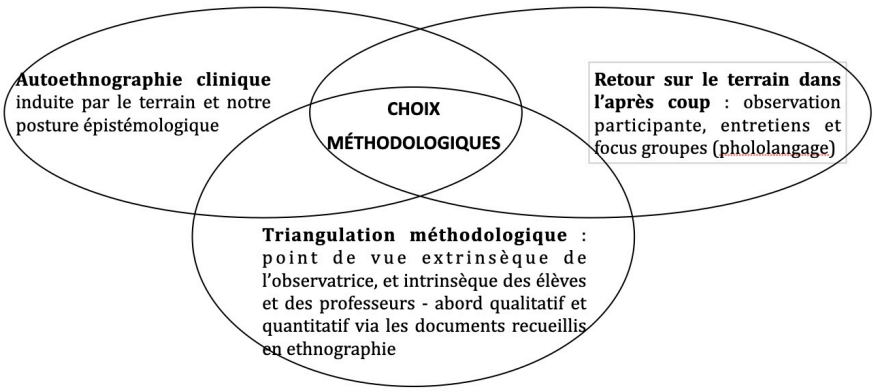
Posture épistémologique clinique

Rappel - Figure 37 : schéma représentant la posture épistémologique de la chercheuse



Choix méthodologiques de recueil de données

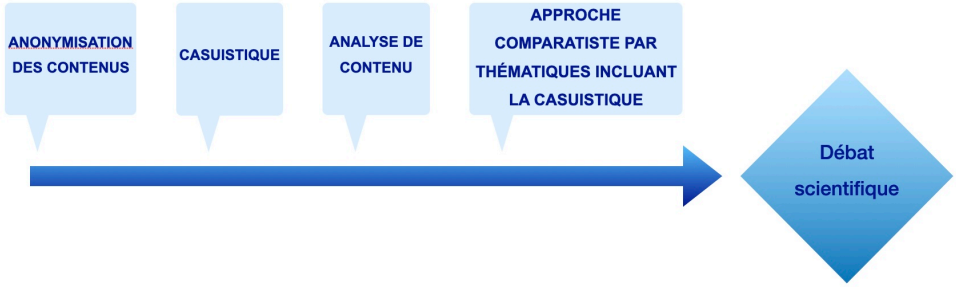
Rappel - Figure 41 : schéma des différentes méthodes de recueil de données, en fonction des différents temps de cette recherche



Source : auteure

Choix méthodologiques d'analyse des données et présentation part thématique en réponse aux hypothèses

Rappel - Figure 45 : schéma de la chronologie de l'analyse des données



PARTIE III :

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION

Tableau : rappel et position de la partie III dans l'architecture de la thèse

Parties	Chapitres	Repères
Quelle conceptualisation du bavardage peut-on proposer dans une perspective inclusive ?	I. Aux origines du mot : la représentation d'un exercice plaisant du corps de l'enfant vers le langage	Linguistique : sémantique et lexicologie
	II.Le paradigme antique du bavardage : un concept praxéologique de l'éducation entre *praxis*, *logos* et *êthos*.	Origines d'un concept : de la *praxis* au *logos,* de l'Autre vers l' ê*thos*
	III. Premier remaniement d'un concept éducatif au Moyen-Âge : le féminin, l'interdit et le retour au *sôma*	Nouveau paradigme médiéval du bavardage : retour au *sôma*
	IV. Depuis la Renaissance, un troisième paradigme : les mots recouvrent un savoir humaniste qui élève à la dignité de l'être	Symbolisation et sublimation du bavardage
	V. Le bavardage est un objet de l'éducation	Objet de la forme scolaire et phénomène transitionnel
	VI. Problématisation et hypothèses de recherche	Position clinique de l'*enseignant interprète de la diversité*
Méthodologie d'enquête	VII. Démarche empirique et choix épistémologiques	Recherche-intervention exploratoire et posture clinique
	VIII. Méthode de recueil de données	Triangulation méthodologique et posture clinique
	IX. Méthode d'analyse de données	Analyse de contenu et démarche comparatiste
Présentation des résultats, analyse et discussion	X. Quelle modélisation pour le bavardage ?	Structure du bavardage
	XI. Bavardage : une fonction transitionnelle pour le sujet apprenant ?	Fonction transitionnelle, « *contre* »
	XII.Bavardage : un repère inclusif pour l'enseignant interprète de la diversité ?	Fonction éthique « *pour* » le sujet

Source : auteure

INTRODUCTION DE LA PARTIE III

Cette troisième partie propose donc de soumettre au débat scientifique les données recueillies et analysées dans la perspective théorique que nous venons de présenter, selon différentes thématiques en lien avec les hypothèses de notre première partie.

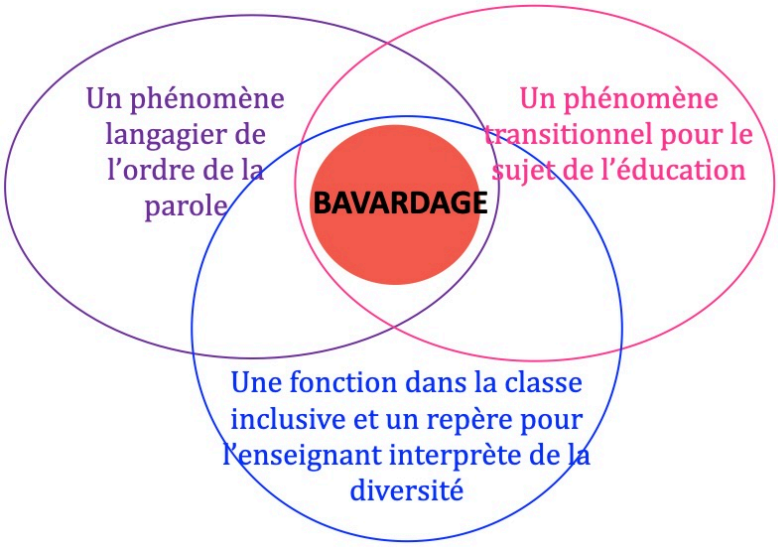
Une première partie proposera donc la restitution des résultats de notre enquête au sujet de la modélisation du concept praxéologique de bavardage, du côté d'une structure langagière.

Une deuxième partie présentera les résultats du point de vue des élèves et de la fonction transitionnelle du bavardage.

Une troisième partie identifiera enfin le bavardage du côté de l'enseignant interprète de la diversité (Kohout-Diaz, 2020) : pourrait-il être un levier dans la classe à l'ère de l'éducation inclusive ?

Rappel des trois axes proposés dans la modélisation du bavardage :

Rappel - figure 37 : schéma représentant le bavardage phénomène transitionnel langagier, fonction dans la classe inclusive et repère pour l'enseignant interprète de la diversité.



Source : auteure

CHAPITRE X : QUELLE MODÉLISATION POUR LE BAVARDAGE ?

INTRODUCTION DU CHAPITRE X

Ce premier chapitre de présentation de nos résultats d'enquête porte sur la définition même de ce qu'est le bavardage. C'est de cette question qu'est naît non pas une proposition de définition, mais plutôt une proposition de structure théorique dans notre première partie. Certes, une définition précise du bavardage existe bien dans le dictionnaire, pourtant, c'est quelque chose qui divise élèves et professeurs à l'école : c'est davantage un malentendu qui semble émaner de notre enquête empirique plus qu'une définition exhaustive.

Tout un ensemble de connotations accompagne la notion de bavardage dans notre société française aujourd'hui, avec notamment la connotation péjorative qu'on lui connaît (CNRTL). Dans notre première partie, sans ambition exhaustive, nous avons cherché à tirer le fil rouge de ces connotations majeures, en interrogeant la culture française et son histoire depuis l'Antiquité. Nous avons ainsi pu dégager quelques connotations courantes et majeures du bavardage à partir de l'évolution de la définition du terme, mais aussi à partir des usages qui en ont été fait dans la littérature et l'art qui sont le reflet de toute société : enfance, futilité, féminité, transgression d'un interdit, etc. sont autant de sèmes liés au bavardage. L'idée de cette démarche n'était pas la juxtaposition d'éléments de définition, mais plutôt d'observer la logique des connotations via l'héritage culturel, et de voir comment et par quels moyens ces connotations se sont cristallisées, ont évoluées pour nous parvenir aujourd'hui sous la forme de ce concept complexe.

Dans notre autoenthnographie, dès le début, nous avons saisi certains bavardages d'élèves en classe : est-ce que véritablement le fait qu'un enfant ait appris le suicide de son oncle la veille au soir, ou qu'un autre ait pris une « *rouste* » par son père, est *futile* ? Car si l'on suit la définition du dictionnaire, tout bavardage

est un « *parler pour ne rien dire* », une « *parole futile* » (CNRTL). Est-ce que véritablement la souffrance d'un enfant exprimée auprès d'un de ses pairs est quelque chose d'inutile en classe, et d'autant plus pour son enseignant ? Nombreux sont les chercheurs qui ont montré que la dimension globale du sujet intervient dans les apprentissages et que l'environnement ou les contraintes (internes ou externes) peuvent largement inhiber ou motiver les apprentissages de l'élève (Boismare, 2004 ; Fijalkow, 1996 ; Cordié, 1993 ; Bettelheim & Zelan, 1984 ; Mannoni, 1964 ; Chiland, 1971 ; Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000, 2001 …).

Il semble donc bien exister un fossé entre la définition du dictionnaire et la réalité du monde scolaire. Comme nous l'avons vu, l'avènement de la forme scolaire (Vincent, 2008 et 2012) a aussi largement influencé notre conception du bavardage aujourd'hui.

Il ne s'agit donc pas de calquer une définition théorique sur les pratiques quotidiennes des élèves et des professeurs soumis à la forme scolaire, mais plutôt de chercher à dégager quelques éléments de structure (Levi-Strauss, ce que Ferdinand de Saussure appelle « système » (De Saussure, 1916), à l'origine de ce concept praxéologique de bavardage.

Notre première partie propose donc une modélisation de la notion à travers les âges qui place le bavardage du côté d'une parole, et donc du côté du langage, plutôt que de l'acte, bien qu'il semble s'agir d'une « parole limite » si nous pouvons dire. En effet, si cette modélisation place le bavardage du côté de la parole, une exception semble confirmer la règle : la notion d'acte de langage pourrait s'appliquer au bavardage dans sa dimension perlocutoire uniquement, comme nous l'avons vu, avec notamment l'acte de déranger. Il s'agit donc ici de comparer le résultat de notre modélisation avec les résultats issus de notre enquête, tant du point de vue de l'observation de la chercheuse, que de celui des élèves ou des enseignants.

Voici en point de départ un rappel de notre proposition de définition de départ :

Rappel - Figure 31 : hypothèses de recherche en lien avec notre conceptualisation du bavardage

Le bavardage est un concept langagier, du côté de la parole,

(Hypothèse 1)

↓

Modélisable en tant que phénomène transitionnel normal du sujet en situation d'apprentissage,

(Hypothèses 2)

↓

dont la fonction est l'enjeu de la relation à l'autre et au savoir, dans la mesure où l'enseignant le repère et en permet l'opération en situation d'éducation.

(Hypothèse 3)

Source : auteure

L'ambition de ce chapitre est donc de proposer une conceptualisation du bavardage en tant que parole, en confrontant notre modélisation de départ (cf. Partie 1) aux résultats empiriques de notre recherche, c'est-à-dire aux définitions et colorations qu'en donnent les principaux acteurs de l'école aujourd'hui en France.

Ici, nous nous intéressons donc aux deux premières lignes de la définition proposée au départ et donc aux points de structure du bavardage en tant que parole singulière liée au sujet en situation d'apprentissage . Voici les points que nous avons dégagés dans notre première partie :

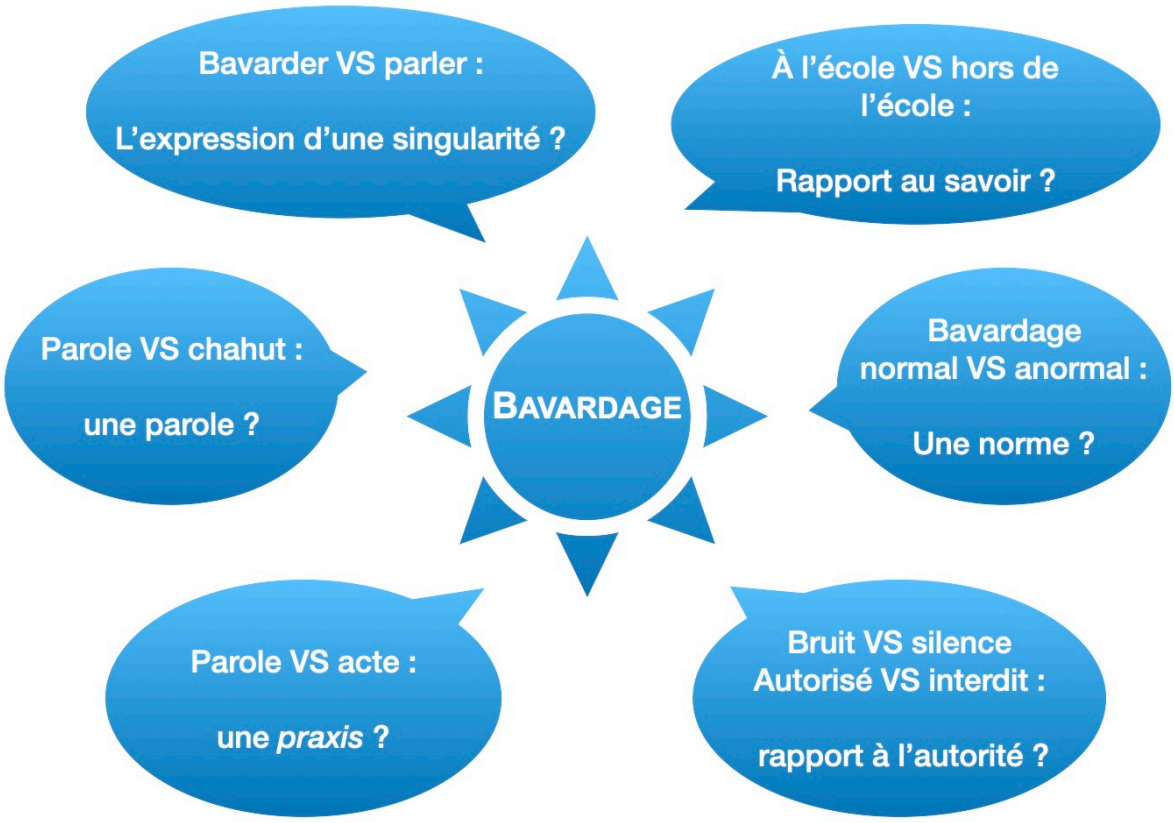
Figure 47 : sème du bavardage étudiés dans la première partie



Source : auteure

Afin d'envisager le bavardage comme une structure, nous nous proposons de l'aborder selon la méthode des couples opposés (Levi-Strauss, Bourdieu). Voici donc ce que notre départ de modélisation deviendrait :

Figure 48 : sème du bavardage étudiés dans la première partie selon les couples d'opposés



Source: auteure

La question que nous posons ici est la suivante : du malentendu entre bavarder, parler, chahuter, à la modélisation d'un concept praxéologique : le bavardage serait-il une « *parole liminale* » dans un certain rapport à l'autorité et au savoir ?

X.1 BAVARDAGE OU CHAHUT ?

Nous comparerons ici nos hypothèses de départ avec les résultats de notre recherche de terrain, mais aussi avec certains ouvrages littéraires ou tout document recueilli lors de notre ethnographie en lien avec le sujet.

La plupart des personnes interrogées, élèves ou professeurs, expriment en effet l'aspect mouvant de la définition du bavardage : ils soulignent généralement la singularité de leur définition (« *pour moi c'est* »), nous observons régulièrement un inversement des valeurs et ils finissent souvent par s'interroger eux-mêmes sur ce qu'en dit le dictionnaire. C'est dire si cette définition est source de malentendus.

Si nous nous sommes posé la question de l'appartenance du bavardage au chahut ou à la parole, ce qui émane de notre terrain de recherche c'est que si le bavardage peut régulièrement être confondu avec une parole, il ne l' est jamais avec un chahut, que les protagonistes de l'école placent clairement du côté de l'acte :

Tableau 5 : quelques résultats de notre enquête sous la forme de verbatims sélectionnés, concernant une conceptualisation du bavardage en tant que chahut ou parole

Bavardage : chahut ou parole ?		
	Verbatims élèves	Verbatims enseignants
Définitions récoltées pour le chahut	« G1 : Carrément, chahuter c'est pas vraiment la même chose que bavarder. Parce que chahuter, c'est… c'est des actes aussi ! (C'est pas que de la parole !) mettre le cours… C Des actes comme quoi ? Chahuter ? G1 Bah des petites bêtises ! Jeter un petit bout de gomme et… F1 Ça, ça part en bataille de	« Très vite le bavardage peut se faire à voix haute, mais vraiment haute, et devenir du chahut… (…) quand c'est généralisé et que c'est moins intime, c'est pas seulement un élève à un autre, mais c'est des îlots d'élèves en conversations parallèles, ça, ça peut facilement devenir du chahut, mais c'est pas la première image mentale (du bavardage) qui me vient. »

(Chahut suite)	« C D'accord. Pour vous deux, chahuter ça va plus passer par l'action. Alors que bavarder, c'est plus du côté de la parole. G1 Bon oui c'est ça. C C'est ce que vous pensez tous les deux ? G1 C'est notre avis. » (Focus groupe élèves E1) « F1 : Désolé Madame, on peut pas s'en empêcher (rires) C : De Chahuter ? *F1 : De rire ! » (Focus groupe élèves E2 - rire n'est pas chahuter)*	« Pour le coup, ça, ça rentrait dans le territoire du chahut » (focus groupe enseignantes) « ça crée du bruit aussi ! Mais c'est pas, c'est pas ce que j'appelle du bavardage *(Entretien enseignante - Bruit = chahut pas bavardage)*
Définitions récoltées pour le bavardage	« G1 : Carrément, chahuter c'est pas vraiment la même chose que bavarder. Parce que chahuter, c'est… c'est des actes aussi ! C'est pas que de la parole ! mettre le cours … » « C D'accord. Pour vous deux, chahuter ça va plus passer par l'action. Alors que bavarder, c'est plus du côté de la parole. G1 Bon oui c'est ça. C C'est ce que vous pensez tous les deux ? G1 C'est notre avis. » « On PARLE pour s'entraider » (Focus groupe élèves E1) « Bah c'est le fait de parler en classe ou … de parler avec des gens. » (Focus groupe E3, jeune fille)	« Voilà pour moi le bavardage, c'est vraiment quelque chose de rare et quelque chose de spontané, ce qui n'est pas dans l'acte » (Entretien enseignante) « Pour m*oi c'est plutôt quelqu'un qui se penche vers son camarade et qui émet un son que toi tu es quand même capable de percevoir, enfin un niveau sonore que je suis capable de percevoir souvent pendant que je parle*. » « En fait, il y a le côté quand même, mon discours contre le discours de l'élève qui se télescope en fait » (Focus groupe enseignantes) « *Mais est-ce qu'à partir du moment où tu entends un bavardage c'est pas déjà une parole et plus un bavardage ?* » (enseignant - docteur dont les paroles ont été recueillies lors de notre ethnographie).

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Ici, les élèves placent le chahut du côté de l'acte et du passage à l'acte, tout comme l'enseignante le place plutôt du côté d'un acte collectif et exhibé (Testanière, 1969) : selon leur définition conjointe, le bavardage serait alors du côté de la parole qui se voudrait alors plus intime, plus individuelle, et plus discrète.

Rappelons ici la définition du chahut traditionnel de Jacques Testanière (1967):

« *Apparaît comme chahut toute manifestation collective de nature à troubler l'ordre et les rapports traditionnels entre élèves et éducateurs, rapports qui sont définis par les textes administratifs et l'usage. Mais faute de pouvoir distinguer le désordre involontaire (et nous devons admettre qu'avec le temps l'élève se conforme de plus en plus à l'ordre pédagogique dont il a intériorisé les valeurs) de l'intention de chahuter, il faut appeler chahut tout cas de désordre qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif, accompli par l'élève lui-même, et qu'il savait devoir produire ce résultat.* »
(Testanière, 1967, p.18-19)

Le chahut traditionnel est donc clairement lié à un acte, à une volonté de défier l'autorité et les règles en place : même dans le cas d'un désordre causé involontairement, le chahut est toujours de l'ordre de l'acte. Notons d'ailleurs que Jacques Testanière indique que ce chahut traditionnel a pour fonction « *la fraternisation dans le groupe* » et « *l'intégration scolaire* » (id. p.23). L'auteur en fait une « *fête* » « n*écessaire au bon fonctionnement du système pédagogique traditionnel* » qui, répétée à l'identique, remplit une fonction de rite selon Emile Durkheim qu'il cite : « *Par lui, le groupe ranime périodiquement le sentiment qu'il a de lui- même et de son unité; en même temps, les individus sont réaffermis dans leur nature d'êtres sociaux* » (Durkheim, ibid., p 546). Le chahut traditionnel est donc intimement lié à l'ordre établi dans la forme scolaire, à l'école traditionnelle. Cependant, l'individu s'y définit d'abord par le groupe, et par l'acte : or, dans notre enquête, le bavardage défini par les personnes interrogées n'évoque que très peu le groupe et s'oppose farouchement à la notion d'acte dans le bavardage.

Relevons maintenant le chahut anomique, que Jacques Testanière fait succéder au chahut traditionnel, et qu'il défini davantage comme une désorganisation générale, plus que comme un désordre :

« *Aussi opposerons-nous d'abord comme deux types idéaux le chahut (désordre) et le chahut anomique (désorganisation), avant de les décrire comme deux phases successives* » (Testanière, 1967, note de bas de page, p.18).

« C*e chahut qu'il faut appeler anomique apparaît comme un désordre généralisé, qui, trouvant son équilibre au cours du premier trimestre, se maintient constant pendant l'année et qui, paradoxalement, ne s'aggrave pas en fin d'armée scolaire, quand la proximité du départ incite à profiter d'une impunité relative. Tout se passe comme si les effets de la discipline générale étaient nuls et comme si tout le monde s'accommodait d'un important désordre inévitable*. » (Testanière, 1967, p.25).

« *Beaucoup plus grave apparaît le chahut anomique fréquent, qui exprime une plus mauvaise intégration au système pédagogique, et où l'élève incapable d'exceller dans la compétition scolaire se révolte aussi bien contre les normes que contre le but de l'institution scolaire. (…) Les manifestations de déviance observées sont très graves : insultes envers les éducateurs, déprédations très nombreuses, vols, absences illégales, fraudes nombreuses aux compositions, et même parfois actes de délinquance commis en groupe au retour de l'école.* » (Testanière, 1967, p.27).

Le chahut tel qu'il est théorisé par Jacques Testanière renvoie donc majoritairement à l'acte, au désordre ponctuel ou généralisé, parfois constant, mais toujours dans le but de défier les règles établies par le biais d'un acte pouvant aller jusque'à la délinquance. C'est en ceci que notre conceptualisation du bavardage s'écarte de la notion de chahut : nous considérons que le bavardage n'est pas de l'ordre d'un passage à l'acte pouvant être extraordinaire, comme dans le chahut. C'est d'ailleurs ce que corroborent les dires des enseignants, élèves et même parents (dans notre autoethnographie) interrogés.

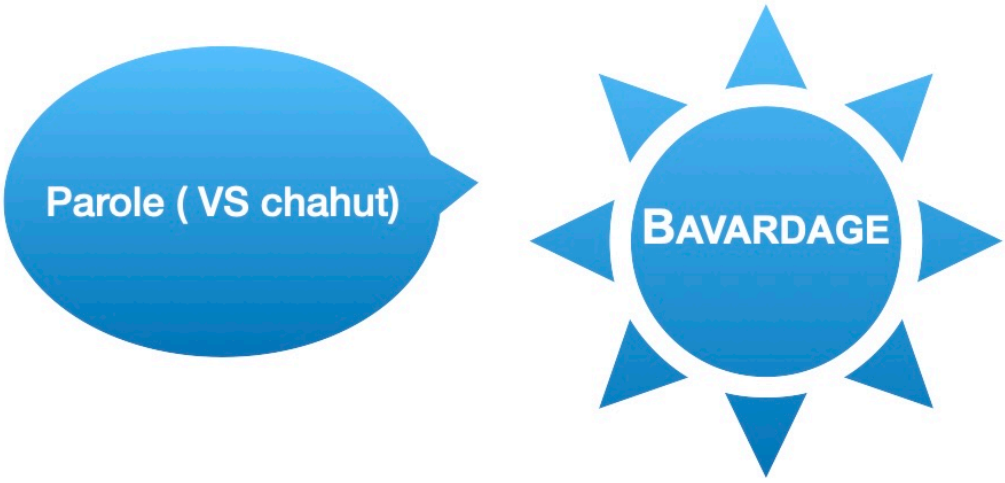
Bien sûr, comme de rares enseignants ont pu le manifester, et selon la définition du chahut traditionnel de Jacques Testatnière, un bavardage pourrait probablement donner lieu à un chahut mais uniquement involontaire, et dès lors il ne serait donc plus un bavardage, mais un chahut (traditionnel). C'est en ceci, nous le

verrons plus loin, que le bavardage peut être considéré comme un concept liminale, à l'aube d'une parole, puisque une parole peut être un bavardage quand l'acte, lui, n'est jamais parole, mais chahut.

Nous n'irons donc pas plus loin dans la notion de chahut telle qu'elle a été théorisée par Jacques Testanière, puisque la théorie comme l'empirie positionnent majoritairement le bavardage en dehors de l'acte du chahut. C'est aussi notre choix de l'étudier du côté d'une parole plutôt que d'un chahut en devenir, dans une dynamique de changement de position au profit d'une éthique de l'écoute attentive dans une perspective d'éducation inclusive.

Le premier résultat de notre enquête semble donc placer le bavardage du côté de la parole plus que du chahut selon les élèves et professeurs interrogés.

Figure 49 : premier résultat : le bavardage semble être du côté d'une parole



Source : auteure

X.2. BAVARDER OU PARLER ? OU CLAVARDER ?

► *Un malentendu entre élèves et professeurs : parler ou bavarder ?*

Remarquons maintenant qu'un malentendu est beaucoup plus fréquent entre *parler* et *bavarder*. En effet, force est de constater qu'il y a un écart entre la définition que propose le dictionnaire et celle que nous rencontrons en classe : c'est d'ailleurs ce que signale Florence Ehnuel dans son ouvrage (Ehnuel, 2012), la définition est très variable d'une personne à une autre, encore plus d'un élève à un enseignant.

Tableau 6 : quelques résultats de notre enquête sous la forme de verbatims sélectionnés, concernant les malentendus entre parler et bavarder

Malentendus entre parler et bavarder	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« Il y en a, ils parlent juste pour se raconter leurs vies, il y en a, ils bavardent mais pour s'aider. (Fille 1) - Ouais, mais généralement c'est plus pour raconter notre vie qu'on parle. (Garçon 1) » (Focus groupe E1) « on PARLE pour s'entraider » (élève de 5e - focus groupe) « vu que « on bavarde » ! Même si pour nous c'est pas forcément du bavardage.. (C'est… Des fois, on s'en rend même pas compte quand on bavarde.) » (Focus groupe E1)	« une contradiction flagrante habite ces descriptions : les élèves estiment juste de parler lorsqu'ils s'ennuient et estiment juste de parler lorsqu'ils sont intéressés. Il faut donc en conclure qu'ils ont toujours une bonne raison de bavarder (…) » (Ehnuel, 2012, p.99) « donc c'est pas facile, quand il y a du bruit, quand on est professeur, de savoir où s'arrête le bavardage, et où commence la discussion. » (entretien enseignante) « Une définition par personne » (focus groupe d'enseignantes) « Je sais pas vraiment si ça reste dans le bavardage, je sais pas. » (entretien d'une enseignante)

	« À l'extrême des fois dans les bulletins, ils mettent « bavardage », et toi t'es là ******, la gamine elle parle pas, elle ose pas parler ! (…) Mais en fait c'est pas qu'ils bavardent là ! C'est que ce sont des enfants, adolescents, collégiens, machin… qui font, qui ont des fois 7 à 8h00 d'heures de cours par jour ! Donc si tu leur demandes de 08h00 le matin à 18h00 le soir de ne pas parler du tout, mais… Même nous personnellement, c'est pas

Source : auteure inspirée des résultats de l'enquête

Florence Ehnuel souligne ici le fossé qui sépare la définition du bavardage pour les élèves et pour les enseignants.

Nous faisons le même constat que Florence Ehnuel pour ce qui est de la différence de définition entre élèves et enseignants : dans notre ethnographie et nos entretiens, nous avons pu relever que pour les élèves bavarder , c'est « *juste parler* » alors que les enseignants se livrent à des définitions bien plus approfondies, longues et surtout personnelles. Cet inversement des définitions entre élèves et enseignants se retrouve d'ailleurs dans nos focus groupes élèves. Ici, nous relevons un inversement des valeurs entre élèves et enseignants : « *bavarder* » est devenu « *parler* » pour les élèves et *s'entraider* devient *bavarder,* alors que pour le représentant de l'institution que nous sommes en tant qu'enseignante et chercheuse, c'est généralement l'inverse que nous admettons (bavarder serait parler de leur vie quand s'entraider serait parler).

Deux enseignantes croisées dans notre ethnographie indiquaient qu'il y avait probablement « *autant de définitions du bavardage que de personnes* », et d'autres soulignent la difficulté de définir la notion ou de savoir où commence et où s'arrête le bavardage.

Nous relevons également de très nombreuses occurrences tant dans notre ethnographie que dans les entretiens d'enseignants ou des élèves du groupe

prépositionnel « pour moi » ou du pronom « moi » : c'est bien une conception majoritairement *individuelle,* par opposition au groupe mis en avant dans le chahut. À l'aire inclusive, cette approche du bavardage singulier et individuel semble davantage correspondre à l'individu contemporain qui recentre l'attention sur lui par opposition au groupe. La définition du bavardage reste donc relativement floue et source de malentendus dans la classe, même si nous pouvons en dégager quelques constantes.

Dans un autre focus groupe, un jeune garçon de 5e insiste sur la dimension de « bavardage autorisé », de parole admise pour s'entraider (« *on PARLE pour s'entraider » - élève de 5e - focus groupe).* Ici, il semble donner voix aux enseignants et à l'institution : nous avons souvent eu à faire à des discours presque institutionnels des enfants lors de nos entretiens. Nous retrouvons ici la dimension polyphonique du langage théorisée par Mikaïl Bahktine (Perrin, 2004 ; Bahktine, 1963) où c'est à la fois l'élève et l'institution qui s'expriment dans son discours.

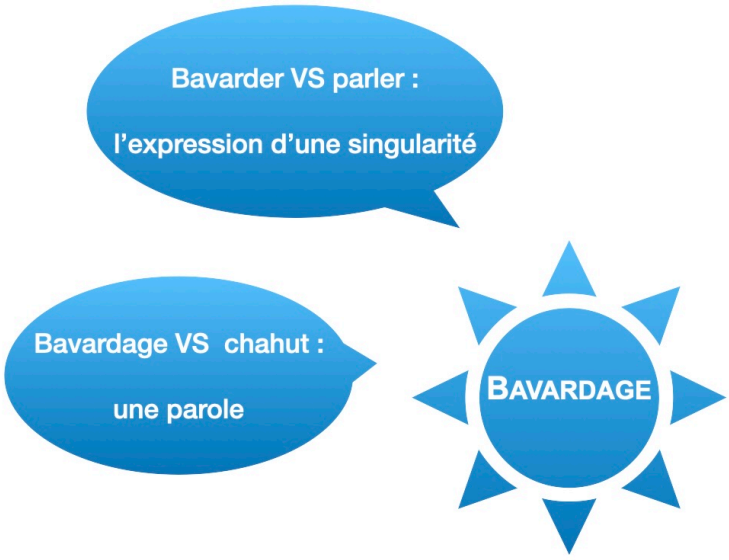
Relevons d'ailleurs que les élèves témoignent de *l'étiquette* de bavard avec laquelle les enseignants les définissent bien contre leur gré. Nous retrouvons ici l'idée sartrienne de « *l'enfer c'est les autres* » (Sartre, 1944), et du regard d'autrui, ici l'enseignant, qui enferme la personnalité de l'élève dans quelque chose qui est pourtant loin de le définir pour lui-même. Nous retrouvons donc ici l'idée d'une *étiquette* (Kohout-Diaz, 2020) de bavard imposée au sujet élève qui ne peut s'en défendre et donc nécessairement réifiante, déshumanisante. D'ailleurs une enseignante du focus groupe dénonce cette étiquette de bavard attribuée parfois un peu durement par les enseignants :

« *À l'extrême des fois dans les bulletins, ils mettent « bavardage », et toi t'es là ******, la gamine elle parle pas, elle ose pas parler ! (…) Mais en fait c'est pas qu'ils bavardent là ! C'est que ce sont des enfants, adolescents, collégiens, machin… qui font, qui ont des fois 7 à 8h00 d'heures de cours par jour ! Donc si tu leur demandes de 08h00 le matin à 18h00 le soir de ne pas parler du tout, mais… Même nous personnellement, c'est pas possible ! » (Focus groupe enseignantes)*

Cette enseignante renvoyait ici à la notion de seuil de tolérance qui concerne chaque enseignant, à la limite du bien être et de l'humanité de l'élève.

Nous voyons donc se dessiner une définition toujours subjective de la limite entre parole et bavardage. C'est ce qui fait que nous parlons ici de *malentendu* et que nous pourrions rapprocher le bavardage en classe de « *l'inquiétante étrangeté* » de Freud (1919/1988) : le bavardage serait alors le signal d'un *réel* (Lacan) dans la classe, du moins, le signal du sujet de l'inconscient, toujours singulier.

Figure 50 : un autre sème du bavardage : l'expression d'une singularité



Source : données de l'auteure

► ***Une praxis… Plaisante ou déplaisante ? … vivante ?***

Dans le focus groupe E3, interrogée sur le *bavardage* par la chercheuse, une collégienne conclue : « *C'est un peu la vie quoi de parler ! Donc voilà !* ». Non seulement, nous observons de nouveau un inversement entre *bavarder* et *parler,* de l'adulte à l'élève, mais nous relevons également le grand sourire et la mimique de l'élève qui a prononcé cette phrase avec un plaisir assumé. Le bavardage semble aussi être un plaisir de la vie, au même titre que *manger* pour rappeler la dimension rabelaisienne de la parole abordée dans notre première partie.

Dans notre autoethnographie, nombreux sont les témoignages de ce bavardage-plaisir que nous avons également relevé dans notre étude de départ (cf. première partie).

Tableau 7 : un bavardage plaisant ?

Un bavardage plaisant, une *praxis* vivante ?	
Verbatims élèves : un bavardage plaisant, une *praxis* vivante	Verbatims enseignants : un bavardage mortifère pour le groupe classe
(À propos du bavardage) « (…) des fois quand ça nous intéresse pas trop, on préfère parler d'autres choses qui nous intéresse. Et c'est complètement logique de faire des choses qu'on aime » (G1 focus groupe E1)	« ma place m'apparaissait soudain, aussi, comme celle d'une travailleuse harcelée : harcelée par le Bavardage » (Ehnuel, 2012, p.34). « un bavardage qu'on déteste tous en tant que professeur » (entretien d'une enseignante) « qui nuit malgré tout. » (autre entretien d'une enseignante) « c'est quand même qu'on considérait comme quelque chose de négatif dans notre pratique d'enseignant » -notons cinq occurrences de l'adjectif « négatif » lié au bavardage dans ce focus groupe avec deux enseignantes. « bavardage quand… c'est pas en lien avec le cours et que… ça, ça… devient gênant pour le… le.. reste du cours, quoi ! Que ce soit les autres élèves ou le prof ! Voilà ! (…) Voilà quelque chose qui dérange » (entretien d'une autre enseignante)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Nous relevons également le verbatim d'un élève (focus groupe E1) qui déclare « aimer » le bavardage, dans le sens d'une *appétence* pour cette pratique. Ici, « *faire des choses qu'on aime* », ces choses, c'est finalement bavarder, parler d'autre chose, qui l'intéresse, pendant un cours qu'il juge moins intéressant. Nous reviendrons sur ce « bavardage-plaisant » plus loin dans la typologie qui émane de notre enquête.

Soulignons à l'inverse que le bavardage peut aussi a bien souvent une connotation négative voire mortifère pour les adultes enseignants, ceux de notre terrain tout comme Florence Ehnuel qui y voit même un harcèlement. Le harcèlement touche à l'intégrité psychique voire physique de l'enseignant qui apparaît alors d'autant plus comme un être humain, bien au-delà de sa fonction dans la classe.

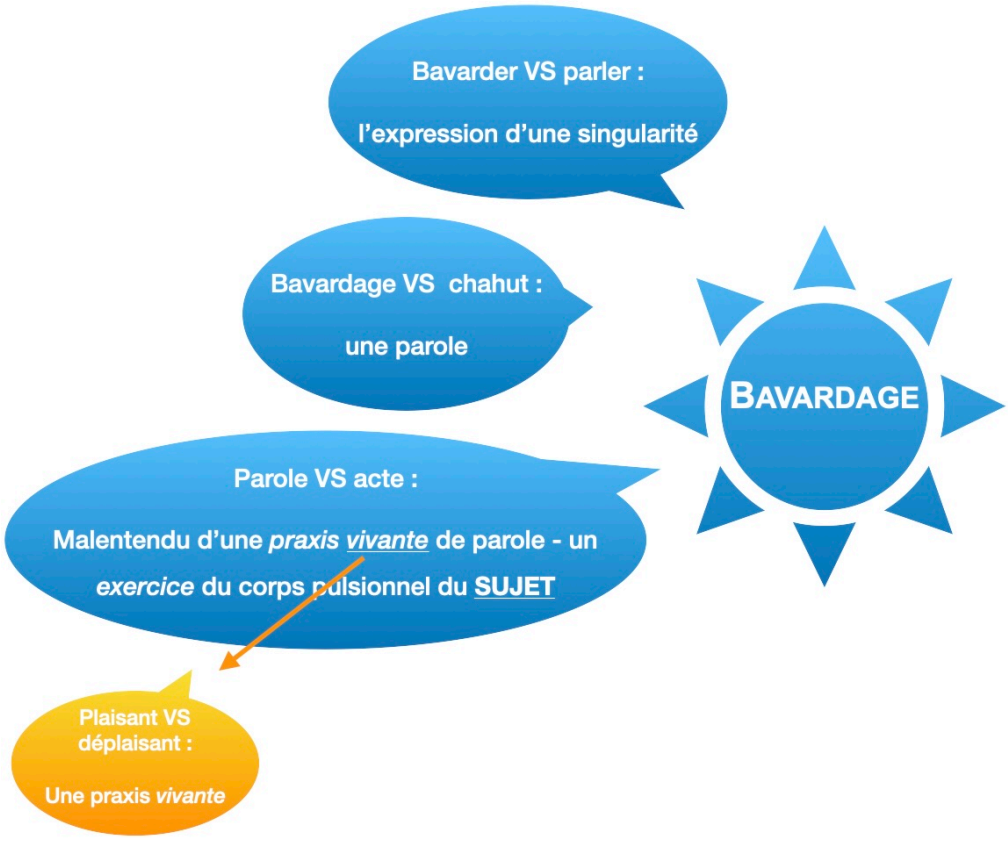
Hasard ou coïncidence : deux de nos focus groupes élèves sur le bavardage ont fini par porter sur le harcèlement. Il s'agit de notre premier focus groupe entre étudiants et collégiens et d'un focus groupe réalisé avec une autre enseignante dans deux classes de 5e dont les enregistrements n'ont malheureusement pas fonctionné, seuls les *clavardages* sont restés. Nous reviendrons sur cette dimension du harcèlement et l'aspect « dérangeant » du bavardage, notamment via la typologie impulsée par notre terrain, élèves et professeurs.

Remarquons, avec la parole de l'élève précédemment relevée, qu'il y a à nouveau une différence de conception, un envers, de l'adulte enseignant à l'élève apprenant:

« *c'est un peu la vie quoi* » VS prof « *harcelée* » (Ehnuel, 2012, p.34)
- ou « *prof bavardée* » (p.53).

Nous ne nous attarderons pas ici sur la dimension péjorative du bavardage qui apparaît dans la définition du dictionnaire tout comme dans les dires recueillis lors de notre recherche. En effet, nous cherchons ici à découvrir d'autres dimensions du bavardage que cette définition théorique ne permet pas. Ces éléments valident l'aspect péjoratif inhérent à la définition du bavardage, mais nous souhaitons découvrir d'autres dimensions qui n'apparaissent pas toujours dans le dictionnaire.

Figure 51 : une praxis vivante



Source : données de l'auteure

Cependant, ce que ces éléments soulignent, c'est que le bavard est avant tout un « *enfant, adolescent, collégien* » (focus groupe enseignante), voire un enseignant, un être *vivant* (« *c'est la vie* » - élève du focus groupe E3) par opposition aux étiquettes réifiantes : le bavardage relève ainsi du corps pulsionnel du sujet *vivant.*

Pour dépasser le clivage bavardage *plaisant / déplaisant* voire *dérangeant*, *harcelant*, nous proposons de retenir que *« c'est un peu la vie »* : nous renvoyons à l'aspect vivant et pulsionnel du sujet bavard que nous avons évoqué dans notre première partie (cf. Freud, bavardage-pulsion, pulsion de vie).

► ***Le clavardage : nouvel objet scolaire né de la pandémie de COVID-19 qui éclaire un bavardage « avec »***

En évoquant le *clavardage* de notre focus groupe avec des classes de cinquième, nous avons justement évoqué ce nouvel objet, né pendant la pandémie de COVID-19. Si le *Trésor de la Langue française* ne recense pas ce mot, c'est qu'il est justement nouveau et emprunté au Québécois. Les principaux dictionnaires français l'ont d'ailleurs intégré, preuve de son entrée dans la langue. Voici quelques exemples de définitions :

Figure 52 : tableau définitoire du clavardage

Clavardage - nom masculin
1/ Dictionnaire *Larousse*[65] : « De *clavier* et *bavardage* - Au Québec, synonyme de *chat »*
2/ Dictionnaire *Le Robert* [66]: « f*ait de dialoguer entre internautes* »
3/ Vitrine linguistique en ligne[67] (auteur : office Québécois de la langue française) : « *Activité par laquelle un internaute tient une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes.* »

Source : auteure inspirée de plusieurs dictionnaires de langue française

Ainsi, le *clavardage* est un mot composé à partir de *clavier* et de *bavardage*. Ce n'est donc pas seulement, pas complètement, un *bavardage* puisqu'il faut préciser

[65] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/clavardage/16445

[66] https://dictionnaire.lerobert.com/definition/clavardage

[67] https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8392463/clavardage

« *clavier* ». En effet, le bord corporel de la bouche du bavard laisse ici place au *clavier* qui relie l'homme et la machine. Si nous ne disons pas *bavardage* pour ces « *chats* », et si le signifiant *clavardage* est apparu, c'est bien que le bavardage a une connotation orale (« bouche ») et non pas écrite, c'est bien qu'il s'agit d'un objet distinct du bavardage. De plus, notons que le clavardage renvoie aux « *chats »* numériques dans la langue anglais : *chat*, en anglais, n'a pas du tout la connotation péjorative que nous lui connaissons en français et signifie davantage *converser*[68]. Le clavardage est donc dépourvu de de cette connotation péjorative et davantage marqué par la « *discussion* » et par le « plaisir de parler » (notion de plaisir également présente dans le bavardage comme nous l'avons vu dans la première partie) : nous pouvons lire « *conversation agréable* » dans la définition du Larousse anglais [69]. Le clavardage est donc bien distinct du *bavardage*. Nous y retrouvons le bord du corps pulsionnel, qui serait la main chevillée au *clavier,* permettant de relier corps et machines.

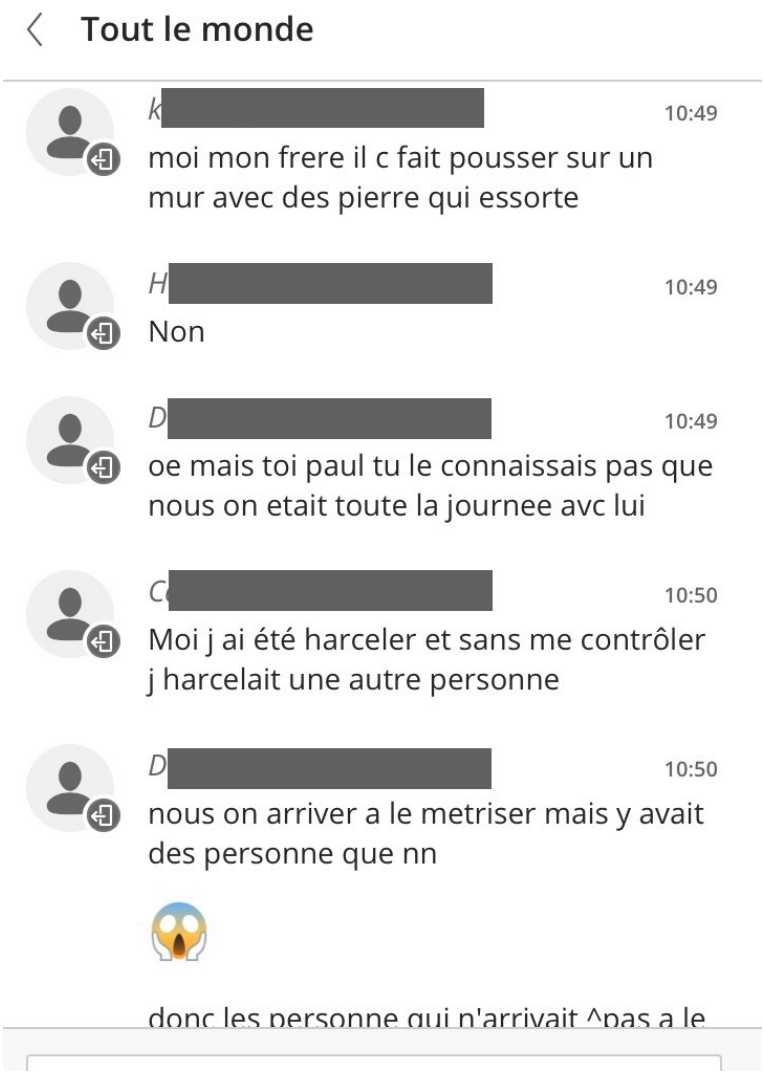
Avec le *clavardage*, le bavardage subit donc une triple transformation : l'apport de la connotation anglaise plutôt positive (*to chat*), la transformation de l'écrit et celle du numérique. Le clavardage devient alors un dérivé du bavardage, mais un objet à part entière à étudier en tant que tel.

Voici un exemple de clavardage :

[68] https://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/chat/569579

[69] https://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/chat/569579

Figure 53 : exemples de clavardages



Source : données de notre autoethnographie

Nous nous permettons cependant de prendre en compte les clavardages des classes virtuelles dans notre enquête de terrain pour leur proximité avec le bavardage dans le sens où il s'agit d'une discussion parallèle au cours virtuel, comme peut l'être le bavardage en classe. De plus, les contenus recueillis nous donnent malgré tout accès à la pensée et au discours des élèves.

Ainsi, la notion de clavardage nous donne un nouvel éclairage sur le bavardage : l'un et l'autre partagent cette dimension discursive « *en temps réel* », en parallèle d'un autre discours avec lequel ils peuvent potentiellement se « *télescoper* »

pour reprendre le terme d'une enseignante interrogée en focus groupe. En effet, du côté enseignant, nous relevons plusieurs verbatims qui révèlent le bavardage comme un discours parallèle, voire parasite, qui vient déranger leur propre discours :

Tableau 8 : Un discours parallèle ?

Bavardage : un discours parallèle ?	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« « Le bavardage a lieu sur le chat ? Ou en parallèle en dehors du prof ? » (source : mon fils ...😉) - sont ils sur d'autres réseaux pdt ton cours ? Etc.… » (enseignante dont le fils était collégien lors de notre autoethnographie pendant le COVID-19) « (Bavardages) Et au niveau des substituts, on a les réseaux sociaux à peu près comme tout le monde et aussi ça se met en place avec des groupes notamment sur Snapchat et ça permet de garder contact entre nous, c'est plutôt sympa. » « Alors du coup nous on a dit que les bavardages ça nous manque parce qu'on n'a plus de lien social donc on retrouve plus le côté agréable d'aller en cours pour retrouver ses amis. (…) Et après, le lien social il est remplacé comme les autres ont dit par les réseaux sociaux, les téléphones, les ordinateurs… » (Focus groupe L1 pendant la pandémie)	« En fait, il y a le côté quand même, mon discours contre le discours de l'élève qui se télescope en fait » (focus groupe) « parce que c'est pour moi, c'est un bruit de fond, même léger, qui vient, bah rentrer dans mon discours en fait, qui s'aligne sur mon discours. » (focus groupe) « des îlots d'élèves en conversation parallèle » (focus groupe) « Un peu la privatisation de la parole de certains gamins qui font régner une espèce de de de... Par des, par des … c'est dur à dire... Donc ils font une espèce de... Régner une espèce d'omerta sur la classe … donc, par certains mots... et donc ils confisquent la parole aux autres. » (un enseignant) « Mais pour moi le bavardage, c'est vraiment quelque chose qui n'est pas vraiment lié au cours, et qui n'est pas vraiment lié à la séance, donc qui nuit malgré tout. » (entretien d'une enseignante)

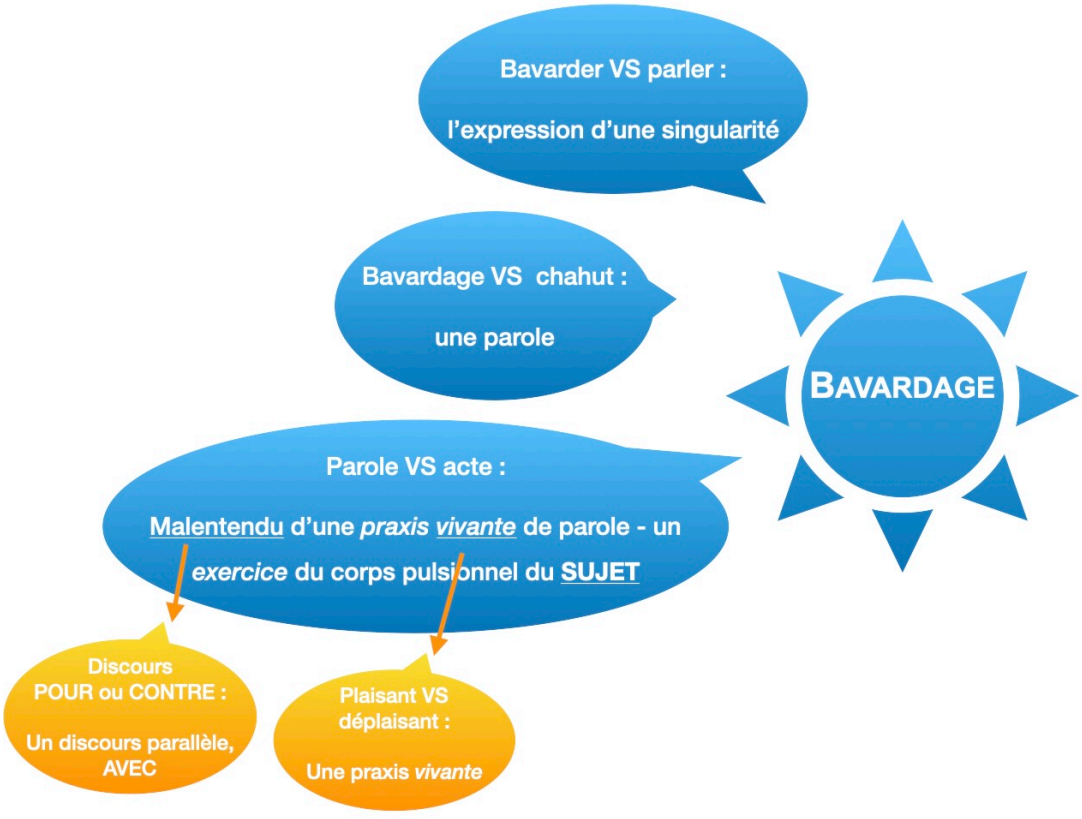
Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Cette dimension du bavardage comme « discours parallèle », pouvant se « télescoper » avec celui de l'enseignant, semble répondre au couple d'opposés « discours pour ou contre celui de l'enseignant ». Ce serait finalement un discours

« en paralèlle » ou « avec » celui de l'enseignant (pour reprendre l'idée d'une « posture avec » évoquée par Jean-François Marcel, Marcel, 2010). Il semble finalement être un discours qui cherche à se faire « avec » celui du professeur (ou de toute autre personne attendue et écoutée dans le contexte), soit « avec » c'est à dire en parallèle, dans le même temps, soit « avec » dans le même espace, ou « avec » le même interlocuteur lorsqu'il rejoint le discours « officiel » (du locuteur principal), admis dans cet espace-temps (que peut incarner la classe).

En classe, tout résiderait alors dans la « juste distance » du discours de l'élève « *avec* » celui de l'enseignant, pour reprendre le concept de Winnicott (« mère suffisamment bonne » ayant une distance « juste » avec son enfant - Winnicott 1958/2018). La posture que l'enseignant incarne vient alors réguler cette distance : un bavardage « avec » l'enseignant peut être considéré comme un discours supplémentaire, un « trop » dans la classe et provoquer l'angoisse (un « trop » pulsionnel évoqué par Freud, 1926 - nous évoquons ici le « trop » lacanien, qui prenant le contre pied de Freud - p.66-67 - montre que l'angoisse surgit certes quand l'objet manque, mais aussi lorsqu'il est en « trop » Lacan, 1962-63), mais ce bavardage « *avec* » peut, à juste distance du discours de l'enseignant, en faire la rencontre constructive et donner « un supplément d'âme » à son enseignement.

Figure 54 : un discours parallèle ou un bavardage dérangeant ?



► ***Le bavardage est l'envers du silence auquel sont soumis élèves et professeurs dans la forme scolaire (Vincent, 2012).***

Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué dans notre partie deux (méthodologie), cette enquête s'est déroulée en majeure partie pendant la pandémie de COVID-19. Nous avons ainsi pu observer un renversement des valeurs concernant le bavardage à ce moment là : les enseignants se sont livrés à toutes sortes de discours écrits, oraux, vidéos, qui pourtant n'atteignait que rarement les élèves. En effet, la plupart des enseignants se sont plaint à cette période de la distance physique pour enseigner, de l'aspect très chronophage de l'enseignement à distance et de leurs difficultés à lutter contre un décrochage scolaire qui a été quasi général d'une manière ou d'une autre. Les élèves, en dehors de la classe, chez eux, en pleine pandémie, se sont généralement beaucoup moins impliqués dans les apprentissages. Durant cette période, la parole des enseignants hantés par le décrochage de leurs élèves, presque logorrhéiques, passant par différents canaux de communication pour les atteindre, s'est bien souvent vu opposée au silence des élèves. En effet, nous avons vécu cette pandémie entre région parisienne et Nord-Est de la France, dans un département parmi les plus touchés, où la police a été très répressive, où la population s'est mobilisée pour coudre des blouses jetables et autre matériel pour l'hôpital local complètement dépassé et en manque de moyens. Chaque jour, nous apprenions l'hospitalisation d'un parent d'élève, le décès d'un aïeul, d'un proche, lors de nos classes virtuelles ou en réunion virtuelle. En ceci, nous pouvons nous poser la question suivante :

À l'heure d'un confinement où la maladie et la mort rodait dans les foyers, la parole des enseignants n'est-elle pas devenue un bavardage pour les élèves, une parole « futile », en pleine pandémie ?

Le bavardage semble être passé du côté de l'enseignant et la parole du côté des élèves. Voici quelques exemples de notre communication avec les élèves, finalement bien loin des apprentissages, passant notamment par les réseaux sociaux

ou académiques, via des vidéos, des podcasts ou des « tchat » (signifiant d'ailleurs parler/bavarder en anglais) :

Figure 55 : extrait d'un message envoyé aux élèves pendant la pandémie de covid-19 (couleurs d'origine).

Bonjooouuuuur les 5°6 ! ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

J'espère que vous allez bien et que vous prenez tous bien soin de vous et de vos proches.
Nouveau fonctionnement à partir de cette semaine : nous vous donnerons les travaux à faire pour la semaine chaque lundi, et nous resterons disponibles toute la semaine pour vous aider dans ces travaux, répondre à vos questions, etc.

Source : données de notre autoethnographie

Certains enseignants comme *Arieka*, qui propose des clips vidéos pour enseigner les mathématiques à ses collégiens, a également profité de la dimension du numérique, imposé par le pandémie pour réagir à la période, aux dires des médias et du gouvernement. L'intérêt de cette vidéo réside dans le renversement des valeurs du bavardage : l'enseignant, habituellement assigné à la place de celui qui se plaint du bavardages des élèves, change de position du fait du bousculement de la forme scolaire par la pandémie.

Voici un de ses clips, « *On est choyé* » (Arieka, 2021)[70] :

[70] https://www.youtube.com/watch?v=Q8fSwTb5c-s

Illustration 17 : clip vidéo d'Arieka « On est choyé » (2021)



Source : https://www.youtube.com/watch?v=Q8fSwTb5c-s

Obligés d'improviser, ce sont les enseignants qui *« s'en sortent avec du blabla »,* pendant que les élèves eux, ne bavardent plus, mais « papotent » sous leurs masques, par peur de faire une (« moitié de » du fait du masque) « *tête de turque* » (nous en revenons à cette « étiquette » de bavard parfois apposée voire imposée injustement aux élèves). Remarquons également que le début de cette vidéo présente un « *prof* », un « *bon fonctionnaire* », et des « *élèves* » qui après être devenus de potentiels « *têtes de turque* » en classe, deviennent, dans la partie où l'auteur exprime le fond de sa pensée, « nos *enfants* », des « *bambins* », en bref des personnes prises en compte dans toute leur dimension et pas seulement celle du rapport au savoir de l'élève. Le bavardage de l'enseignant dans la forme scolaire est bien ici présent, mais cette fois vu dans le prisme du rapport au savoir et du rapport à un grand Autre : ce ne sont plus les élèves interrogés qui « *s'en sortent avec du blabla* », mais les enseignants maltraités par l'institution.

Ici, le bavardage, le « *blabla* » est donc bien l'affaire de l'enseignant autant que des élèves à l'école.

Remarquons enfin que les enseignants admettent tous être eux mêmes sujet du bavardage lors de nos entretiens : bavarder avec leurs élèves en classe, avec

leurs collègues en réunion, en conseils de classe ou bien avoir été eux-mêmes des élèves bavards. Voici quelques versatiles relevés dans notre focus groupe enseignantes :

Tableau 9 : bavardages enseignants

Enseignants sujet du bavardage	**Bavardages élèves - enseignants**
« Et pourtant, comme on disait tout à l'heure, enfin moi, quand je dis, j'étais bavarde petite et prof je continue à bavarder toute la journée » *« Moi j'ai des souvenirs. Ben comme on disait, on a des souvenirs de bavardage très drôles. Mais après, quand on nous faisait des remarques, je trouve qu'avant on s'arrêtait, on avait plus plus peur. Aujourd'hui, ils. Ont pas peur »* *« moi ça me faisait un petit nœud au ventre et j'avais l'impression de m'être fait remarquer. J'ai ce souvenir là »* *« Moi je pense qu'avant, quand on bavardait, On nous disait : « Madame *** ou Madame ***… », bon Ben on se taisait. »* *« parce que sinon c'est pas drôle, t'as pas envie d'aller au collège si tu parles pas avec tes copains. T'as toujours un truc à raconter ! »* « *Et même temps, on se souvient de notre expérience aussi, nous, même en tant que bonnes élèves… Et carrément, on était quand même de bonnes élèves et sérieuses et bien élevées, et cetera. Et ça nous arrivait de bavarder ! Ça nous arrivait de bavarder, alors peut-être plus avec certains qu'avec d'autres, aussi plus à certains moments qu'avec d'autres, mais…* »	« *et des fois, ils bavardent même avec nous en fait. »* *« Après, ça nous arrive aussi des fois de bavarder avec des élèves au sens où des fois tu racontes une anecdote, oui, personnelle aussi. Et eux des fois racontent une anecdote personnelle.* » *« Il me semble observer une nette corrélation entre les Prof, qui supportent facilement le bavardage, et ceux qui l'ont pratiqué en tant qu'élève, voir le pratique encore (…) or, ce collègue (…) bavarde tellement le jour de la pré-rentrée, qu'il est impossible de suivre l'ordre du jour si l'on est son voisin. »* *« D'ailleurs, la plus bavarde, c'est moi ! »* *« Dans les cours ou les réunions » (Ehnuel, 2012, chap.3).*

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Florence Ehnuel remarque également cela dans son ouvrage : les enseignants ont eux aussi été des élèves plus ou moins bavards (Ehnuel, 2012,

chapitre III « L'élève que j'étais » notamment) et des adultes bavards en réunions et conseils .

Le bavardage semble donc bien être l'envers du silence dans la forme scolaire, silence auquel les enseignants sont eux-mêmes soumis, comme l'indiquait Guy Vincent (2012), et donc bavardage auquel ils s'adonnent également. Pour les élèves, bien souvent *bavarder* c'est en réalité *parler,* ce que les enseignants admettent aussi volontiers :

Tableau 10 : confusion entre bavarder et parler chez les enseignants également

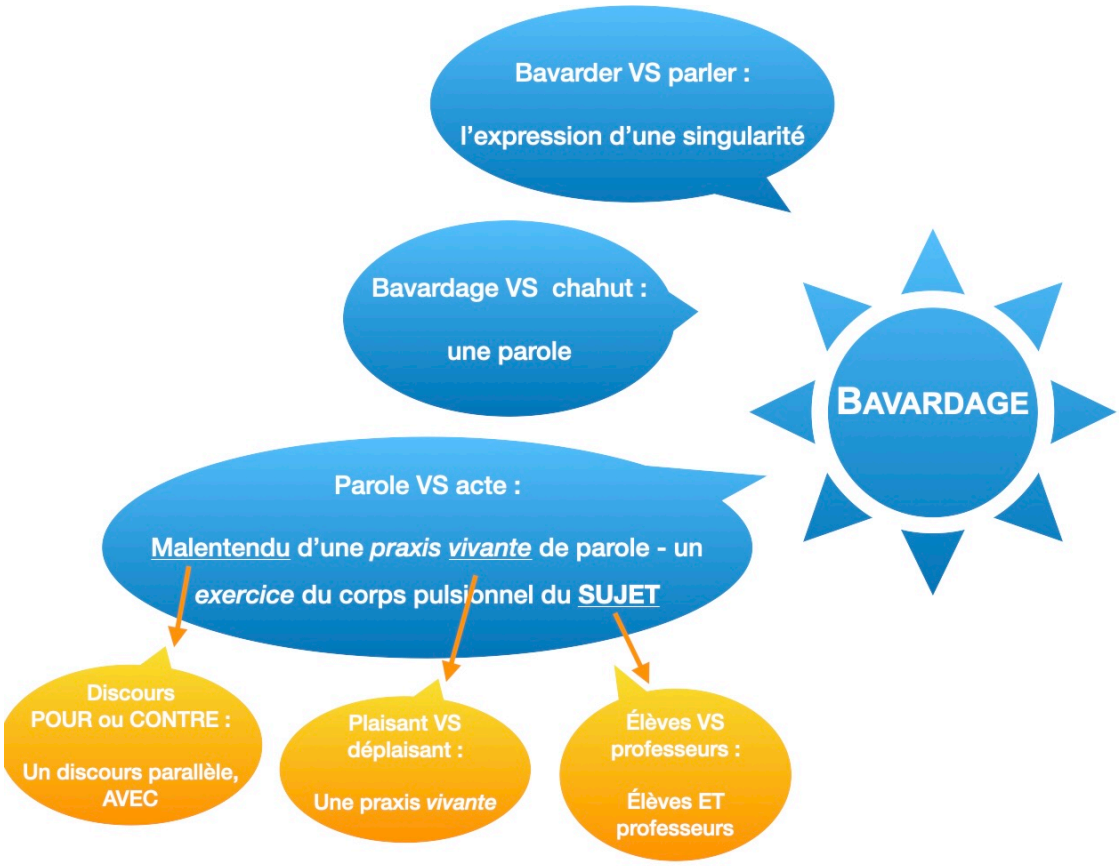
Malentendu bavarder / parler chez les enseignants
« P1 : *Parce que moi, le bavardage pour moi, ça existe partout !* *P2 Tu veux dire bavarder ? Là on est en train de bavarder. Oui, voilà.* *P1 Ben oui, on bavarde avec nos amis. Tu vois dès qu'on a, dès qu'on prend un café, clairement on est dans le bavardage. Après on aborde des questions et là c'est plus des fois, c'est plus du débat! Ouais.* » (focus groupe enseignantes) « *Mais est-ce qu'à partir du moment où tu entends un bavardage c'est pas déjà une parole et plus un bavardage ?* » (enseignant - docteur dont les paroles ont été recueillies lors de notre ethnographie).

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Notre position d'enseignante au début de cette recherche visait principalement le bavardage des élèves sans nécessairement inclure celui des enseignants. Notre ethnographie autant que les entretiens ou notre étude littéraire nous imposent donc un résultat supplémentaire : le bavardage concerne élèves ET professeurs, tout sujet de la forme scolaire.

Précisons donc cette dimension dans notre modélisation du bavardage :

Figure 56 : le bavardage concerne élèves et professeurs, tout sujet de la forme scolaire



Source : auteure

Enfin, la frontière entre bavardage et parole est tellement mouvante selon les représentations et les personnes interrogées que nous pourrions nous demander si le bavardage n'est pas en réalité une parole « liminale » entre le personnel et le général, entre langage / sujets intimes et langage / sujets de réflexion socialement admis, entre le dedans et le dehors, entre le soi et l'autre ?

Le deuxième résultat de notre enquête pose ainsi deux éléments :

- Le bavardage, source de malentendus entre élèves et professeurs, semble être une praxis « vivante » à laquelle chacun s'adonne avec l'autre du discours, dans l'expression de sa singularité, soumise à la forme scolaire.

- Un nouveau questionnement émanant du terrain : le bavardage serait-il une *parole liminale* ?

X.3 Discussion : parole autorisée, parole interdite, le bavardage serait-il un concept liminal qui inscrit le sujet dans son rapport au savoir ?

Cette réflexion sur la notion de « bavardage-parole » et de « parole liminale » , de ce bavardage dont la définition est toujours mouvante pose une question : une parole à la limite de quoi, par rapport à quoi ?

X.3.a Une surprise de l'enquête : écoute attentive et identification à la chercheuse. Un concept qui s'inscrit dans un certain rapport au savoir ?

Comme nous l'avons vu dans la première partie, le bavardage à une dimension perlocutoire, c'est-à-dire qu'il peut agire, à son insu, sur le locuteur : il peut le déranger, tout comme parler de bavardage a très souvent transformé la discussion en bavardage réel dans notre ethnographie (c'est-à-dire déconnecté du sujet initial, tourné vers des sujets plus personnels et intimes, sans réel intérêt pour l'objet d'étude).

D'autres part, nous avons remarqué dans nos entretiens qu'il y a très souvent une sorte d'identification à la chercheuse qui fait que la personne interrogée finit elle-même par se demander ce qu'est le bavardage, quelle en est la définition. Les personnes interrogées prennent finalement à leur propre compte la question de la chercheuse. Cela a été le cas tant avec les enseignants qu'avec les élèves :

Tableau 11 : identification à la chercheuse et questions sur la définition du bavardage

Questionnements sur la définition du bavardage	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
G3 : Ah j'ai une question ! Vous en pensez quoi, vous du bavardage ? En tant qu'adulte ? (Focus groupe élèves E2)	« Mais c'est quoi la définition finalement du mot bavardage ? Est-ce qu'on peut regarder ? » (focus groupe enseignantes)
« Vous en pensez quoi vous du bavardage ? » (focus groupe étudiants)	« Une définition par personne ». (focus groupe enseignantes)
	« Pour le reste, je trouve que c'est sujet à discussion en fonction des mots utilisés et de la définition du bavardage. Je regrette presque de ne pas être allée chercher la définition de bavardage sur Internet pour voir vraiment ce qu'il propose, tu vois ? La question mériterait d'être posée, je trouve. (Entretien d'une enseignante)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Dans un focus groupe avec des élèves (E1), l'entretien s'est finalement transformé en une véritable investigation des élèves à la place de la chercheuse : les élèves ont ainsi abouti à une sorte de typologie des bavardages, de classement par « type ».

Voici l'épisode de ce focus groupe correspondant :

Tableau 12 : extrait commenté d'un entretien rendant compte de l'investigation menée par les collégiens qui en déduise la notion de « types de bavardages »

—> Les collégiens s'approprient la question de la chercheuse et en viennent à s'interroger entre eux sur le bavardage : naissance des « types de bavardages ».

1ier Garçon de 4e Les filles elles bavardent et nous on bavarde, mais…

3e fille de 4e Non, vous, vous rigolez carrément (rires).

1ier Garçon de 4e Non Mais c'est un, c'est un type de bavardage.

Chercheuse Un type de bavardage…

3e fille de 4e Est-ce qu'il y a des types de bavardages ?

1ier Garçon de 4e Bah oui.

1ière Fille de 4e parce qu'on peut parler en écrit, on peut parler… Bah comme disait A***, il y a plein de sortes différents pour bavarder. Plein de manières.

—> Les collégien créent la notion de « type de bavardage », l'interroge entre eux, puis la pose à la chercheuse. Ils rangent alors sa réponse dans une catégorie « *bavardage comme* *** ou comme *** ».

1ier Garçon de 4e, Mais du coup Madame, du coup, vu que vous nous posez la question, qu'est-ce qu'on en pense ? Vous ? Vous en pensiez quoi avant quand vous étiez jeune ?

Chercheuse Quand j'étais jeune ?

1ier Garçon de 4e Enfin quand vous étiez au collège ?

Chercheuse Parce que vous pensez que l'âge, ça joue ? Quand j'étais au collège ? Moi, j'étais très bavarde.

1ier Garçon de 4e Oui, du coup vous, c'était quoi votre version du bavardage ?

Chercheuse Moi, j'étais très bavarde… et…mais…j'étais aussi première de la classe… donc je sais pas…

1ier Garçon de 4e ça c'est un peu comme N***.

2e garçon de 4e Ouais, ça c'est ça, c'est la triche ça !

1ier Garçon de 4e Nooon.

2e garçon de 4e Si oui.

1ier Garçon de 4e Comme C*** … ou E*** !

2e garçon de 4e Euh… en anglais, tu verrais ! c'est une vraie copie !

1ier Garçon de 4e Vous pouvez répéter s'il vous plaît, ça a buggé.

1ière Fille de 4e Ah voilà, c'est bon, vous pouvez répéter s'il vous plaît, ça a buggé.

—> au début de l'entretien c'était la chercheuse qui disaient « *est-ce que vous pouvez répéter ça bugue* » …

Chercheuse Vous voulez rajouter des choses ? il y a d'autres choses que vous voulez me dire, même si ce n'est pas en rapport avec tout ça ?

1ier Garçon de 4e Pourquoi vous vouliez faire un doctorat ? Enfin, pourquoi vous faites un doctorat ?

1ière Fille de 4e Il va servir à quoi ?

Chercheuse Enseigner à l'université, faire de la recherche et… Former, former les enseignants ou les gens qui veulent travailler…

1ier Garçon de 4e D'accord.

(…)

1ier Garçon de 4e Ok. Bon Ben moi je pense que j'ai tout compris.

—> Les collégiens prennent la place de l'adulte pour questionner l'autre (chercheuse) et entendre sa parole. Finalement, le dernier reprend sa place d'élève et s'auto-évalue.

Nous observons finalement ici la prise du désir de savoir de la chercheuse sur le désir de savoir des collégiens : en évoquant le bavardage, en faisant mine de bavarder nous-mêmes, les collégiens ont finalement saisis le désir de savoir de la chercheuse.

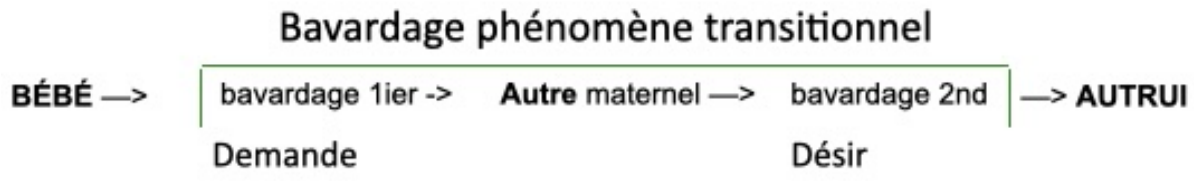
En autorisant leur parole, en prenant en compte leur dimension de sujet, en leur permettant de passer du bavardage à un discours *attentivement écouté* par l'autre adulte que nous sommes, nous répétons finalement le schémas de l'entrée dans la dimension du désir (de savoir) du bébé ou de l'enfant, comme nous l'avons vu dans notre première partie. Finalement, cette posture de l' « écoute attentive » de l'adulte qu'évoque Magdalena Kohout-Diaz (2018) permet peut-être de reproduire un schémas passé et de réactiver un désir de savoir parfois en berne chez les adolescents : « *une autre voie est possible, celle d'une écoute attentive de la demande singulière de l'adolescent* » (Kohout-Diaz, 2018, p.68). Cette citation met bien en exergue l' écoute attentive qui serait à mettre en regard de "la demande singulière de l'adolescent » c'est-à-dire en regard de sa dimension de sujet de l'inconscient pour les psychanalystes, mais de sujet unique en général ou du sujet « à besoins particuliers » (c'est-à-dire chaque sujet) pour l'éducation inclusive.

Peut-être que le bavardage pourrait alors devenir un élément du schémas de la subjectivation de l'adolescent en classe, lui permettant de réactiver son rapport au savoir, au désir de savoir, alors qu'il est justement en pleine réactivation de ses schémas ou complexes *enfantins* après la période de latence qui sépare ces deux âges : « *bavard - se réfère à l'usage commun, y compris enfantin, de la langue »* (Castanet, 2022)

Nous proposons ainsi d'appliquer le schéma de la naissance du sujet du désir à l'élève en classe, toujours d'abord réifié par l'institution, ne serait-ce que par les numéros de classe, leur numéro dans la liste etc. En effet, à partir du moment où l'élève bavarde, si l'adulte en présence considère qu'il y a ici une demande adressée à autrui, et qu'il l'écoute attentivement, y répondant, il permet alors au bavardage de devenir discussion, et d'accéder ainsi au désir (de savoir) du sujet élève.

Rappel du schéma de notre première partie :

Rappel - Figure 29 : schéma du bavardage en tant que phénomène transitionnel



Source : auteure inspirée de Donald W. Winnicott (1958/2018) et de Jacques Lacan (1966, 2013)

Partant de cette théorie du phénomène transitionnel de Winnicott, appliquée au bavardage dans sa dimension pulsionnelle qui tend vers un désir (de savoir), nous proposons ici un nouveau schéma qui transpose cette conception à l'école :

Figure 57 : nouveau schéma du bavardage phénomène transitionnel en éducation



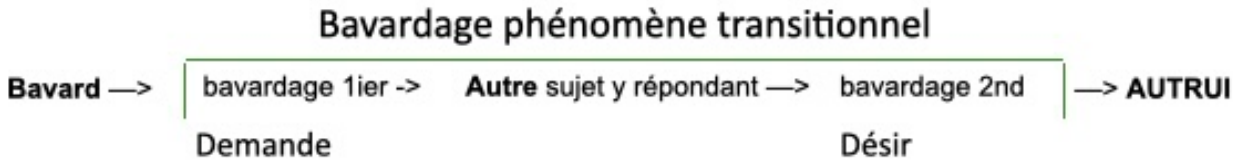
Source : auteure inspirée de Donald W. Winnicott (1958/2018) et de Jacques Lacan (1966, 2013)

Dans ce nouveau schéma, l'élève remplace le bébé qu'il a été un jour et se retrouve dans un moment où il doit reproduire ce mouvement vers autrui qui lui permet d'entrer dans une nouvelle langue, de s'y autonomiser, et d'entrer dans un nouveau rapport au savoir (n'est-ce pas d'ailleurs un des objectifs de l'éducation que d'enseigner l'autonomie?). L'une des enseignantes interrogées en focus groupe déclarait :

« *Oui, après le bavardage de manière classique, il est un peu aussi mal considéré, comme étant quelque chose de futile, de cancanier, de superficiel, et cetera, hein ? Et j'avoue que le bavardage peut l'avoir un peu mérité aussi, mais en fait le bavardage, c'est des fois quelque chose au contraire de très intime, très profond. En fait, c'est par le bavardage qu'on arrive parfois à des réalisations très profondes et à une certaine honnêteté, au bout d'un moment, à mesure que la conversation progresse…* » (focus groupe enseignantes)

En effet, notre schéma ici adapté à l'élève en classe pourrait finalement s'adapter à tout sujet en position de bavarder, qu'il soit élève, enfant ou adulte, en situation de formation ou pas, mais faisant l'objet d'une écoute attentive qui transforme le bavardage en *conversation*, en *discussion* :

Figure 58 : nouveau schéma du bavardage phénomène transitionnel pour tout sujet



Source : auteure inspirée de Donald W. Winnicott (1958/2018) et de Jacques Lacan (1966, 2013)

Nous proposons ici un nouveau schéma du bavardage en tant qu'il est un phénomène transitionnel qui concerne chaque sujet dans son rapport à autrui et au savoir et subsiste encore à l'âge adulte. Dans cette dimension, accéder à un savoir c'est entrer dans une nouvelle langue, jusque là inconnue du sujet, accompagné par autrui : la langue officielle de savoirs humanistes, sportifs, biologiques, etc.

L'écoute attentive mise en regard de tout bavardage devient subjectivante pour le sujet bavard : à l'école cette attitude et le style de l'enseignant qui la pratique permettent à l'élève de devenir sujet de son propre désir de savoir. C'est quelque

chose de précieux quand on sait combien certains élèves sont « en panne » de désir d'apprendre (Boismare, 2004 ; Fijalkow, 1996).

Remarquons d'ailleurs que durant un focus groupe, un élève a fait mine de bavarder en nous interrompant constamment pour dire qu'il n'avait « rien à dire », avant de venir échanger avec nous sur le bavardage en privé à la fin de l'entretien :

Tableau 13 : vignette clinique d'un élève « qui n'a rien à dire »

« *moi, j'ai rien à dire hein, ils ont tout dit. Je range. Non, mais je range. » « non mais c 'est ce que j'allais dire » « j'ai rien à dire hein ».*
(…)
« *2e fille de 4e Bah, mais pourquoi t'es venu ?*
2e garçon de 4e Moi , mais c'était pour parler, moi j'ai…
1ier Garçon de 4e : C'est bon, c'est pas grave.
2e garçon de 4e On se dit déjà tout ce qu'il faut dire.
2e garçon de 4e Bah justement, c'est… J'ai rien à dire. Elle a tout expliqué. »

Finalement, après avoir « *rangé* » en « dérangeant » tout le monde durant le focus groupe et après avoir dit qu'il n'avait « *rien à dire* », ce garçon viendra échanger sur le sujet et s'intéresser à la thématique à l'issu du focus groupe, en petit comité. Ainsi, le bavardage et la parole des autres, le désir de savoir de chacun semble avoir malgré tout cerné, influencé, du moins piqué la curiosité de cet élève.

Source : focus groupe 5e

Ces deux constats, notamment l'effet miroir du désir de savoir de la chercheuse sur le désir de savoir des enfants montre qu'en ouvrant le bavardage sur une parole écoutée, nous permettons la prise en compte du sujet divisé par l'inconscient et ainsi la prise en compte de son rapport au savoir (Hatchuel, 2005).

X.3.b Si l'écoute attentive permet de faire glisser le bavardage vers la discussion, est-ce qu'une censure autoritariste n'enfermerait pas le bavardage dans une boucle sur lui-même, privant le sujet d'accéder à un certain savoir ?

En effet, la plupart des personnes fréquentées dans notre ethnographie évoquent le lien avec un interdit, une autorité, une censure lorsqu'il s'agit de bavardage : c'est comme si l'interdit était une condition nécessaire au bavardage, ou du moins ce qui le relance et le maintient.

Voici quelques verbatims relevés dans nos entretiens à ce sujet :

Tableau 14 : l'interdit et la censure intimement liés au bavardage .

L'interdit et la censure intimement liés au bavardage	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« mais justement quand les profs ils sont sévères justement, ils nous, ils nous disent de pas bavarder ! » « Le truc truc c'est pas que, qu'on bavarde moins quand les profs ils sont sévères, c'est que on va le faire en chuchotant ! Pour avoir pas de punition » « pour pas se faire attraper ! Attraper ! » « Bah quand le prof il interdit de parler… On essaie de… Bah on bavarde moins, mais on bavarde quand même un peu. Mais si il dit rien, bah on va bavarder ! » « Bah quand on nous dit arrête de bavarder, on s'en rend même pas compte. Il y a des gens, il parle un peu… Ils se rendent pas compte que… Qu'ils ont PAS LE DROIT ! » (Focus groupe élèves)	« "L'homme qui fait chut", bah que dire dessus... ça doit être le professeur. Ca pourrait être aussi d'autres élèves qui sont gênés. » (Entretien enseignante) « qui nécessite une interruption de cours pour un rappel à l'ordre, quoi. Oui, je disais donc que dès que ça nécessite du coup une interruption du cours pour recadrage… » (Entretien enseignante)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Notre autoethnographie a aussi fait ressortir cette notion de parole interdite : le bavardage serait alors une parole malgré l'interdiction, un compromis du sujet soumis à une certaine contrainte, loi. Nous comprenons alors pourquoi l'écoute attentive est une réponse possible, lorsque nous entendons un élève déclarer :

« *Le truc truc c'est pas que, qu'on bavarde moins quand les profs ils sont sévères, c'est que on va le faire en chuchotant ! » (focus groupe élèves E1)*

Ainsi, cet élève nous dit clairement que l'interdit ne fait pas taire le sujet : il le rend simplement moins accessible (« en chuchotant », « sans se faire attraper »), c'est-à-dire qu'ils continuent d'exister dans la classe, mais sans donner à entendre leur dimension subjective. C'est alors qu'ils la donnent souvent à voir à travers l'écriture de « petit mots » comme le déclarait une élève en entretien, et comme nous avons pu le constater lors de notre autoethnographie, avec les « petits mots » prélevés sur le terrain (un exemple : « *mon oncle s'est suicidé hier* », « elle, elle est bonne »… Des préoccupations toujours pulsionnelles et humaines, incarnant le corps des élèves pourtant assignés à une immobilité mortifère en classe).

La réification du sujet élève le fait taire et le bavardage vient alors s'ériger comme le dernier élan vital du sujet pour maintenir son existence en tant que telle.

En ce sens, nous pouvons ici faire un parallèle avec l'écriture des déportés dans leurs gamelles ou sur les murs des camps de concentration de la Seconde Guerre Mondiale : ces écrits ne sont-ils pas autant de bavardages qui hantent les murs du Camp des Milles ou ceux de *Nuits et Brouillard* (Resnais, 1955), ou les cahiers bleus de Marguerite Duras (Duras, 1985, 2006) ? De ce système totalitaire poussé à l'extrême, Jorge Semprun dira *L'écriture ou la vie* (1994), quand Primo Levi gravait son nom au fond de sa gamelle pour ne pas l'oublier : « *Clausner me montre le fond de sa gamelle. Là où les autres ont gravé leur numéro, là où Alberto et moi avons gravé notre nom, Clausner a écrit : « ne pas chercher à comprendre* » (Levi, 1947, p.110). À Auschwitz, les déportés discutent discrètement quand les allemandes qui travaillent et gèrent le laboratoire du camp « *bavardent* » : « *Elles bavardent entre elles : elles parlent du rationnement, de leurs fiancés, de leurs*

foyers, des fêtes qui approchent » (Levi, 1947, p.153). Là encore, pour le déporté qu'est Primo Levi, soumis à l'autorité du camp, il discute dans un élan désespéré pour maintenir son humanité quand les dames du laboratoire « bavardent ». En 1947, la traduction de « bavarder » semble retenir encore l'aspect « futile » : en effet, dans ce cas, ce sont bien les allemandes qui *bavardent* quand les détenus *parlent* pour leur survie. Ils sont pourtant tous soumis à l'autorité du camp de manière plus ou moins répressive : celles qui bavardent sont ici les plus adaptées, les mieux loties pourrions nous dire.

Il n'en reste pas moins que même à Auschwitz, on *bavardait* : alors l'autorité serait-elle impuissante à juguler le bavardage ? Serait-ce bien cette pulsion « *irrépressible à travers même les répressions* » (Lacan, 1973, p.182) ?

L'interdit, la censure n'est alors pas un frein au bavardage, mais il peut en réguler les modalités : c'est ainsi que les élèves transforment leur bavardage en « *petits mots* » écrits (focus groupe E1) pour « *ne pas se faire attraper* » (focus groupe E1).

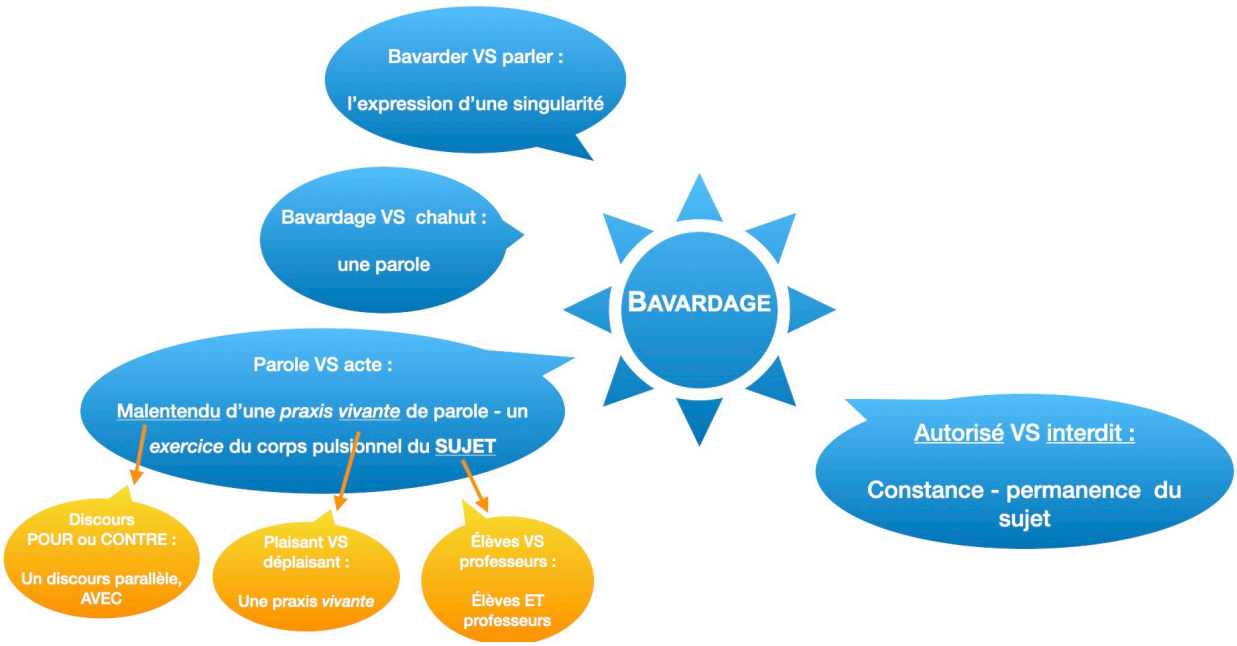
Nous pouvons alors nous demander si en ce sens, l'interdit, la censure, ne permettrait pas dans une certaine mesure, de sublimer le bavardage du sujet obligé de le transformer pour s'adapter socialement. Les noms écrits sur les tables des salles de classes, les mots gravés sur les chaises par les élèves ne sont-ils pas au même titre que les gravures des déportés autant de bavardages écrits, sublimés, pour faire exister le sujet élève ?

Primo Levi déclarait d'ailleurs : « *Nous voudrions faire observer à quel point le Lager a été, aussi et à bien des égards, une gigantesque expérience biologique et sociale* » (Levi, 1947, p.93). Ce que la « *gigantesque expérience sociale* » du Lager que juge Primo Levi (1947) nous apprend c'est que même à Auschwitz, où l'autorité était poussée à son comble, on bavardait. Entre parole autorisée ou interdite, le bavardage est finalement une constante : la répression ne l'arrête pas.

Nous pouvons aussi y voir la constance de la poussée de la pulsion que nous avons évoquée en première partie (Freud, 1915).

Voici donc l'évolution de notre schéma initial :

- Figure 59 : sème d'interdit contenu dans le bavardage



Source : auteure

X.3.c Le bavardage s'étudierait-il par couples d'opposés à l'instar de cette parole interdite / autorisée que nous venons d'évoquer : serait-il un concept liminal ?

Nous proposons ici d'étudier le bavardage sur le principe des couples d'opposés sur le modèle de la pulsion qui fonctionne ainsi (ou sur le modèle bourdieusien).

● École VS hors l'école ?

Nous avons vu que la loi du silence qui interdit le bavardage réside dans la forme scolaire (Vincent, 1980, 2012). Nous pourrions alors nous demander si le bavardage n'est pas propre à l'école. Mais, comme nous l'avons vu dans notre ethnographie, les enseignants bavardent aussi pendant les réunions, les conseils,

les conférences, même en dehors de l'école. Les enseignants interrogés en entretiens et focus groupes témoignent aussi de ce bavardage adulte à l'école et hors de l'école :

Tableau 15 : école VS hors de l'école ?

Ecole VS hors de l'école ?
Verbatims enseignants
« Pour moi, le bavardage, c'est quand tu parles en même temps que quelqu'un te parle » *« Ah ouais pour toi ça reste donc du coup dans le cadre de l'école ? »* *« Ça peut être en formation ? »* *« Parce que moi, le bavardage pour moi, ça Existe partout*. »

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Serait-ce alors un interdit (loi), une hiérarchie ou une situation d'apprentissage qui induirait le bavardage ?

● **Parole interdite VS parole autorisée ?**

Les verbatims des enseignants comme des élèves situent le bavardage dans un rapport à la loi, à l'interdit, à l'autorité :

Tableau 16 : Parole interdite VS parole autorisée ?

Parole interdite VS parole autorisée ?	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« mais justement quand les profs ils sont sévères justement, ils nous, ils nous disent de pas bavarder ! » (focus groupe 4e)	*« qui nécessite une interruption de cours pour un rappel à l'ordre, quoi. »* *« Oui, je disais donc que dès que ça nécessite du coup une interruption du cours pour recadrage… » (entretien enseignante)*

« Le truc truc c'est pas que, qu'on bavarde moins quand les profs ils sont sévères, c'est que on va le faire en chuchotant ! Pour avoir pas de punition » (focus	*« "L'homme qui fait chut", bah que dire dessus... ça doit être le professeur. » (entretien enseignante)*
« pour pas se faire attraper !	*Verbe gérer retrouvé en moyenne 4 fois par entretien enseignant, renvoyant à la gestion de classe et aux gestes professionnels (Bucheton, 2021)*
Attraper ! » (Focus groupe 5e)	
« Les cours où on s'ennuie c'est les cours où les profs sont plus sévères ! » (id)	
« Bah moi bavarder, ça change pas, mais rigoler ça change. »	
« Même si les cours c'est pas quelque chose… on ne se force pas, c'est… on DOIT y aller. »	
« Ouais, ça c'est ça, c'est la triche ça ! »	
« Ah les devoirs ! Ouais si ça par contre on se force pour les devoirs ! oui, ça c'est vrai. » garçon 1 (en évaluation bavardage = triche » donc disparaît sous ce signifiant là)	
« Bah quand le prof il interdit de parler… On essaie de… Bah on bavarde moins, mais on bavarde quand même un peu. Mais si il dit rien, bah on va bavarder ! »	
« Bah quand on nous dit arrête de bavarder, on s'en rend même pas compte. Il y a des gens, il parle un peu… Ils se rendent pas compte que… Qu'ils ont PAS LE DROIT ! »	

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Notons que la plupart des entretiens contiennent en moyenne quatre fois le verbe « gérer ». En effet, la gestion de classe est très rapidement venue dans les discussions lors de nos échanges avec des enseignants pendant notre ethnographie. C'est d'ailleurs bien sur la gestion de classe que dévie la totalité de nos entretiens et focus groupes avec les enseignants.

Cependant, aucune loi, ni interdit est explicité lors de conférences auxquelles nous pouvons assister en société. Pourtant, les conférenciers aussi parlent de bavardage. Serait-ce alors une hiérarchie ou une situation d'apprentissage qui induirait le bavardage ?

● **Discours subalterne VS discours du maître ?**

Cet effet miroir lors du focus groupe évoqué avec les collégiens, cette sorte d'identification à la chercheuse et d'investigation des collégiens eux-mêmes, nous permet finalement de situer le concept de bavardage au-delà de l'école, au-delà d'une sorte de hiérarchie attendue (prof / élève, enseignant / principal, stagiaire / formateur, public / conférencier…), davantage dans un rapport au savoir. En effet, nous pouvons considérer la politesse en société comme étant le pendant de cette loi du silence face au discours d'autrui.

● **Manque d'éducation VS éducation ?**

Enfin, comme nous avons vu dans notre première partie, le bavardage et le bavard, selon Plutarque sont « à éduquer ». Nous retrouvons cette dimension du bavardage à éduquer tant chez Florence Ehnuel (2012) que dans le discours des enseignants interrogés :

Tableau 17 : Manque d'éducation VS éducation ?

Manque d'éducation VS éducation ?
« *Il est urgent que nous apprenions à nos élèves que certaines circonstances au moins, sinon toutes, réclament un auteur de la parole, soucieux de la valeur de son message et des conditions essentielles à toute communication.* » (Ehnuel, 2012, p.63) « *je trouve que quand même, dans l'apprentissage de l'âge adulte selon moi il faut quand même intégrer l'autorégulation de son bavardage, quand même un petit peu. Toute chose n'est pas bonne à dire à n'importe quel moment.* » (focus groupe enseignantes)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

C’est bien l’éducation, les règles de convenance, que convoquent les enseignantes en regard du bavardage de leurs élèves.

● **Respect VS irrespect?**

Les verbatims enseignants rendent compte de la notion de respect liée à l’écoute et à l’accueil du bavardage de l’élève.

Tableau 18 : Respect VS irrespect ?

Respect VS irrespect ?
« *Il y a des profs qui considèrent que le bavardage est un manque de respect pour eux…* » (focus groupe enseignantes) « *mais quand je vois comment on me manque de respect* » (focus groupe enseignantes) « *Donc ils font une espèce de... Régner une espèce d'omerta sur la classe … donc, par certains mots... et donc ils confisquent la parole aux autres* » (entretien enseignant)

Source : données de l’enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Ainsi, pour les enseignants, dont Florence Ehnuel, le bavardage entre dans le rapport au respect d’autrui et de sa parole, dans le cadre d’une certaine maîtrise de la communication. Nous voyons donc ici, du côté enseignant, se dessiner un rapport au respect et aux apprentissages dans la dimension du bavardage. C'est dans cette dimension du respect de l’autre dans le bavardage que se dessine la nécessité d'une éducation. C'est d'ailleurs ainsi que de nombreux ouvrages de science de l'éducation, abordent la notion de bavardage via les problématiques de désordre scolaire (Herreman et al., 2014 ; Bonasio, Fondeville, Lefeuvre, 2024, par exemples).

● **Normal VS anormal ?**

Si le bavardage est quelque chose que nous devons éduquer, sa présence à l'école semble alors normale au sens courant. Nous avons également proposé l'idée que le bavardage soit *normal* à l’école selon la définition de Canguilhem (1966) et nous avons d’ailleurs vu qu’en ceci il se distingue du chahut anomique de Testanière (1980) (cf. Partie 1). Voyons ce qui ressort de notre enquête à ce sujet :

Tableau 19 : Normal VS anormal ?

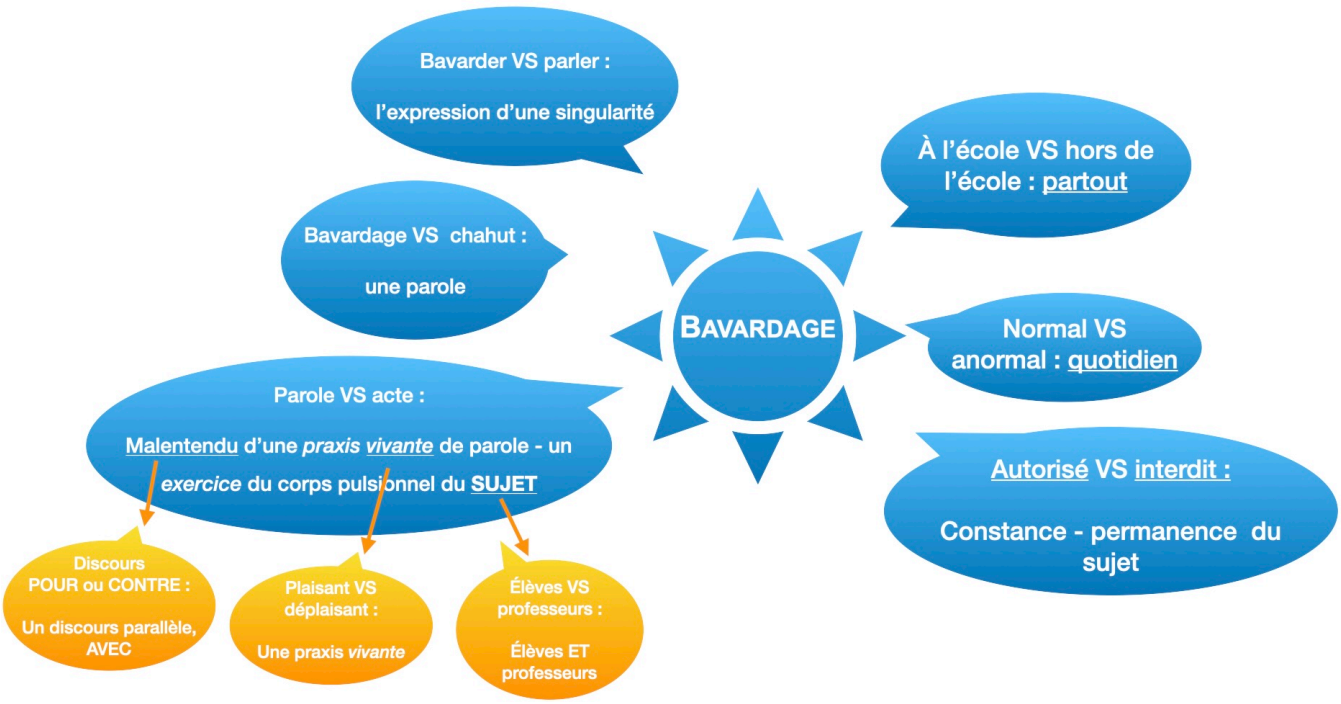
Normal VS anormal ?	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« *C'est tous les jours et tout le temps.* » *« C'est tout le temps »* *« ouais mais c'est surtout en classe, c'est surtout en classe qu'on nous parle du bavardage, c'est pas dans la vie de tous les jours »* *« Bah le bavardage aussi, c'est… quelque chose que... C'est quelque chose aussi qui… Bah qui est là dans… pour nous les collégiens, qui est là dans la vie de tous les jours »* *« Bah pour moi, le bavardage, c'est quelque chose qui est devenu courant pour nous »* *« En fait pour nous tellement c'est devenu normal qu'on bavarde… Bah que… »* *« En fait, c'est ça. On s'habitue à bavarder. »* *« Bah le bavardage, aux yeux des profs… Enfin aux yeux des profs, ça peut ne pas être tout le temps négatif. Ça peut être de bah, de l'entraide, mais bon honnêtement maintenant nous on est moins dans l'entraide, on est plus… ouais voilà c'est ça dans le bavardage. »*	Lors de mon ethnographie, la plupart des adultes interrogés sur le bavardage me demandait de préciser si je parlais du bavardage « à l'école » ou pas, comme s'il s'agissait d'un objet plus particulièrement scolaire, *normalement* scolaire. C'est d'ailleurs ce que valide cette phrase d'une enseignante en entretien : « *ça a une connotation négative parce qu'on a cette connotation de l'école, je pense*. » (focus groupe enseignantes)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Finalement, entre le normal et l'anormale, nous trouvons le *quotidien* de l'élève, le quotidien de l'adulte. Le bavardage se situerait alors à nouveau dans cet entre-deux, dans ce compromis, que fait le sujet de l'inconscient.

Pour reprendre notre modélisation de départ, nous pourrions proposer ce schéma définitoire :

Figure 60 : proposition d'une constante définitoire du bavardage, émanant de notre enquête de terrain.



Source : auteure inspirée des résultats de la recherche

Cependant, cette modélisation ne s'avère pas suffisante puisqu'il semble que nous pourrions poursuivre très longtemps cette analyse du bavardage par couples d'opposés selon les méthodes de Claude Lévi-Strauss, ou encore de Pierre Bourdieu (1980), ou encore selon la méthode de Sigmund Freud dans sa théorisation de la pulsion. L'objectif de notre travail n'est finalement pas d'être exhaustif, chose qui nous semble impossible quant à ce concept, mais plutôt de dévoiler une sorte de conceptualisation, de position vis à vis du bavardage. Ici, nous voyons bien que la

démarche par couple d'opposés fonctionne et fait du bavardage un concept liminal, une parole liminale proche de la pulsion.

Nous voyons ainsi qu'il peut se définir par de nombreux couples d'opposés et que les réponses que l'enquête de terrain autant que la théorie y apportent à chaque fois, est toujours celle d'un entre-deux, celle d'un compromis, que seul le sujet de l'inconscient peut opérer selon son propre *style* (pour reprendre la notion d'enseignement *stylé* chez l'enseignant interprète de la diversité de Magdalena Kohout-Diaz - Kohout-Diaz 2019, 2020).

● Un concept liminal ?

Nous interrogeons finalement le bavardage comme parole liminale ou liminaire au discours, à l'image du corps limite théorisé par Patrick Landman et Andre Michels (2012). En effet, dans cet ouvrage Pura H. Cancina explore le « concept limite » :

« *C'est à partir de ce que je viens de dire qu'il me semble que nous pouvons commencer à rapprocher la question de la pulsion de celle du concept.* » (p.42)
« Dans le concept, il s'agira toujours, comme dans le fantasme, d'un passage à la limite au sens topologique du terme, puisque d'infinis pas seront toujours nécessaires » (p.45)

En nous situant dans son cadrage épistémologique, la dimension pulsionnelle du bavardage et son aspect définissable par d'infinis couples d'opposés, semble en faire un concept. Il pourrait alors être un concept limite en ce qu'il saisit « *ce qui concerne authentiquement la division du sujet* ». (Lacan, 1966, aussi cité par Cancina dans Landman & Michels, 2012). Cependant, la polysémie du terme limite renvoie à quelque chose qui peut arrêter, limiter. Or, dans le cadre de notre conceptualisation du bavardage nous voyons qu'il s'agit non pas de limiter, mais plutôt de transitionnel vers autre chose : en ceci nous préférons le terme de liminaire ou liminal dans son sens psychologique « *à peine perceptible* » (cf. Définition du dictionnaire Le petit Robert[71]).

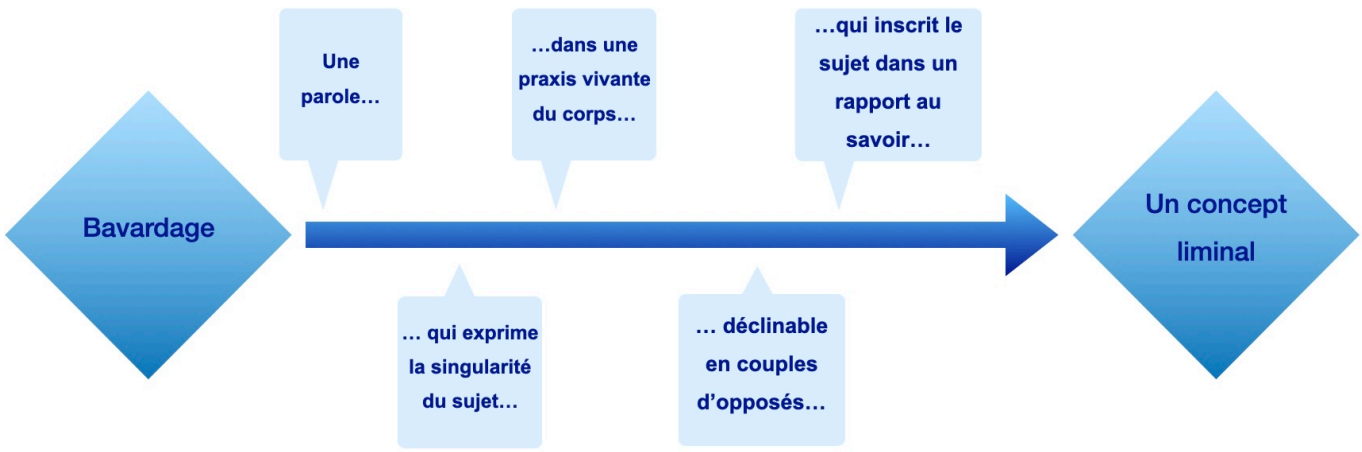
[71] https://dictionnaire.lerobert.com/definition/liminal

Ainsi, pour reprendre notre hypothèse de départ et l'idée d'une structure du bavardage, ce bavardage que nous pourrions aussi interrogé du côté d'autrui / solitude, limité / illimité, et encore de bien d'autres manières (qui pourront d'ailleurs faire l'objet d'articles ultérieurs) pourrait finalement s'apparenter à un concept-limite, et même plutôt liminal.

● **Un concept qui inscrit le sujet dans un certain rapport au savoir ?**

C'est finalement le résultat majeur que notre enquête propose au débat scientifique.

Figure 61 : proposition d'éléments de conceptualisation du bavardage

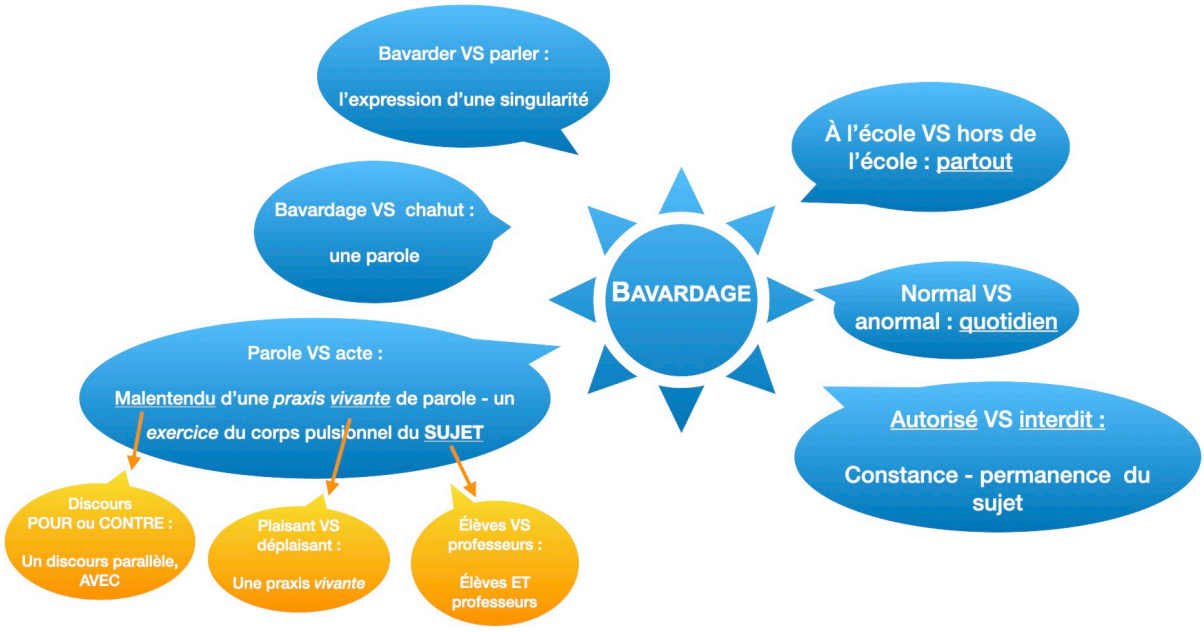


Source : auteure

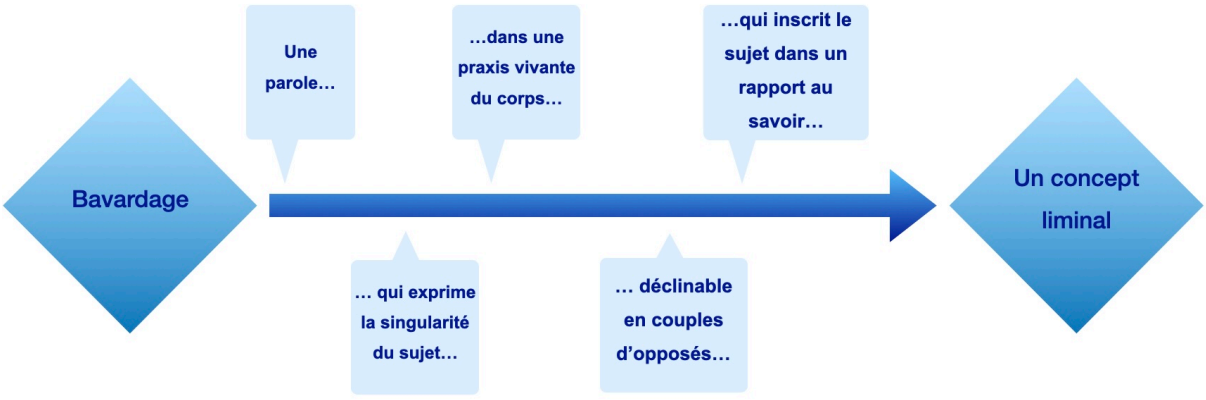
SYNTHÈSE DU CHAPITRE X

Notre recherche aboutit ici à la proposition d'éléments définitoires du bavardage en tant que concept liminal, entre corps et parole, pulsion et désir : le bavardage pourrait alors être un désir chevillé au corps du sujet en passe de s'inscrire dans un certain rapport au savoir.

Rappel - Figure 60 : proposition d'une constante définitoire du bavardage, émanant de notre enquête de terrain.



Rappel - Figure 61 : proposition d'éléments de conceptualisation du bavardage



CHAPITRE XI - BAVARDAGE : UNE FONCTION TRANSITIONNELLE POUR LE SUJET APPRENANT ?

INTRODUCTION DU CHAPITRE XI

Dans nos hypothèses de départ, nous nous sommes appuyés notamment sur les travaux de Winnicott (1958/2018) et nous avons suggéré que le bavardage pouvait avoir une fonction transitionnelle pour le sujet apprenant. Maintenant que nous situons tout sujet du bavardage dans un certain rapport au savoir, voyons quelle peut en être la fonction transitionnelle.

Notre autoethnographie, l'observation participante et les entretiens ont démontré que la plupart des sujets observés ou interrogés établissent naturellement une typologie de bavardages : « bavardage dérangeant », « bavardage aidant », « bavardage provoqué »…

Des études de cas tirés de notre autoethnographie seront aussi analysées afin d'observer la fonction transitionnelle éventuelle du bavardage.

Rappelons ici notre hypothèse 2:

Hypothèse 2 : le bavardage est un concept modélisable en tant que phénomène transitionnel normal du sujet en situation d'apprentissage.

Le bavardage serait alors une fonction entre le sujet, autrui et un savoir lui permettant de lutter contre l'angoisse d'apprendre : fonction d'entraide, de socialisation, de réassurance, de lutte contre l'ennui, contre la peur d'apprendre…

XI.1. NOTRE TERRAIN DE RECHERCHE A FAIT SURGIR UNE TYPOLOGIE DES BAVARDAGES : LE BAVARDAGE « DÉRANGEANT » OU « POSITIF », UNE OSCILLATION DU DÉSIR DE LA CLASSE DANS LA FORME SCOLAIRE ?

Comme nous venons de le voir, les entretiens ont souvent montré une sorte d'identification à la chercheuse, et les élèves comme les professeurs ont finalement pris à leur compte notre investigation sur le bavardage aboutissant souvent à un classement des « types » de bavardages :

Tableau 20 : investigation des élèves interrogés vers une typologie des bavardages

Une typologie des bavardages ?	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« Alors du coup nous on pense aussi, comme les groupes d'avant, qu'il peut y avoir plusieurs sortes de bavardages » (Focus groupe élèves L1) « Ça c'est comme *** (untel) » (Focus groupe élèves 4e déjà cité)	« Il y a toutes sortes de bavardages » (focus groupe enseignantes) « Voilà, soit on considère que c'est du bavardage positif et qu'ils travaillent réellement. Soit on considère qu'ils ne bavardent pas, ils travaillent et que donc le bruit qui est fait est aussi forcément plus acceptable et plus tolérable. Le problème que ça pose, ça serait dans des groupes de travail de faire la différence en tant que professeur entre le bavardage, le bavardage de travail, ou alors le bavardage nocif (…) » (entretien enseignante)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

La singularité démontrée du bavardage laisse supposer une infinité de « types » possibles, mais nous proposons ici ceux qui sont revenus le plus souvent lors de notre enquête.

Nous commencerons donc par étudier ce « bavardage dérangant » si souvent évoqué. Lors de notre auto ethnographie, les élèves ont très souvent évoqué un « bavardage dérangeant » en classe, c'est-à-dire qu'il dérange les conditions de travail et l'accès aux apprentissages des autres élèves. C'est un bavardage très souvent évoqué dans la forme scolaire que ce soit par les adultes, enseignants plus souvent, mais aussi par les parents ou par les enfants eux-mêmes. Voici quelques verbatims relevés :

Tableau 21 : le « bavardage dérangeant »

Le « bavardage dérangeant »	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« Moi je peux pas dire que ça me dérange, vu que je bavarde, mais… » « Si ça nous dérange mais… si c'est nous qui bavardons ou si c'est les autres. En fait ça dépend, si c'est en cours où… on est..enfin… Par exemple si c'est un cours où moi j'aime bien et que… bah oui ça me dérangeait ! Mais si c'est un cours où vraiment je m'en fiche, enfin moi ça me dérange pas. » « D'accord, ça dépend (du cours et) du moment. « parce que si c'est dans un cours intéressant, franchement ça va être pénible. » (Focus groupe 4e - E1)	« bavardage quand… c'est pas en lien avec le cours et que… ça, ça… devient gênant pour le… le.. reste du cours, quoi ! » « Voilà quelque chose qui dérange, et qui… ouais… » « c'est à partir de ce moment-là que ça devient gênant, un bavardage gênant quoi ! ça crée du bruit aussi ! » (Entretien enseignante) « NON! Tu étais en train de bavarder ! TU BAVARDES ! » (phrase entendue au détour d'un couloir, devant une salle de classe, prononcée avec colère, force et d'un ton accusateur par une collègue

« Et en classe ça peut parfois déconcentrer s'il y en a beaucoup. Oui c'est vrai que si on parle trop fort que si on dérange la classe en bavardant c'est vraiment dérangeant pour ceux qui apprennent » (Focus groupe collégiennes - E3)	« "L'homme qui fait chut", bah que dire dessus... ça doit être le professeur. ça pourrait être aussi d'autres élèves qui sont gênés. Mais pour moi le bavardage, c'est vraiment quelque chose qui n'est pas vraiment lié au cours, et qui n'est pas vraiment lié à la séance, donc qui nuit malgré tout. »
« F1 Car par exemple, qui sont autistes ou quoi ! Ça peut les déranger ! G1 : Ou sinon ça peut nous déranger nous-même. » « G1 : comment ? Quand il y a une évaluation ou un devoir. Sinon, moi ça me dérange pas. Sauf si je comprends pas le cours. Après voilà. « G2 : C'est quand la prof elle parle… Donc elle nous explique des choses… Et que sinon quand elle donne un exercice, on parle entre nous pour s'aider, s'expliquer… des choses comme ça, quoi. « Parce que ça dérange les autres. Et… (Silence) (…) Parce que après les autres ils arrivent pas à se concentrer. » (Focus groupe élèves E1)	« Moi, ça me ferait penser à ce que... Un peu la privatisation de la parole de certains gamins qui font régner une espèce de de de... Par des, par des … c'est dur à dire... Donc ils font une espèce de... Régner une espèce d'omerta sur la classe … donc, par certains mots... et donc ils confisquent la parole aux autres. » « Pour moi ça confisquerait une partie de la parole. Ça déséquilibre un peu le truc, voilà, ce serait ça. » (Entretien enseignant)
	« voilà en fait quand t'as l'impression qu'on t'écoute plus. » « c'est un bruit de fond, même léger, qui vient Ben rentrer dans mon discours en fait, qui se s'aligne sur mon discours. Et qui le gène parfois, ça peut être après, des fois c'est pas toujours de la gêne comme je dis en fait on peut pas, c'est pas toujours. De la gêne et des fois j'ai une réaction. Différente le jour où je suis patiente, il y a des jours où je suis plus » (Focus groupe deux enseignantes)

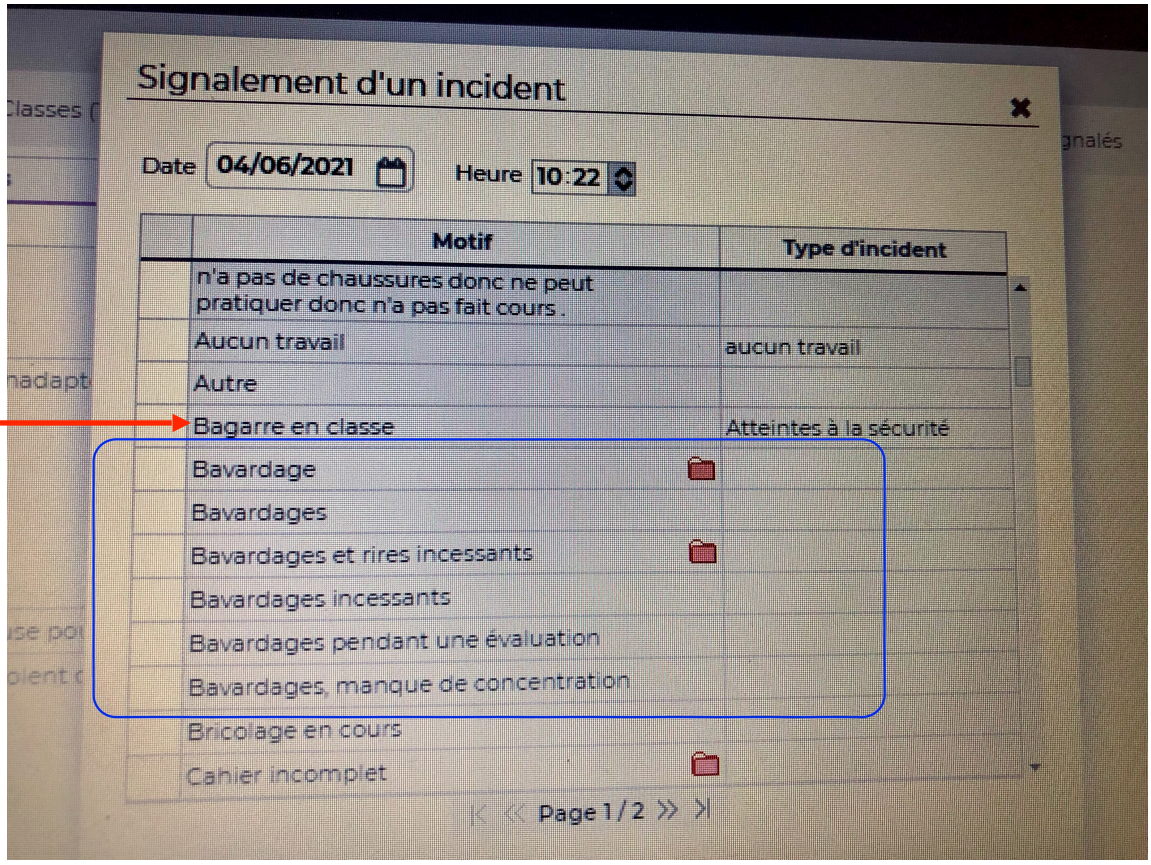
Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Élèves et enseignants tombent d'accord sur ce type de bavardage qui semble faire obstacle aux apprentissages en classe, et peut-être plus particulièrement aux apprentissages d'autrui, car nous verrons plus loin que le bavardage est souvent corrélé à la réussite de l'individu.

Remarquons d'ailleurs que c'est ce bavardage là qui est majoritairement représenté et connoté à l'école : c'est notamment celui qui apparaît dans les observations des professeurs à destination des familles ou sur les bulletins scolaires.

L'établissement dans lequel nous avons fait notre autoethnographie comptait six motifs possibles de rapports d'incident appelant sanction du chef d'établissement uniquement pour les bavardages : c'est dire s'il est une véritable préoccupation des équipes au quotidien, comme nous l'avons vu. Ces motifs étaient en place lors de notre autoethnographie et ils l'étaient toujours lors de notre retour sur le terrain en tant qu'observatrice uniquement. Voici les motifs relevés :

Illustration 18 : capture écran des six motifs possible de signalement d'incident pour bavardage, lors de notre autoethnographie



Source : données de l'enquête autoethnographique

Remarquons ici que les bavardages sont relevés en tant qu'incident au même titre qu'une bagarre en classe. Ce document témoigne de la répression massive et énergique du bavardage par l'institution. Il témoigne également de la difficulté à le définir clairement puisqu'il doit être reformulé six fois : au singulier, au pluriel, adjoint de précisions.

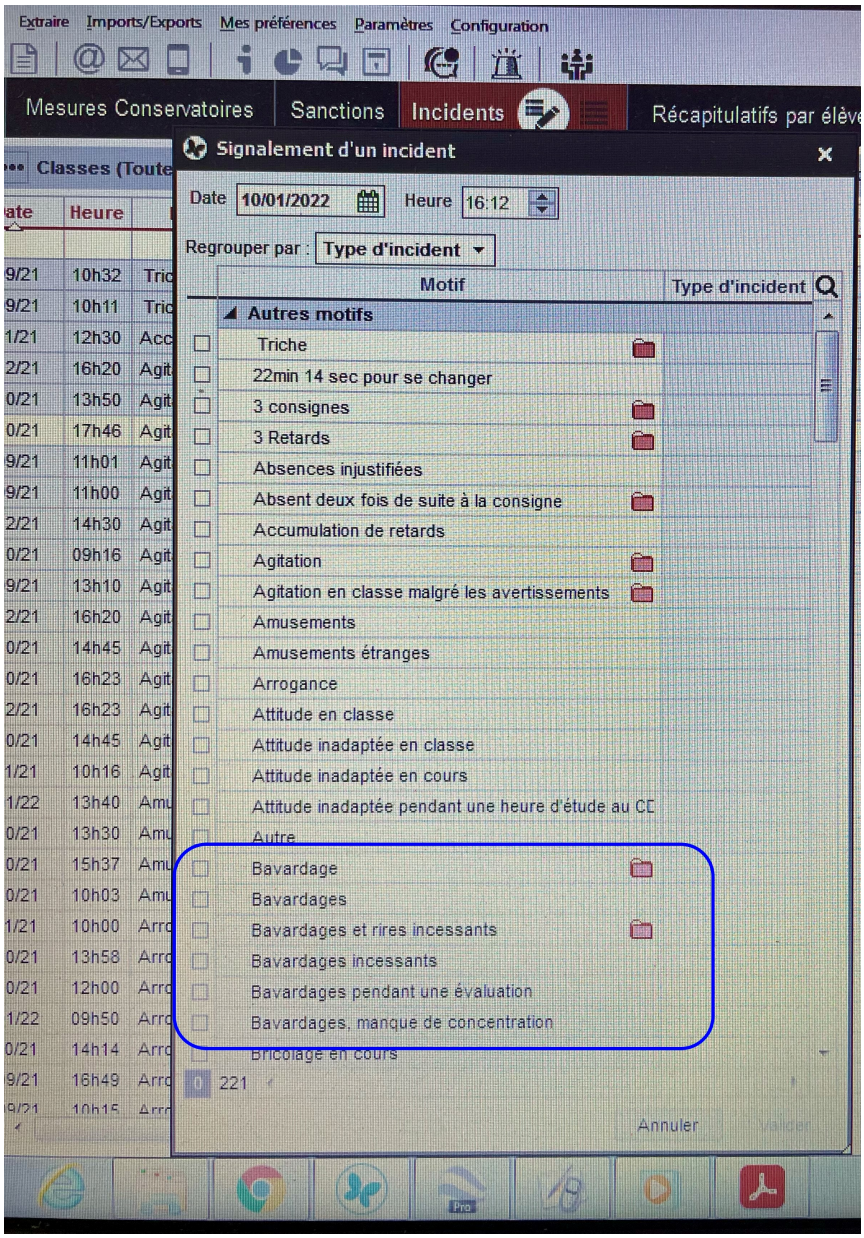
L'équipe éducative de cet établissement a finalement créé, de manière consciente ou inconsciente, une typologie de bavardages. Cette typologie semble mise en place pour permettre à l'équipe de mieux cerner le bavardage et ainsi pouvoir adapter la sanction. En effet, si les six motifs existent, nous pouvons supposer qu'un « bavardage » ne sera pas aussi durement sanctionné que des « bavardages » ou encore que « des bavardages et rires incessants ». Nous remarquons d'ailleurs que cette typologie de bavardages renvoie à d'autres connotations que le bavardage : « les rires incessants » peuvent être pris pour une provocation ou un manque de respect, les « bavardages pendant une évaluation » peuvent être considérés comme de la tricherie, les bavardages avec « manque de concentration » connote davantage un problème d'écoute de la parole de l'enseignant.

Ce qui est très intéressant c'est que finalement, ce qui est reproché à travers ces motifs regroupés sous le nom de « bavardage » n'est pas véritablement le bavardage en lui-même, mais plutôt une autre faute commise par l'élève : manque de concentration, provocation ou dispersion, tricherie… Finalement, la terminologie « bavardage » semble davantage renvoyer au non respect des attendus « du métier d'élève » (Tenailleau & Dutercq, 2021), aux devoirs implicites que l'élève ne respecte pas.

Enfin, la mise en place de cette typologie suggère également que l'équipe éducative cherche à cerner le bavardage des élèves dans un soucis d'adaptation et de justesse de la sanction. Le bavardage semble tout à la fois être une bête noire et une source de grande curiosité attisée chez l'adulte : mais que me veut cet enfant qui bavarde ?

Si lors de notre retour sur le terrain, « bagarre en classe » a disparu des motifs d'incidents (probablement remplacé par une autre formulation), les six motifs « bavardage » sont maintenus comme en atteste cette nouvelle capture écran du dossier « signalement d'un incident » :

Illustration 19 : capture écran des six motifs possible de signalement d'incident pour bavardage, lors de notre observation ethnographique lors de notre retour sur le terrain



Source : données de l'enquête ethnographique

Remarquons enfin que ce type de bavardage est également celui dont il est question en conseils de classe comme nous l'avons observé durant notre autoethnographie : les élèves ayant de bons résultats scolaires, mais réputés

« bavards » ou en nets progrès par rapport aux trimestres et années passées, mais réputés « bavards » se voient quasi systématiquement refuser les « félicitations » du conseil de classe.

En conseil de classe, il est aussi souvent question d'une « classe bavarde » ou qui « devient bavarde » : nous remarquons alors une corrélation entre les bavardages et le climat de classe, voire l'identité du groupe. Ce « bavardage dérangeant » en regard d'un « bavardage positif », ou plus plaisant, évoqué par les élèves comme les enseignants, dévoilerait-il l'envers d'un désir de la classe ?

Remarquons que ces classes réputées « bavardes » de manière stable tout au long de l'année pourraient relever d'un chahut anomique tel que Jacques Testanière l'a théorisé. Cependant, limiter notre considération d'une « classe bavarde » à un chahut anomique, donc à des actes désorganisants, revient finalement à accepter d'entrer nous-même, en tant qu'adulte pédagogue, dans la dynamique du passage à l'acte : les sanctions appelant de nouveaux désordres, voire des actes violents ou de délinquance comme nous l'avons vu (Testanière, 1967) c'est entrer dans un cercle vicieux de violence avec des enfants que justement nous sommes censés protéger. Eric Debarbieux a d'ailleurs démontré et mis en garde depuis longtemps sur cette violence à l'école perpétrée par « *l'enseignant vers l'enseigné* » (Debarbieu, 1990, p.58).

C'est pourquoi nous choisissons de considérer le bavardage en tant que parole : il dit quelque chose du groupe, de l'individu, d'une demande adressée à autrui, à l'éducateur. Cette position et cette considération permet d'entrer en dialogue et non pas en conflit avec la classe et avec chaque individu pour les accompagner dans leur rapport à autrui, au savoir, à l'institution. En ceci, c'est une posture qui refuse et ne laisse aucune place à l'acte ou à la violence car elle ouvre à la parole pour désamorcer le pulsionnel. Qu'il y ait finalement acte ou parole du côté de l'enfant, il nous semble que dans la dynamique bienveillante de toute éducation, y compris inclusive, il est du devoir de l'adulte d'entendre cela comme une demande et non comme un acte d'agression. Si les pulsions sont le chemin du désir d'apprendre (Ménès, 2012), c'est à l'adulte d'ouvrir cette voie et de montrer à l'enfant qu'un autre parcours est possible. Le nouveau paradigme de l'éducation inclusive redonne à la parole de l'enfant une place centrale : il nous semble que toute posture inclusive devrait alors s'orienter d'une éthique de l'écoute de cette parole de l'enfant (Kohout-

Diaz, 2018) afin de l'accompagner dans une prise à son compte de son rapport au savoir (Hatchuel, 2005).

Enfin, ce qui est intéressant de relever avec ces six motifs de sanctions pour « bavardage », bien qu'ils n'en soient pas réellement, c'est le pas que fait l'équipe éducative vers une recherche de compréhension du groupe classe. Nous pouvons alors espérer que cela ouvre à la parole et au dialogue plus qu'à l'acte répressif.

A propos du groupe, Jacques Lacan déclarait l'existence d'un imaginaire, d'un fantasme du groupe plutôt qu'un inconscient, mettant ainsi le projecteur sur le désir : « *Je dirai que je mesure l'effet de groupe à ce qu'il rajoute d'obscénité imaginaire à l'effet de discours* » (Lacan, 1973, p.31) Il faut entendre ici *l'imaginaire* et le *discours* en ce qu'ils constituent le désir et l'élaboration du fantasme dans leur rencontre (Lacan, 1958-1959/2013). La notion d'inconscient de groupe prend ici la forme du désir. Dans son séminaire *Le désir et l'interprétation* (Lacan, 1958-1959/2013), Lacan fait référence au bon et au mauvais objet de la théorie de Mélanie Klein. Il y démontre que cette oscillation bon/mauvais concernerait un seul objet : la mère.

Nous pourrions ici voir le bavardage bon ou mauvais, dérangeant ou positif, comme cette oscillation du désir de la classe dans son rapport à autrui (l'autre élève ou l'autre professeur) et au savoir. En effet, si c'est le bavardage dérangeant qui est bien souvent pointé du doigts à l'école, élèves et professeurs y relèvent des bavardages « positifs », qu'ils « aiment » :

Tableau 22 : le « bavardage plaisir »

Le « bavardage plaisir »	
Verbatims élèves	Verbatims enseignants
« Ouais, mais généralement c'est plus pour raconter notre vie qu'on parle. » « Voilà, c'est souvent pour raconter sa vie, hein ! » (Focus groupe E1)	« Voilà, on considère que c'est du bavardage positif et qu'ils travaillent réellement » (Entretien enseignante)

« C'est bah pour parler d'autre chose que du cours, parce que des fois quand ça nous intéresse pas trop, on préfère parler d'autres choses qui nous intéressent. Et c'est complètement logique de faire des choses qu'on aime et pas de se… Bah après, certes, c'est pas vraiment la définition exacte mais il faut pas se forcer à faire des choses qu'on n'aime pas. » (Focus groupe E1)	« Quand tu discutes juste pour discuter avec d'anciens élèves ou juste passer du bon temps, peut-être plus du bavardage... Et quand tu veux vraiment instruire et transmettre des valeurs, peut-être une discussion. » « Finalement, il serait utile dans le relationnel prof-élève. » (Entretien enseignante)
« d'avoir ces petits bavardages, bah ça nous réconforte car au début on ne connait pas forcément tout le monde » « Alors du coup nous on a dit que les bavardages ça nous manque parce qu'on n'a plus de lien social donc on retrouve plus le côté agréable d'aller en cours pour retrouver ses amis. » (Focus groupe L1)	« Le bavardage, les échanges, si t'as pas de bavardages, t'as pas d'émotion... Alors j'en chie, je suis crevé voilà... mais j'ai des tas de tout, des tas des larmes... tu dis mais c'est... sniffer un rail de coke pédagogique quoi ! c'est tu dis "oh **** ! c'est quand même !" après t'es crevé, Mais... tu, tu... Ils vont chercher haut! » « Proposer des situations d'échange et donc de bavardage, les travailler en amont et libérer la parole... tout en cadrant, c'est ça le danger, faut pas que ça se barre trop... Mais t'as des résultats ! C'est des... c'est incroyable quoi ! » (Entretien enseignant)
	« Alors ça se fait beaucoup dans le jeu, le bavardage dans le jeu. Je fais beaucoup de jeux avec les gamins et là, t'entends ce qui se passe de table en table, et là t'entends ce qui se passe ! Et c'est génial ce qui se passe! Et ça fonctionne. Le bavardage il peut aussi nous échapper… (…) Ils parlent de machin, mais aussi ils parlent de trucs que toi t'avais pas prévu ! Et ça c'est génial hein ! Ça, c'est... pour moi, c'est Génial ! C'est à dire que tu les as amené quelque part, et ils vont plus loin que ce que tu les avais amenés ! Et sans bavardage, tu peux pas faire ça ! » (Entretien d'un enseignant qui « provoque » le bavardage en travaux de groupes)

	« il y a des élèves des fois qui repèrent quelque chose de drôle, qui en font une blague à leurs camarades. Je trouve que des fois, ça peut être un vecteur d'esprit et d'humour, donc ça… C'est le cas, du bavardage qui est quand même plus… Je sais pas, qui nous fait rire aussi à nous ! Qui est qui est plus acceptable. » *(Focus groupe enseignantes)*
	« Moi j'aime bien les traits d'esprit ou ou quand ça évoque quelque chose chez eux et et des fois, ils bavardent même avec nous en fait. (…) J'aime bien l'humour qu'il peut y avoir parfois dedans et la réactivité qu'il peut y avoir » *« Donc tu vois, il y a des bavardages, ça démarre d'un bavardage, mais au final c'est un débat que t'ouvres à toute la classe. Et puis tu dis « qu'en penses-tu ? », tu demandes ce qu'ils en pensent, et cetera. Tu vois ça, j'en veux pas à l'élève. »* *(Focus groupe enseignantes)*

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Remarquons que dans cette analyse thématique du « bavardage plaisir », il y a beaucoup plus de verbatims d'enseignants : finalement, ce bavardage qu'ils sanctionnent, ils sont les premiers à l'apprécier. Nous pouvons également suggérer que la parole des élèves, probablement aussi friands de « bavardages plaisirs », a peut-être été un peu limitée par la loi de l'institution, bien assimilée (présence de professeurs, directeurs…).

Ainsi, finalement, ce bavardage « dérangeant » a son pendant « plaisant » pour les enseignants comme pour les élèves. En ceci, nous pourrions y voir encore une fois l'oscillation du bavardage en couple d'opposés, mais pourquoi pas aussi une pulsion qui rend compte des fluctuations du désir dans la classe, du côté de l'élève,

de l'autre élève, comme de l'enseignant. Les élèves disent d'ailleurs bien cette ambivalence de leur considérations sur le bavardage :

« *Si ça nous dérange, mais… si c'est nous qui bavardons ou si c'est les autres. En fait ça dépend, si c'est en cours où… on est..enfin… Par exemple si c'est un cours où moi j'aime bien et que… bah oui ça me dérangeait ! Mais si c'est un cours où vraiment je m'en fiche, enfin moi ça me dérange pas.* »
(Focus groupe élèves E1)

Il y a donc une ambivalence entre bavardage dérangeant ou plaisir, mais seul le bavardage dérangeant semble cristallisé dans la forme scolaire à travers les appréciations, observations et plaintes ou reproches d'enseignants.

Ce « bavardage dérangeant », nous l'avons aussi croisé lors de notre autoethnographie : une mère d'élève croisée dans la rue un dimanche se précipitait pour nous saluer et nous demander si sa fille ne bavardait pas trop en classe, car c'était mentionné sur tous ses bulletins l'année passée.

Cette question du « bavardage dérangeant » qui apparaît sur les bulletins scolaires apparaît également dans l'œuvre de Florence Ehnuel (2012) :

*« Jusqu'ici, j'étais prise au moment de porter les appréciations, et sans trop savoir pourquoi, par une brusque tendance à l'amnistie qui me faisait oublier toutes les fois où j'avais tancé l'élève pour ses conversations débridées. (…) En revanche, lorsque, en conseil de classe, nous discutons de l'appréciation finale, nous hésitons encore souvent à garder la mention du bavardage, par peur de nuire à la poursuite d'étude de l'élève ; (…) Car nous croyons encore, à tort ou à raison, que ces annotations de fin de bulletin joueront un rôle important dans l'analyse des dossiers que mèneront les jurys des IUT, BTS ou classes préparatoires (…) » (*Ehnuel, 2012, p.50-51)

Florence Enhuel témoigne ici de l'importance de cet objet scolaire, le bulletin, et du poids des bavardages dans le parcours de l'élève, tant il est considéré comme négatif.

Le enseignants interviewés en témoignent également :

Tableau 23 : le bavardage est un phénomène de l'éducation cristallisé par le bulletin scolaire

Le bavardage, objet du bulletin scolaire
Verbatims enseignants
« On a tous gardé le mot bavardage de nos bulletins. » « Je remarque un truc étrange sur le bavardage, c'est que moi je le mentionne pas pour tous les élèves dans les bulletins, alors là aussi c'est un petit peu complexe, quand est-ce que je mentionne le bavardage ? Parce que pourtant j'ai des élèves, même des qui soient bons ou mauvais… Tout le monde a une tendance au bavardage. Je veux dire, surtout quand on n'est pas un professeur totalement… ultra strict dans la censure… » « En fait quand c'est ouais quand c'est le plus gênant, je crois que j'ai tendance à le mentionner » (Focus groupe enseignantes) « C'est très compliqué… On peut pas dire « volonté de bavarder ». On dirait pas ça dans une copie. Ça fait un peu ridicule, mais… ouais c'est ça! Oui, « volonté ». Ou dans un bulletin scolaire quoi : « volonté de bavarder ». Mais c'est vrai que c'est ça, c'est un appel à l'autre. (…) C'est vrai que le bavard, souvent… Enfin, quelqu'un de très bavard, régulièrement tu te prends des vents quand même ! Enfin, moi je vois. » (Entretien enseignante)

Source : données de l'enquête (autoethnographie, focus groupes et entretiens)

Nous observons que la grande majorité des enseignants interrogés sur le bavardage évoque la question du bulletin scolaire. Cette question des « bulletins » a également été abordées dans notre autoethnographie à chaque conseil de classe, et très régulièrement en salle des professeurs.

Le bavardage apparaît alors comme un objet scolaire subjectif qu'il est difficile de concilier avec l'objectivité et le caractère officiel du bulletin scolaire qui pourra jouer un rôle important dans l'orientation et le parcours scolaire de l'élève.

Finalement, le bavardage dérangeant ou positif, et toutes les catégories imaginables révèlent encore une ambivalence de considérations. Si l'on considère le groupe classe comme un groupe de travail (Bion, 1965 ; Fognini, 2011), nous

pourrions nous demander si le bavardage n'incarne pas le désir inhérent au fantasme du groupe (Lacan 1958-59/2013, Blanchard-Laville), s'il n'est pas le témoin d'une circulation du désir dans le rapport au savoir du groupe classe. C'est ainsi que ces résultats font naître une nouvelle piste de réflexion : si le bavardage peut faire l'objet d'un classement par « types », classement qui révèle toujours son ambivalence dans le groupe classe, est-ce qu'il pourrait représenter la circulation du désir et le rapport au savoir dans la classe ?

XI.2 *LE BAVARDAGE DU « BON ÉLÈVE » OU BAVARDAGE DE L'ÉLÈVE ENTRÉ DANS SON « MÉTIER D'ÉLÈVE » ?*

La question des bulletins scolaires, nous renvoie immédiatement à la notion de « bon élève » ou de « mauvais élève ». Si, comme nous l'avons vu dans notre première partie, le bavardage est bien la norme dans la forme scolaire à l'instar du silence (Canguilhem, Vincent), un enfant qui aurait bien intégré son « *métier d'élève* » (Tenailleau & Dutercq, 2021) devrait donc être bavard à l'école. Voici la définition du métier d'élève que proposent Nadège Tenailleau et Yves Dutercq :

« *La notion de métier d'élève renvoie à une tout autre conception de la scolarité et prend en compte le rôle actif de l'enfant ou de l'adolescent·e dans le processus de socialisation. Elle insiste particulièrement sur les compétences spécifiques à développer par l'élève pour qu'il·elle puisse se mouvoir et réussir à l'école. Dans cette perspective, l'école, comme la société dans son ensemble, est un univers construit sur des règles, en grande partie implicites, que les élèves doivent découvrir, apprendre à décoder pour pleinement y participer.* » (Tenailleau & Dutercq, 2021)

Ce bavardage du « bon élève » que les élèves interrogés désignaient par « *un bavardage comme untel ou untel* », « *de la triche* » (cf. Focus groupe précédemment cité) car ils réussissent en bavardant ainsi, pourrait simplement être le bavardage de l'élève qui s'est adapté à l'école, qui en a repéré les modalités d'expression possibles, implicites, et qui a finalement assimilé cette norme scolaire. Nadège

Tenailleau et Yves Dutercq font justement la corrélation entre ce métier d'élève et les appréciations des bulletins scolaires :

« *Au-delà de l'évaluation du travail qu'ils·elles produisent, c'est leur personne qui est jugée par les enseignant·e·s, comme le fait ressortir la lecture des bulletins scolaires ou des appréciations portées sur les copies. Pour s'en sortir, les élèves recourent à des stratégies. Ces dernières répondent à celles des enseignant·e·s ; elles sont souvent motivées par le résultat scolaire et font partie intégrante du métier d'élève. Ainsi, tricher n'est pas scandaleux en soi, du moment qu'on ne se fait pas prendre, car ce qui compte c'est moins d'apprendre que de réussir aux examens.* » (Tenailleau & Dutercq, 2021)

Le bulletin scolaire vient donc cristalliser une certaine rencontre de l'élève avec la forme scolaire: rien d'étonnant donc à ce que les bavardages y apparaissent et soulignent la manière dont l'élève s'adapte à la forme scolaire et s'inscrit dans le groupe classe. Le bavardage devient alors une marque de l'adaptation de l'élève à la forme scolaire et à ses contraintes implicites.

Et en effet, en observant les bulletins scolaires recueillis lors de notre ethnographie, nous remarquons qu'il y a une corrélation entre bavardages et réussite scolaire. Voici quelques appréciations relevées sur ces bulletins scolaires recueillis (ici une classe de 6e), au regard des résultats de l'élève en question :

Tableau 24 : corrélations entre appréciations pour « bavardage » et résultats sur les bulletins scolaires

Appréciations du bulletin	Résultats scolaires
- « Le travail s'améliore doucement (…) Les bavardages n'aident pas ! »	- Moyenne de cette discipline : 18,33/20
- « Trimestre teinté de difficultés qui pourraient être surmontées si *** stoppait ses bavardages (…) »	- Moyenne de cette discipline : 17/20
- « Des résultats fragiles à l'écrit mais une bonne participation à l'oral. Il ne faut pas se décourager (…) et arrêter les bavardages pour rester bien concentrée (…) »	- Moyenne de cette discipline : 10,59/20 Moyenne générale de l'élève : 12,02
« Il faut s'accrocher et arrêter de bavarder ou de s'occuper de ce que font les voisins »	- Moyenne de cette discipline : 11,41/20 Moyenne générale de l'élève : 12,22
« Attention aux bavardages »	- Moyenne de cette discipline : 15,93/20 Moyenne générale de l'élève : 14,88
« Du bon travail dans l'ensemble mais attention aux bavardages »	- Moyenne de cette discipline : 16,33/20
« Des résultats moyens (…) Active en classe mais il y a beaucoup trop de bavardages (…) »	- Moyenne de cette discipline : 11,39/20
« Des résultats corrects à l'écrit qui pourraient s'améliorer en réduisant les quelques bavardages »	- Moyenne de cette discipline : 12,73/20
Appréciation globale *: « surtout arrêter les bavardages »*	Moyenne générale de l'élève : 15,01
« Bon trimestre mais attention de trop nombreux bavardages subsistent (…) »	- Moyenne de cette discipline : 17/20 Moyenne générale de l'élève : 13,35
« Des résultats corrects à l'écrit qui pourraient s'améliorer en réduisant les quelques bavardages »	- Moyenne de cette discipline : 12,62/20 Moyenne générale de l'élève : 13,26

« De très bons résultats mais (…) il faut arrêter de bavarder ou de s'occuper de ce que font les voisins (…) » Appréciation globale *: « les bavardages sont pénalisants »*	- Moyenne de cette discipline : 18/20 Moyenne générale de l'élève : 14,91

Nous concluons ici à une certaine corrélation entre les bavardages et soit une réussite soit des progrès scolaires, comme nous avons pu le relever dans toutes les classes observées que ce soit lors de notre autoethnographie ou lors de notre retour dans l'après coup sur le terrain en observation participante.

Notre ethnographie globale nous a permis d'observer ce bavardage du « bon élève », ou du moins de l'élève qui s'est adapté à la forme scolaire et à ses contraintes et qui semble utiliser le bavardage comme véritable levier de réussite : les bavardages semblent lui permettre de maintenir un certain niveau de bien-être (nous verrons plus loin ce « type de bavardage »), du moins de rendre la contrainte scolaire supportable, tout en bénéficiant de l'aide sociale entre pairs pour les apprentissages. Lors de cette ethnographie nous sommes également tombés sur un documentaire qui présentait le Général De Gaule comme élève brillant, mais bavard.

Le recueil de bulletins scolaires lors de notre ethnographie nous a également permis de faire le test d'une analyse quantitative des bavardages en classe via les bulletins scolaires. Nous avons d'abord étudié les bulletins d'une seule classe de quatrième, comportant vingt-neufs élèves au sein de cet établissement d'environ 600 élèves, en zone rurale. Nous avons codé ces bulletins selon le codage suivant :

Figure 62 : codage des bulletins scolaires

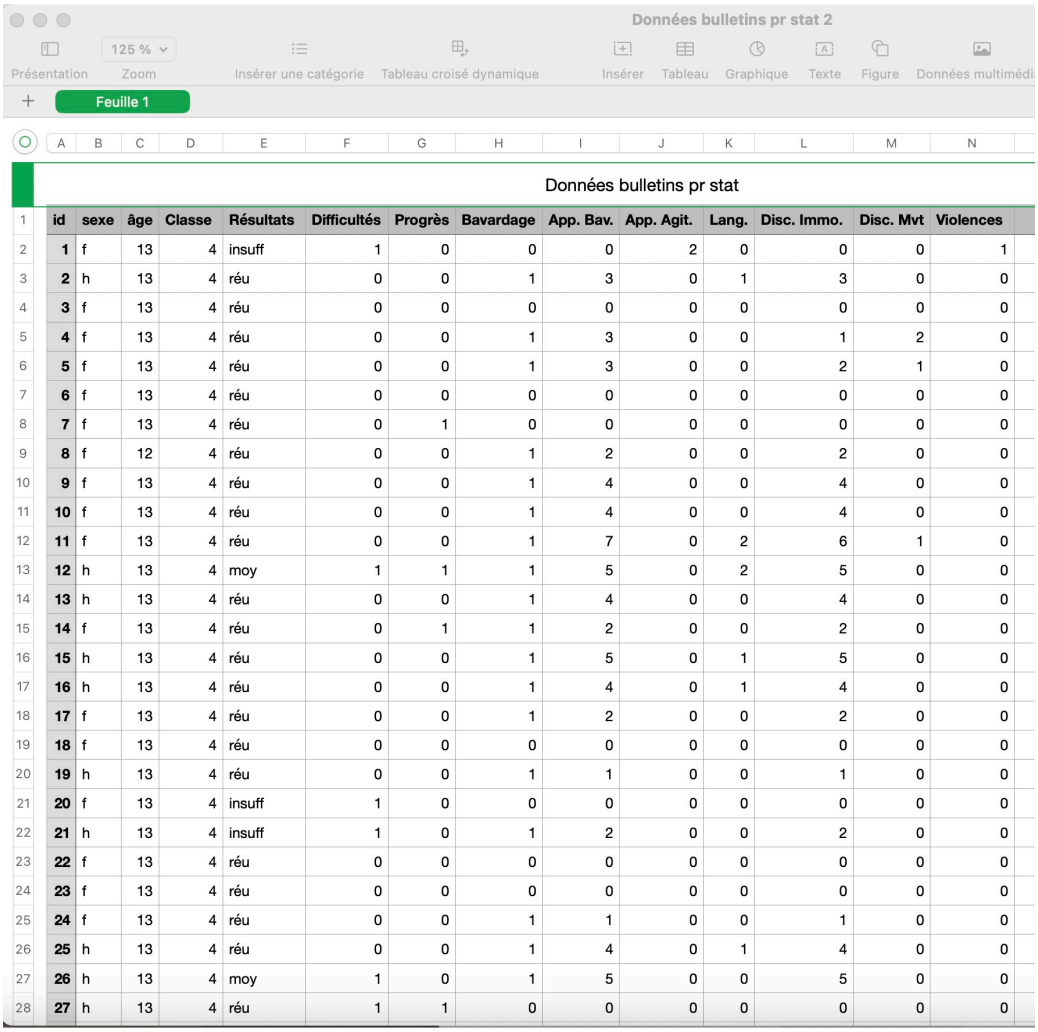
1. Sexe : h/f
2. Age (en 2022)
3. Classe
4. Moyenne générale (« Moy. gnle ») remplacé par « Résultats » : insuff (0 à 8) / Moy (8 à 13) / Réu (plus de 13)
5. Difficultés (en difficulté – reconnues par les enseignants) 1 (oui) / 0 (non)

6. Progrès (en progrès / stable) : 1 (oui) / 0 (non)
7. Bavardage dans les appréciations (bavard / non bavard) : b / nb
8. Bavardage dans les appréciations (« App. Bav.») : nombre d'occurrences où le mot « bavardage / bavarder » apparaît
9. Agitation dans les appréciations (« App. Agit.») : nombre d'occurrences
10. Bavardage en cours de langue (« Lang ») : occurrences
11. Bavardage dans une discipline où le corps est contraint (« immo » im/néant): im / n
12. Bavardage dans une discipline où le corps est en mouvement (« Mvt ») : mvt / non
13. Violence verbale ou physique : 1 (oui) / 0 (non)

Source : auteure

À partir de ce codage, nous avons choisi de seulement cherché à faire une analyse statistique descriptive des liens entre bavardages et réussite scolaire. En effet, notre ethnographie de quatre années au sein du même établissement nous a orientée vers l'idée d'un bavardage du « bon élève » ou de l'élève en progrès : c'est-à-dire que le bavardage en classe semble corrélé à la réussite scolaire. L'ensemble de notre étude ethnographique a démontré que la plupart des élèves en grandes difficultés passent aux actes violents ou se murent dans le silence. Ce sont généralement les élèves engagés dans une certaine réussite scolaire, du moins dans des progrès en termes de compétences et de résultats, qui sont les plus souvent qualifiés de « bavards » par l'équipe éducative (notamment sur les bulletins, lors des échanges entre collègues ou des conseils éducatifs ou de classe). L'idée était donc de vérifier cette idée par le biais d'une autre approche pour une classe de quatrième. Voici un extrait du codage de ces données :

Figure 63 : codage des données des bulletins scolaires recueillis (n = 30 élèves).



Données bulletins pr stat

id	sexe	âge	Classe	Résultats	Difficultés	Progrès	Bavardage	App. Bav.	App. Agit.	Lang.	Disc. Immo.	Disc. Mvt	Violences
1	f	13	4	insuff	1	0	0	0	2	0	0	0	1
2	h	13	4	réu	0	0	1	3	0	1	3	0	0
3	f	13	4	réu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	f	13	4	réu	0	0	1	3	0	0	1	2	0
5	f	13	4	réu	0	0	1	3	0	0	2	1	0
6	f	13	4	réu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	f	13	4	réu	0	1	0	0	0	0	0	0	0
8	f	12	4	réu	0	0	1	2	0	0	2	0	0
9	f	13	4	réu	0	0	1	4	0	0	4	0	0
10	f	13	4	réu	0	0	1	4	0	0	4	0	0
11	f	13	4	réu	0	0	1	7	0	2	6	1	0
12	h	13	4	moy	1	1	1	5	0	2	5	0	0
13	h	13	4	réu	0	0	1	4	0	0	4	0	0
14	f	13	4	réu	0	1	1	2	0	0	2	0	0
15	h	13	4	réu	0	0	1	5	0	1	5	0	0
16	h	13	4	réu	0	0	1	4	0	1	4	0	0
17	f	13	4	réu	0	0	1	2	0	0	2	0	0
18	f	13	4	réu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	h	13	4	réu	0	0	1	1	0	0	1	0	0
20	f	13	4	insuff	1	0	0	0	0	0	0	0	0
21	h	13	4	insuff	1	0	1	2	0	0	2	0	0
22	f	13	4	réu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	f	13	4	réu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	f	13	4	réu	0	0	1	1	0	0	1	0	0
25	h	13	4	réu	0	0	1	4	0	1	4	0	0
26	h	13	4	moy	1	0	1	5	0	0	5	0	0
27	h	13	4	réu	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Source : données de l'enquête ethnographique.

À partir du codage de nos données et des logiciels Excel, Libre office et R-Commander, nous avons créé des tableaux croisés dynamiques avant d'en tirer des représentations graphiques. Voici donc, pour une classe de quatrième, un tableau décrivant les liens entre réussite scolaire (progrès) et élèves notés « bavards » sur leurs bulletins :

Figure 64 : tableaux croisés dynamiques et graphiques liés, représentant les liens entre bavardage et réussite scolaires (n = 30 élèves).



Tableau croisé dynamique11

Bavardage	Bavard	NB	Total général
Difficultés	Difficultés (Tout compter)		
Diff	42,86 %	57,14 %	100,00 %
n	72,73 %	27,27 %	100,00 %
Total général	65,52 %	34,48 %	100,00 %

Source: données de l'enquête ethnographique

Cette analyse statistique confirme ce que l'ethnographie faisait surgir : les élèves les plus bavards sont ceux qui n'ont pas de difficultés identifiées en termes de résultats scolaires. De la même manière, parmi les élèves en difficultés (repérés ou pâtissant de faibles résultats) la majorité n'est pas « bavarde ».

Gardons à l'esprit les verbatims d'enseignants relevés lors des entretiens que nous avons vu précédemment : seuls les « grands bavards » bénéficient de

l’appréciation sur le bulletin, puisque nombreux sont les enseignants à témoigner d’une certaine « amnistie » sur les bulletins, comme le dit Florence Enhuel (2012). En ceci, toute notre étude ne peut pas reposer uniquement sur cette analyse des bulletins, mais plutôt sur un croisement de plusieurs données qui se rejoignent ici. Ici, comme pressenti dans l’autoethnographie, parmi les élèves dits « bavards », nous relevons que 72,73% d’entre eux sont des élèves sans réelle difficulté identifiée, sans besoin éducatif particulier. Nous nous sommes ensuite penché plus particulièrement sur les élèves en difficulté uniquement : parmi eux, 40% ne bavardent pas.

L’ensemble des éléments observés et analysés d’un point de vue comparatif lors de notre ethnographie montre finalement une corrélation entre réussite scolaire et bavardage, que nous pourrions tenter d’expliquer par l’entrée de l’enfant dans le « le métier d’élève » (Tenailleau & Dutercq, 2021).

Nous pouvons également nous demander si ce bavardage du bon élève n’est pas une résultante d’un « bavardage rassurant », très souvent évoqué par les élèves que ce soit sur le plan social en classe, ou sur le plan de l’entraide face aux apprentissages. En effet, interrogés, élèves comme enseignants révèlent l'aspect rassurant du bavardage, qu’il s’agisse de s’entraider ou de s’inclure socialement au groupe. Il n'est d'ailleurs pas reconnu comme bavardage par les enseignants la plupart du temps même si les élèves semblent le croire.

Ce bavardage « rassurant » intègre plusieurs dimensions : à la fois une réassurance du point de vue social, de l’inclusion sociale de l’élève dans le groupe classe, à la fois du point de vue de leur rapport au savoir et de la souffrance qu’implique tout apprentissage (lutte contre l’ennui, les incompréhensions, l’angoisse, la « *peur d’apprendre* » de Boimare, 2004). Voici quelques verbatims relevés aux sujet de ce « bavardage rassurant », « socialisant » :

Tableau 25 : le « bavardage rassurant », un phénomène transitionnel ?

Modalités du « bavardage rassurant » ou bavardage « transitionnel »	
Sous-catégories de la thématique	Verbatims élèves et enseignants
Bavardage « entraide »	« *De l'entraide ! »* *« il y a certains élèves qui vont utiliser le bavardage pour s'entraider »* *« ils bavardent mais pour s'aider »* *« Enfin, s'il y a un exercice qu'ils arrivent pas… mais que la personne qui est à côté de lui y arrive… Bah des fois ils parlent sur ça… »* *« on en n'a pas besoin, mais on le fait quand même ! »* (Focus groupe élèves E1) « E2 *Mais après ça nous permet aussi de s'entraider.* *E1 de s'entraider oui*. » (Focus groupe élèves E3) « *Le bavardage ici pour se donner quelques indications pour s'aider, pour se conseiller.* » (Entretien enseignante)
Suite du « bavardage entraide »	« *Bah pour échanger des valeurs, dans le cours quand on sait pas… On se donne des informations, on s'aide entre… on s'aide mutuellement quoi.* » (Focus groupe élèves E2) « *Bah on s'aide* » (Auto-ethnographie) « *L'entraide, un petit peu aussi* » (Focus groupe enseignantes)

Bavardage « social »	« *Bah ça permet d'échanger, de partager, de pas s'ennuyer et c'est… c'est un peu le… C'est un peu la vie quoi de parler ! Donc voilà !* » (Focus Groupe élèves E3) « *Bah avec quelqu'un, moi.* *Généralement, on bavarde toujours à 2 minimum.* *Oui, minimum*. » (Focus groupe E1) « *Mais c'est vrai que c'est ça, c'est un appel à l'autre.* » (entretien enseignante) « *il y en a d'autres aussi chez eux je pense qu'ils vont pas bien et à l'école ils rattrapent tout en bavardant avec leurs copains. Ils ont.. Un lien social qui…* *P1 Il y a des gens qui aiment le lien social dans l'école, en fait, ils aiment pas l'apprentissage, mais ils aiment le lien social. C'est ce qui les intéressent : les amours de machin et bidule, et puis les problèmes de famille de machin, et cetera. Parce qu'ils aiment l'affect, voilà.* *P2 Ah, je t'aime! Surtout le lien.* » (Focus groupe enseignantes)
Bavardage pour lutter contre l'ennui et l'inconfort lié aux apprentissages dans le rapport au savoir	*« Mais ça peut empêcher qu'on s'ennuie et qu'on se déconcentre trop du coup. Voilà »* (Focus groupe élèves E3) *« surtout quand on s'ennuie je pense. »* *« Quand on s'en, quand on, quand on s'ennuie. »* *« discussion, (elle est intéressante) ennuyante, qu'on tourne en rond… »* *« de passer le temps ! »* *« c'est pour faire autre chose que rien ! »* (Focus groupe élèves E1) « *Il y a que en physique chimique que je bavarde parce que ça m'intéresse pas trop* » (Focus groupe élèves E2) « *Le bavardage... Il y a des moments où on a besoin de pas bavarder, des moments où faut absolument rester avec la douleur de la, de la, du silence et de la page blanche qu'on a devant soi pour se confronter à cette peur. "Mais t'inquiète pas mon chéri, je suis là, je te fournis les coussins quoi. Mais je suis là comme garant que ça se passera bien, que tu souffriras pas trop, mais tu souffriras un peu quand même." Pour moi c'est un peu ça quoi. C'est le côté... le côté noir, la trouille, la peur, la mort, le néant... et puis l'autre côté, ben, le savoir, le, l'élévation des... Cette, cette autorité, pour moi, elle est, elle est absolument nécessaire et elle doit l'être, et…* » (Entretien enseignant qui évoque les bavardages aux moments de travailler en classe)

Comme nous pouvons le voir, ce bavardage « rassurant » a un double enjeu : la socialisation dans la classe, la posture du sujet élève vis à vis des autres élèves, et le rapport au savoir, la posture de l'élève dans ce rapport au savoir.

Nous présentons donc au débat scientifique ces résultats et cette nouvelle hypothèse : le bavardage du sujet élève serait-il le signe de l'assimilation par l'enfant de son « métier d'élève » ?

XI.3 Discussion : un « bavardage transitionnel », rempart contre l'angoisse, permettrait-il à l'élève de s'engager dans son métier d'élève ?

Nous proposons donc un double enjeu pour ce « bavardage rassurant » évoqué par les sujets de l'école et que nous avons conceptualisé en tant que bavardage transitionnel dans notre première partie : la socialisation dans la classe et l'accès à un certain rapport au savoir, assumé.

Nous voyons par le biais de l'intervention du dernier professeur (dernière ligne du tableau 25) que ce « type » de bavardage catalyse à la fois réassurance et nécessaire autorité pour permettre au sujet élève de s'engager dans un certain rapport au savoir. Nous voyons ici apparaître le lien entre bavardage et écriture dans le rapport au savoir. En effet, il emploie la notion de « *page blanche* » : il renvoie ainsi au passage d'une élaboration orale, à laquelle les bavardages peuvent participer, notamment dans les travaux de groupes, à l'écriture nécessaire aux apprentissages. Il renvoie ainsi à l'engagement de l'élève dans un certain rapport au savoir avec tout l'inconfort que cela implique (Boismare, 2004 ; Hatchuel, 2005).

Nous observons en effet que cet enseignant renvoie à l'importance d'une certaine autorité pour permettre le passage à l'écriture : nous pourrions ainsi parler de « bavardage empêché » qui aboutit à l'écriture. C'est d'ailleurs ce que souligne la notion de « petits mots » évoquée précédemment par les élèves notamment. Une enseignante indiquait dans son entretien que pour elle les « petits mots » ne sont

pas des bavardages car ils ont déjà subi une transformation via l'écrit (à l'instar des clavardages) :

« *Alors voilà, sinon je dirais une* "*communication écrite". Voilà pour moi le bavardage, c'est vraiment quelque chose de rare et quelque chose de spontané, ce qui n'est pas dans l'acte d'écrire où justement, il y a quand même une réflexion sur ce que tu écris. Il y a un temps de latence entre le moment où tu l'écris, le moment où l'autre le lit, il peut y avoir aussi un temps de transmission plus ou moins grand, en fonction de la position dans la salle. Il n'y a pas forcément besoin de... Après, ça permettrait de bavarder avec des personnes qui sont plus loin que ceux qui sont nos voisins, alors ça peut être aussi une technique que ne permettrait pas sinon le bavardage normal. Mais c'est vrai que "bavardage à l'écrit", ça m'ennuie un peu. Pour moi, c'est vraiment une spontanéité du bavardage.* »

Comme l'enseignant interrogé précédemment, le rapport à l'écrit vient mettre un terme au bavardage, il implique une scansion nécessaire, une distance avec la spontanéité de l'oral dans le bavardage.

Dans le cadre de ce « bavardage rassurant », nous pouvons effectivement en revenir à notre hypothèse de départ d'un « bavardage transitionnel », selon l'élaboration qu'en a fait Winnicott (cf. première partie). Dans ce cas, l'aspect « socialisation » est à intégrer au rapport au savoir dans le sens où l'acclimatation sociale et l'environnement de l'élève comptent dans son rapport au savoir (Boismare, 2004 ; Fijalkow, 1996). Dans le rapport à l'écrit, nous pouvons voir le passage par un bavardage rassurant comme un objet transitionnel vers l'écriture et ce vertige de « la page blanche » comme le disait si bien cet enseignant.

Pour aller plus loin, nous pourrions proposer au débat scientifique ce résultat adjoint d'un nouveau questionnement à la fois psychanalytique (écriture chez Lacan) et didactique (didactique de l'écriture) : si le bavardage a une dimension transitionnelle pour le sujet dans son rapport au savoir, peut-il se faire transition vers l'écriture ?

SYNTHÈSE DU CHAPITRE XI

Nous avons ici cherché à exploré une modélisation du bavardage en tant qu'il pourrait être phénomène transitionnel pour le sujet en situation d'apprentissage. Voici un résumé schématique des questions abordées :

Figure 65 : pistes de réflexion sur le bavardage en tant que phénomène transitionnel

1/ Groupe classe —> Bavardage, circulation du désir —> climat de classe et rapport au savoir

Si le bavardage peut faire l'objet d'un classement par « types », classement qui révèle toujours son ambivalence, dans le groupe classe, est-ce qu'il pourrait représenter la circulation du désir dans un rapport au savoir ?

2/ Sujet —> Métier d'élève —> Élève

Le bavardage du sujet lui-même serait-il le signe de l'assimilation par l'enfant de son « métier d'élève » ?

3/ Sujet du bavardage —> Désir de l'autre enseignant —> Sujet de l'écriture

Si le bavardage a une dimension transitionnelle pour le sujet dans son rapport au savoir, peut-il se faire transition vers l'écriture ?

CHAPITRE XII - BAVARDAGE : UN REPÈRE INCLUSIF POUR L'ENSEIGNANT INTERPRÈTE DE LA DIVERSITÉ ?

INTRODUCTION DU CHAPITRE XII

Comme nous l'avons vu dans notre première partie, le bavardage pourrait se faire repère inclusif pour l'enseignant interprète de la diversité. Nous venons d'en voir sa dimension transitionnelle, voire de *repère* dans la classe pour le climat de classe : qu'en est-il de l'usage du bavardage par l'enseignant en classe?

Peut-on parler de « bavardage provoqué » , ou « transformé » ? Nous tenterons d'explorer les usages possibles du bavardage par l'enseignant pour accompagner l'élève dans son rapport au savoir via quelques vignettes cliniques, soutenues par des verbatims relevés dans nos entretiens et via des études de cas tirées de notre autoethnographie clinique. Nous faisons ici la distinction entre vignette clinique, correspondant à un moment dans la classe, et étude de cas qui correspond au suivi d'un élève sur plusieurs mois, voire années.

Nous avons vu que le bavardage peut être un repère, un signal dans le climat de classe et donner une indication quant à la circulation du désir d'apprendre dans la classe : mais peut-il être utiliser par l'enseignant pour le réguler ou pour accompagner le sujet élève vers un rapport au savoir assumé et autonome ?

Voici l'hypothèse de départ correspondant à cette exploration :

Hypothèse 3 : le bavardage est aussi un levier de l'enseignant qui peut le repérer dans la classe et l'utiliser à son tour pour accompagner l'élève vers les apprentissages et notamment vers l'écrit.

XII.1. LE BAVARDAGE PEUT-IL PERMETTRE DE RÉGULER LE CLIMAT DE CLASSE ?

Nous proposons ici une vignette clinique où le bavardage a servi d'appui à l'enseignant pour réguler une situation tendue en classe et ramener l'attention des élèves vers les apprentissages, les « raccrocher » à un certain rapport au savoir. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, nous assistons là à cette ouverture vers la parole qui vient désamorcer une situation où le pulsionnel est à l'oeuvre dans un passage à l'acte.

Vignette clinique n°1 : « Elle tire à balles réelles »

Eva est arrivée en cours d'année, suite à son exclusion d'un établissement de Seine Saint-Denis. Elle est transgressive, agitée, elle recourt volontiers à la violence physique. Elle exige le respect et elle revendique son appartenance au « 9-3 » où elle loge son identité. Je refuse régulièrement l'affrontement, et je lui accorde d'occuper une place « particulière » dans la classe en adaptant certaines règles pour elle (puisqu'elle n'est de toute pas façon capable de respecter) et en restant intransigeante sur d'autres. A ces conditions, les cours deviennent possibles sans qu'elle ne perturbe trop la classe.

Un jour, parce que la classe est bruyante, j'écris le titre de la notion au tableau. Pendant que j'ai le dos tourné, Eva décide de faire régner l'ordre à ma place : elle demande aux autres respect et silence pour que je puisse parler. Un élève ne le supporte pas, une dispute éclate, tous deux sont débout, prêts à se battre. Je me retourne, ce qui n'arrête pas vraiment les deux belligérants et je balaye l'ensemble de la classe du regard dans une stratégie d'inclusion et de gestion de groupe.

Une autre élève murmure à sa camarade : « Oh ! Attends ! Là, Eva elle tire à balles réelles ! ». Je montre ostensiblement mon intérêt : « Qui a dit « Eva, elle tire à balles réelles ?!... » C'est une magnifique métaphore… ».

Les élèves sont gênés, rient et l'un d'entre eux lance : « C'est Chloé Madame ! ». Chloé est très gênée, elle rougit. Toute la classe rit et la valorise, y compris le garçon qui se rassoit. Eva lance « Ah ouais ! Moi je tire à balles réelles ouais ! », et se rassoit.

Je félicite Chloé pour cette métaphore et je l'explique au regard de la situation, valorisant les mots plutôt que la violence. Chloé déclare que c'est une expression qui s'emploie régulièrement dans son groupe d'amis. Certains élèves de la classe connaissent l'expression, mais pas tous. Les punitions n'arrêtant pas Eva, et pouvant même générer une forme de violence alors qu'elle est redevenue calme, le cours reprend ; l'incident est clos.

Au bout de quelques minutes, Eva me lance : « Et Madame ! Quand même… c'est pas très sympa ! Moi, je demande le silence pour vous, et vous, vous vous en foutez, vous étiez en train d'écouter les bavardages de l'autre bout de la classe ! »

Bien qu'apaisée, elle semble décontenancée et demande une explication sur ce qui vient de se produire : je lui réponds que c'était le hasard, mais qu'en effet les mots sont plus intéressants que la violence.

Eva n'a plus jamais été violente, l'ambiance de classe est plus détendue, et elle est bien plus intégrée au groupe classe. Depuis que le bavardage de Chloé a été valorisé, Eva l'imite : les deux jeunes filles participent davantage en classe, à la recherche de mots d'esprit et de pertinence.

Cette vignette clinique fait apparaître la nécessité d'une prise en compte du silence autant que des bavardages : d'abord, lorsque les deux élèves montent le ton, les bavardages cessent laissant peser une atmosphère lourde dans la classe ; ensuite, un bavardage échappe à une élève, sonnant comme une inquiétude, un signal d'alarme, voire un appel à l'autorité du professeur. L'une des deux élèves refuse justement de bavarder car la situation est *réellement* grave (au sens où nous pouvons considérer que la violente tension entre les protagonistes relève d'un réel lacanien). Le « bavardage » échangé révèle l'inquiétude des élèves auprès du professeur face à une situation inquiétante, à cette bagarre, au passage à l'acte violent qui menace d'éclater. C'est à la fois un signal d'alarme, « *un appel à l'autre* » pour reprendre les mots d'une enseignante interviewée, et à la fois une aubaine pour

l'enseignante que je suis, qui s'en saisit pour mieux détourner l'attention générale de la bagarre en préparation, ouvrir sur une parole autorisée et finalement trancher dans cette mise en scène, désamorcer cette tension entre deux élèves qui se donnent finalement en spectacle.

En outre, si Eva se saisit de la notion de métaphore et des jeux de mots, c'est bien qu'elle a assimilé que c'est un moyen acceptable, autorisé, d'attirer sur elle l'attention. Ouvrir sur une parole autorisée permet ici à Eva de décharger le trop plein pulsionnel de manière socialement admise : participer en classe, apprendre à manier la langue officielle. En ceci, ce détour pédagogique lui a permis de passer d'un langage plutôt corporel, passant régulièrement à l'acte, à une parole qui s'inscrit dans la langue commune dans cette société qu'est la classe.

L'ouverture sur la parole plutôt que sur l'acte et la répression, peut en effet prendre la forme d'une action qui tranche dans le vif, coupe cours à la situation, coupe l'herbe sous le pied des protagonistes : c'est tout le pouvoir de l'humour, de la surprise, du mot d'esprit. Finalement, s'orienter du bavardage dans la classe, c'est ici s'orienter du réel et faire avec. Le pouvoir du mot d'esprit face à ce *réel* de la classe réside en ce que la surprise permet de trancher, de couper court à la situation tout en ouvrant à une parole alors autorisée (Freud, 1905 ; Petit Jean, C. & Priego-Valverde, 2013). En entretien, une enseignante évoquait justement le pouvoir de l'humour dans la gestion de classe : « *D'ailleurs, c'est il y a des manières plus fines de désamorcer le bavardage en rentrant dedans, en leur disant* (en leur répondant directement) » (Focus groupe enseignantes). Dans la gestion de classe, certains enseignants ont d'ailleurs souvent recours à l'humour ou au bavardage inattendu de la part du professeur : ils répondent aux bavardages des élèves, demandent aux élèves de donner leur avis, voire en bavardant avec les élèves comme nous l'avons vu précédemment.

Nous pouvons également interroger le bavardage en ce qu'il permet de « décompresser » parfois, d'évacuer les tensions via un mouvement symbolique hors des sujets d'apprentissage attendus en classe. Le mouvement de la parole en classe vient se substituer au besoin de mouvement du corps pulsionnel du sujet de l'éducation. Comme nous l'avons vu, l'héritage de la forme scolaire assigne le sujet de l'éducation à l'immobilité quand le corps pulsionnel a besoin de mouvement. D'ailleurs, les pédagogues de l'école nouvelle ont prôné l'importance du mouvement

en éducation : Célestin Freinet a théorisé et mis en pratique les « classes promenade » dans une dynamique institutionnelle (Freinet cité par Baccou, 20024).

Cet aspect « décompression » est d'ailleurs souvent évoqué par les élèves et les professeurs : « *Cependant, ça a ses côtés positifs comme l'échange sur un sujet et décompresser un instant*. » (Focus groupe E4 L1)

Le bavardage est donc aussi un phénomène pour lequel les gestes enseignants (Bucheton, 2021) comptent. Partant de ce constat, le bavardage devient un levier pour l'enseignant « *interprète de la diversité* » (Kohout-Diaz, 2017, 2018, 2020, 2024) lui permettant d'affirmer son « style propre » (Kohout-Diaz, 2024). Dans cette dimension, notre approche relève d'une modélisation pédagogique au sens où Franc Morandi l'entend (2001), c'est-à-dire qu'elle met en « *liaison modélisation, principe (individuel et/ou collectif) et pratiques* (pédagogiques) » (Morandi, 1990, p.116), le modèle étant « *à la fois moule et manière* » (id.).

Nous posons ainsi la question suivante : dans une dimension inclusive, le bavardage serait-il un levier permettant de réguler le climat de classe pour l'enseignant comme pour l'élève ?

XII.2. LE BAVARDAGE EST-IL UN LEVIER POUR ACCOMPAGNER L'ÉLÈVE VERS L'ÉCRITURE ?

Nous proposons ici une vignette clinique et une études de cas. La première évoque un épisode important dans le parcours d'un élève vers l'écrit attendu au brevet des collèges. L'étude de cas retrace le passage d'un élève dit « mutique », « bavardé » par ses pairs, au bavardage avec ses pairs et à une certaine inscription dans le groupe et les apprentissages proposés.

Vignette clinique n°2 : **« Des dictées à l'amour »**

Je commence une dictée dans une classe de 3°, en aide personnalisée. Jean n'écrit pas, nous l'attendons, et je reprends. C'est alors qu'il explose de colère, jette violemment ses affaires et bouscule son bureau, criant qu'il en a marre des dictées. Je n'interviens pas, mais le regarde et l'écoute : parole autorisée. Il renchérit de plus belle : il en a marre, en plus des profs sa mère l'embête déjà avec ça tous les week-end, « ça ne sert à rien ! », il « est nul » ! Après un silence, je lui réponds que ses professeurs sont là pour l'aider et que si sa mère lui fait des dictées, c'est qu'elle l'aime et veut qu'il réussisse : « Ce sont… des dictées à l'amour ! »

Jean arrête de s'agiter et ne dit plus rien. Lisa lui lance :

« Non, mais t'as trop de chance toi ! Moi, ma mère elle s'en fout ! Madame, moi ma mère elle s'en fout, elle ne me fait pas de dictée à l'amour ! »

Cherchant ce que même une mère « qui s'en fout de sa fille » ferait, je lui réponds que sa mère lui fait sûrement des pâtes à l'amour. Elle s'en réjouit et me réponds : « Ah oui! C'est vrai ! Ma mère elle me fait des bolognaises comme personne! ». Nous reprenons.

Ici, nous souhaitons attirer l'attention sur les effets de l'écoute. Si nous n'étions pas passés sur l'acte pour accueillir ses paroles, nous n'aurions rien « appris » de la problématique interne de Jean, qui l'empêchait d'accéder aux apprentissages : il avait affaire avec une demande, liée à sa mère. En entendant sa plainte et en renommant la dictée si insupportable à ses yeux, nous lui avons

proposé une demande un peu plus acceptable. Il a non seulement consenti à faire toutes les dictées de l'année, mais il a progressé.

Cet épisode, s'il peut montrer le style propre de l'enseignant dans la gestion du groupe classe, montre également l'impact d'une « *écoute attentive de la demande singulière de l'adolescent* », pour reprendre les termes de Magdalena Kohout-Diaz (2018, p.68). C'est cette écoute attentive en regard d'une réponse singulière, marque du style propre de l'enseignant, qui a un effet sur l'élève, lui permettant de se décaler un peu de cette demande maternelle écrasante pour le sujet et lui permettant un décalage également dans son rapport au savoir, ici, un déblocage.

Ici, l'acte violent est encore une fois détourné par la parole et par la surprise, comme nous l'avons vu précédemment. Cette dimension du recours au langage dans la gestion du climat de classe en tant que geste professionnel, c'est ce que préconise Dominique Bucheton (2021) pour qui la prise en compte du langage dans la classe est centrale afin de permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages et de « *développer le pouvoir et la liberté de penser* » (id. p.41).

Cette vignette clinique, proche de l'étude de cas puisque nous avons tout de même suivi cet élève plusieurs mois, révèle également un empêchement de l'élève qui a trait à une demande de la mère : en répondant à la demande de sa mère, Jean ne peut pas accéder à un rapport au savoir autonome tel que le théorise Françoise Hatchuel (2005) : il en est empêché. C'est seulement en parvenant à se dégager un peu de cette demande, en la prenant à son compte, qu'il pourra alors s'engager dans un rapport au savoir assumé et autonome (Hatchuel, 2005).

L'effet de surprise de cet épisode consiste à la fois en un refus de s'engager dans l'épisode violent, dans une ouverture à la parole (autorisée), et dans l'effet de l'interprétation sur les dictées de sa mère. Proposer à l'élève de les considérer comme des « dictées à l'amour », consiste finalement à lui proposer de voir cette demande depuis une autre position : c'est en l'invitant à ce mouvement symbolique, ce changement de point de vue, de posture, vis à vis de la demande de sa mère, que nous parvenons finalement à lui permettre de respirer un peu, de prendre un peu de distance avec cette demande écrasante de la mère, pour lui permettre un peu de liberté.

Étude de cas n°1 : ***« Il ne parle pas, il est idiot ! »***

Florian est un collégien de 14 ans, petit, brun, assez fin, scolarisé en classe ordinaire de 4e dans le même établissement depuis la 6e, où il s'est fait remarquer par l'équipe enseignante et éducative par son mutisme. Personne ne l'a jamais entendu parler. Il reste muet pendant les interrogations orales, mais il s'exprime de manière non verbale, par mimiques, gestes, répondant par hochements de tête. Il rend les écrits demandés : son écriture est fine, difficilement lisible, son vocabulaire est peu varié et la syntaxe mal maîtrisée, mais compréhensible. Il se débrouille mieux avec le langage mathématique, discipline dans laquelle il a le niveau attendu. S'il ne parle pas, élèves comme enseignants ont relevé qu'il fait parfois des bruits d'animaux, de chat notamment.

Une rencontre avec sa mère nous permet d'apprendre que dans la sphère privée, il lui parle, à elle, même si c'est rare et court. Il ne lui parle jamais en présence d'autres personnes. Elle l'a emmené en consultation psychiatrique l'an passé : le traitement médicamenteux proposé a provoqué des « terreurs nocturnes » et des insomnies chez Florian. Sa mère nous indique qu'elle a dormi avec lui un moment, avant de cesser le traitement et les consultations, qu'elle refuse catégoriquement de reprendre.

A l'occasion d'une interrogation orale de poésie, alors que nous attendons une « réponse » de la part de Florian, un silence s'installe. La classe semble agacée d'attendre une fois de plus qu'il veuille bien s'exprimer. Après de longues secondes, les bavardages montent : quelques mots se font alors entendre, tels que « teubé », « idiot », « débile ». En y prêtant attention et en réagissant à ces mots, les bavardages laissent place à une discussion. L'un d'entre eux dira : « Mais il ne parle pas Madame, il est idiot ! ». Nous rappelons que si Florian ne souhaite pas parler c'est son droit, qu'il a le même droit au respect que chacun. La discussion vise à faire évoluer cette situation qui leur est insupportable. Afin d'impliquer les élèves,

nous leur demandons ce qu'ils font, eux, pour aider Florian en cours, pour communiquer avec lui, puisqu'il fait partie de cette classe, de leur vie quotidienne, au même titre qu'eux. Cet échange convoque l'implication et la responsabilité des élèves vis-à-vis de Florian. Par la suite, certains viendront régulièrement nous faire part de leurs difficultés et réussites : il a accepté d'être dans leur groupe en italien, il communique davantage avec Julie…

Sachant que Florian sait parler et de préférence en privé, sans personne autour, JE le prends à part dans le couloir pour trouver ensemble une solution quant à son interrogation orale de poésie s'il ne veut pas avoir zéro. Cette menace du « zéro », semble le paniquer particulièrement. Après quelques temps et de nombreuses propositions d'adaptations, il finira par me réciter le début d'un poème, seul à seul dans le couloir. Nous le félicitons, y compris devant la classe, en soulignant que la parole a de nombreux bénéfices et qu'elle l'a finalement « sauvé » de ce zéro.

En discutant de Florian avec plusieurs psychiatres et psychologues, nous rapprochons cette « menace du zéro », d'une menace de mort, d'un néant au regard du langage mathématique qu'il connaît. Nous ferons alors le choix de ne plus recourir à cette « menace du zéro », mais d'encourager Florian à utiliser la parole pour régler ses difficultés.

A la fin d'un cours, une fois les élèves partis, Florian s'approche de notre bureau et nous lance : « Je veux changer de place, Amine il me tape ! ». Dès le début du cours suivant, nous proposons à Florian de s'installer près d'une camarade d'accord pour l'accueillir, avant de travailler avec l'équipe éducative et l'ensemble de la classe autour de la problématique du harcèlement. Si l'intention d'Amine n'allait pas jusque-là, une prise de conscience semble s'opérer pour la classe. Sa camarade de classe viendra nous dire plus tard, qu'il arrive à Florian de lui dire quelques mots.
Les élèves changent peu à peu de position vis-à-vis de Florian, passant de l'insulte à une demande spontanée de l'avoir avec eux dans leur groupe de travail : le projet consiste à écrire une petite nouvelle, avant de l'adapter en film et de le présenter à l'oral à l'ensemble de la classe. Les élèves ont repéré les qualités de Florian en

communication non verbale, et s'en servent pour finalement faire un film presque muet : Florian les filme, mais ils le filment à leur tour, utilisant les mimiques de Florian pour traduire les émotions des personnages de leur histoire. Lors de la présentation orale en classe, ils se font porte-parole de Florian, expliquant son rôle dans les différents travaux. Florian ose alors une phrase devant toute la classe : « Moi, j'ai fait plante verte ! », provoquant un rire général.

Peu à peu, le conseil de classe remarque que Florian progresse : il parle aujourd'hui à certains de ses camarades, qui prennent volontiers sa défense, ainsi qu'à certains de ses professeurs.

Ici, le bavardage revêt différentes fonctions : d'une part, il est un indicateur, un signal d'alerte, permettant d'identifier une problématique inclusive (le rejet de Florian par ses pairs, ses difficultés, mais aussi la difficulté de ses pairs à accéder aux apprentissages en sa présence), pointant la nécessité de faire entrer le groupe classe dans une dynamique inclusive, et d'autre part, il se fait aussi « évaluateur » de l'inclusion de Florian dans le groupe classe, puisque Florian est ensuite capable d'échanger quelques mots avec sa camarade pendant les cours, de « bavarder », preuve du lien social et de son inclusion.

De plus, le bavardage se fait aussi levier inclusif, la parole et l'écoute étant les véritables outils de notre démarche. La démarche inclusive passe ici par l'oralité, par la parole, et s'origine dans une écoute attentive, y compris des silences, formant un couple d'opposés avec le bavardage. C'est la réponse de l'enseignant aux bavardages, pris comme une demande d'attention, qui permet de lancer la dynamique inclusive, les adaptations, la prise en compte des besoins de chacun.

Enfin, en étant objet de bavardage, objet de nombreuses discussions, des adultes comme de ses pairs, Florian est finalement devenu sujet, sujet de parole / sujet parlant. C'est en étant pris dans la parole d'autrui qui circule autour de lui, pris dans le désir d'autrui, que Florian a pu accéder au désir d'apprendre, à la parole, et aux apprentissages.

Dans le cadre de notre retour sur le terrain de notre autoethnographie, nos anciennes élèves viendront se confier : « Vous savez Madame, cette année, Florian est toujours avec nous et il est même devenu bavard! » . Nos collègues enseignant

viendront nous signaler également ses progrès scolaires noués à ses nouveaux bavardages : « C'est déjà mieux que ses miaulements de chat ». Ses résultats à l'écrit se sont également nettement améliorés.

Le bavardage revient ainsi dans un mouvement d'inclusion et se fait repère et évaluation de l'inclusion de Florian en classe, de son inscription dans un certain rapport au savoir.

Cette étude de cas montre en quoi même le mutisme peut être un « bavardage » en classe, en ce qu'il relève d'une « *demande singulière de l'adolescent* » (Kohout-Diaz, 2018, p.68), au même titre que les dérapages violents de certains. C'est en ceci que notre conceptualisation s'oriente avant tout d'une éthique de l'écoute, y compris des silences opposés aux bavardages, y compris des actes opposés à la parole. De plus, comme nous l'avons vu, le silence est le miroir du bavardage dans la forme scolaire : c'est en ceci que le mutisme de cet élève est à prendre en compte, au même titre qu'un bavardage. Ce serait plus un « non-bavardage » d'ailleurs, et finalement, plus qu'un silence, le signal d'une inadaptation du sujet à la norme scolaire si nous prenons en compte nos propositions précédentes.

Cette étude de cas pose également la nécessite de la prise en compte du principe d'éducabilité hérité du Dr Itard et développé par Philippe Meirieu (2004) dans notre posture inclusive : postuler qu'un élève mutique pourrait réciter un poème n'était bien sûr pas raisonnable, mais l'objectif était de trouver des solutions ensemble pour *faire avec* son mutisme, nous adapter et trouver des solutions ensemble.

Ici, le silence de l'élève est couplé aux bavardages de ses pairs, qui ont une prise, certes négative, sur le sujet. Dès lors qu'il est écouté, Florian ose s'exprimer et ose demander de l'aide à l'adulte dans sa problématique de harcèlement. Sa parole autorisée, écoutée et régulée par l'enseignant permet à Florian d'entrer dans la dimension du langage, dans un certain rapport à l'autre et au savoir. Nous observons à nouveau la corrélation entre progrès scolaires et bavardages comme signale de l'entrée de l'enfant dans on « métier d'élève » (Tenailleau, 2021). Le décalage du sujet élève vers le bavardage et l'écriture dans ses progrès scolaires montre en quoi

l'écoute de l'enseignant et la régulation de la parole en classe peut impacter le désir et le rapport au savoir de l'élève.

Une autre étude de cas met en avant cette corrélation entre métier d'élève et bavardage. Il est ici question d'une jeune fille entrée en sixième avec d'importants « retards d'acquisition du langage écrit et oral », comme le spécifiera plus tard le bilan de l'orthophoniste. Nous avons suivi ses progrès pendant une année avant de la retrouver deux ans plus tard, insérée socialement et situant son niveau de compétences dans la moyenne de la classe.

Étude de cas n°2 : ***« Attention, elle commence à bavarder ! »***

Arrivée en classe de sixième, Claire est une élève très discrète, timide, silencieuse, appliquée. Elle ne parle quasiment pas à ses camarades. Ses premières évaluations dévoilent d'importantes difficultés de lecture, d'écriture, mais aussi d'expression orale, et de calcul. Rapidement, l'équipe enseignante se réunit, rencontre la famille : Claire et ses parents acceptent qu'elle participe au dispositif « devoirs faits » où ses enseignants pourront l'aider à faire ses devoirs. Ils acceptent également qu'elle bénéficie d'adaptations en classe et en évaluations (documents adaptés, travaux en binômes…).

En effet, aucun diagnostic n'est transmis à l'équipe pédagogique du collège : les bilans de psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, etc. sont nécessaires à la mise en place d'un programme d'accompagnement officiel, notamment pour les examens nationaux. Dans la région, les rendez-vous médicaux ou paramédicaux pour de tels bilans nécessitent un à deux ans d'attente minimum et la plupart des parents se découragent bien avant, quand ils n'évitent pas ce bilan par difficultés financières. L'équipe propose donc la mise en place d'accompagnements temporaires pour aider Claire à s'engager dans les apprentissages proposés.

Claire a aussi envie de progresser, elle souhaite participer au dispositif d'aide aux devoirs avec ses enseignants et accepte, comme ses parents, que certaines aides lui soient accordées en classe (documents écrits, imagés, évaluations adaptées, travail en binôme avec une camarade…).

Lors du conseil de classe du premier trimestre, la plupart de ses enseignants sont toujours très inquiets de son silence, de sa réserve et de ses difficultés

scolaires. Ceux qui la côtoient en aide aux devoirs la trouvent toutefois très impliquée, soignée, méthodique.

Au second semestre, tout le conseil de classe s'accorde sur les progrès fulgurants de Claire. La grande majorité de ses enseignants soulignent les progrès de Claire dans toutes les disciplines et son insertion dans la classe : ses « binômes » de travail en classe sont finalement devenues ses copines. Conjointement à ses progrès, la CPE indique une meilleure insertion sociale au collège et un « mieux être ».

Cependant, une voix s'élève :« Attention elle commence à bavarder ! Elle qui était si silencieuse ! ». Le troisième trimestre fera le même constat : des progrès toujours plus flagrants, une meilleure intégration sociale dans la classe et des bavardages naissants.

Lors de notre retour sur notre terrain ethnographique, nous constaterons via le discours de nos collègues et son bulletin scolaire, que Claire est « officiellement », bulletin à l'appui, devenue « bavarde » et bien mieux adaptée et entourée socialement au collège. C'est aussi une élève en réussite, capable aujourd'hui de se passer de toute adaptation en classe.

Nous découvrons ici à nouveau l'impacte de l'écoute de la demande de l'élève sur sa posture vis à vis des apprentissages proposés et sur sa posture dans la classe. Bien sûr le style et le désir de l'enseignante entre en jeu, comme dans toute relation élève-professeure en classe.

Finalement, le véritable levier ne serait-il pas davantage l'écoute que Magdalena Kohout-Diaz (2018) et bien d'autres promeuvent tant ? Plus qu'un levier, le bavardage serait alors un repère, que l'enseignant peut choisir de prendre en compte, d'utiliser en miroir, de mettre en fonction dans la classe. Le bavardage serait-il un repère dans la classe pour l'enseignant de la diversité ? L'écoute serait-elle l'ultime rempart contre le bavardage et le véritable levier à disposition de l'enseignant interprète de la diversité ?

L'écoute se fait finalement le pendant du bavardage en classe *pour* le sujet qu'il soit professeur ou élève : une écoute et une réponse attentive au bavardage permet d'inscrire le sujet dans un nouveau paradigme langagier transposable à

l'écrit. L'écoute attentive et la réponse interprétative aux bavardages permettrait-elle d'inscrire le sujet dans un paradigme langagier transposable à l'écrit ?

XII. 3 Discussion : le bavardage repère ou levier pour l'enseignant interprète de la diversité ?

Finalement, comme nous l'avons vu, le bavardage semble bien omniprésent en classe, au même titre que le silence que nous pourrions qualifier de « non bavardage », à écouter tout autant, d'une oreille et d'un regard attentif.

Pour les approches cliniques et psychanalytiques de l'élève en classe et du groupe classe (Blanchard-Laville, 2001; Hatchuel, 2005 ; Beillerot, 1989, 1996…), le bavardage vient finalement faire résonner en classe, de la même manière que sur le divan (Lacan, pour qui l'analysant bavarde), la singularité du sujet, éventuellement son fantasme, ses croyances, son désir de savoir. La classe, espace où l'adolescent peut se construire « à l'abri du regard adulte » (pour reprendre les termes de Nadège Tenailleau et Yves Dutercq, 2021, p.295), et possiblement à l'abri d'une demande trop écrasante comme l'élève des « *Dictées à l'amour* », peut alors permettre à l'élève de s'engager dans un rapport au savoir que l'on espère peut-être plus libre, du moins plus assumé par le sujet.

Françoise Hatchuel nous averti d'ailleurs sur ce rapport au savoir qui est à travailler, individuellement et collectivement dans la classe:

« *La liberté est, psychiquement, beaucoup plus complexe à gérer que la soumission. Lorsque l'ampleur de la tâche nous dépasse, la tentation est forte de chercher refuge auprès d'un « grand Autre », leader qui penserait pour nous, ou d'un objet supposé combler de façon immédiate le désir qu'il aura lui-même contribué à créer.* » (Hatchuel, 2005, p. 146)

La tâche est donc complexe pour l'enseignant puisqu'il s'agit d'accompagner l'élève dans une démarche d'ampleur, de subjectivation et d'autonomisation vis à vis

de son rapport au savoir. Il ne devra plus apprendre par soumission au professeur, à sa mère, ou à quiconque, comme notre élève précédent, mais par choix véritable et personnel. C'est alors que nous pouvons espérer qu'en regard du style propre de l'enseignant interprète de la diversité, se développe un élève au style propre dans son rapport au savoir, à l'écrit et à la créativité.

Seul un climat de classe « démocratique » pour reprendre les termes d'un enseignant interviewé, autant que ceux de Bion (1961), permet alors l'émergence d'une diversité de sujets singuliers :

« *On est dans la démocratie. S'il y en a un qui monopolise la parole, il y a plus de démocratie, y a plus d'échange, donc il y a moins de force contre truc... Et donc droit d'expression ! Enfin, c'est fatiguant, mais c'est la quintessence du truc!* »
(Entretien d'un enseignant)

Nous pourrions finalement parler d'une éthique démocratique de l'écoute à mettre en regard des bavardages en classe pour permettre au sujet d'émerger dans sa singularité. L'accompagnement de l'enseignant interprète de la diversité passe alors par une écoute attentive et une réponse à cette demande. L'accompagnement de l'adolescent vers une inscription dans le rapport au savoir, vers l'*écriture* de sa liberté peut alors passer par l'enseignant.

Cette pratique de parole s'inscrit alors parfaitement dans la perspective inclusive nationale et internationale. Une éthique de l'écoute serait-elle à mettre en regard du bavardage pour permettre au sujet élève de surgir dans la classe et de s'inscrire dans le rapport au savoir ?

SYNTHÈSE DU CHAPITRE XII

Trois résultats soulignent ici de nouvelles questions :

- Le bavardage serait-il un levier de régulation du climat de classe pour l'enseignant comme pour l'élève ?

- L'écoute attentive et la réponse interprétative aux bavardages permettrait-elle d'accompagner le sujet vers une inscription dans un rapport au savoir, dans un paradigme langagier transposable à l'écrit ?

Finalement, nous proposons cette reformulation de notre questionnement :

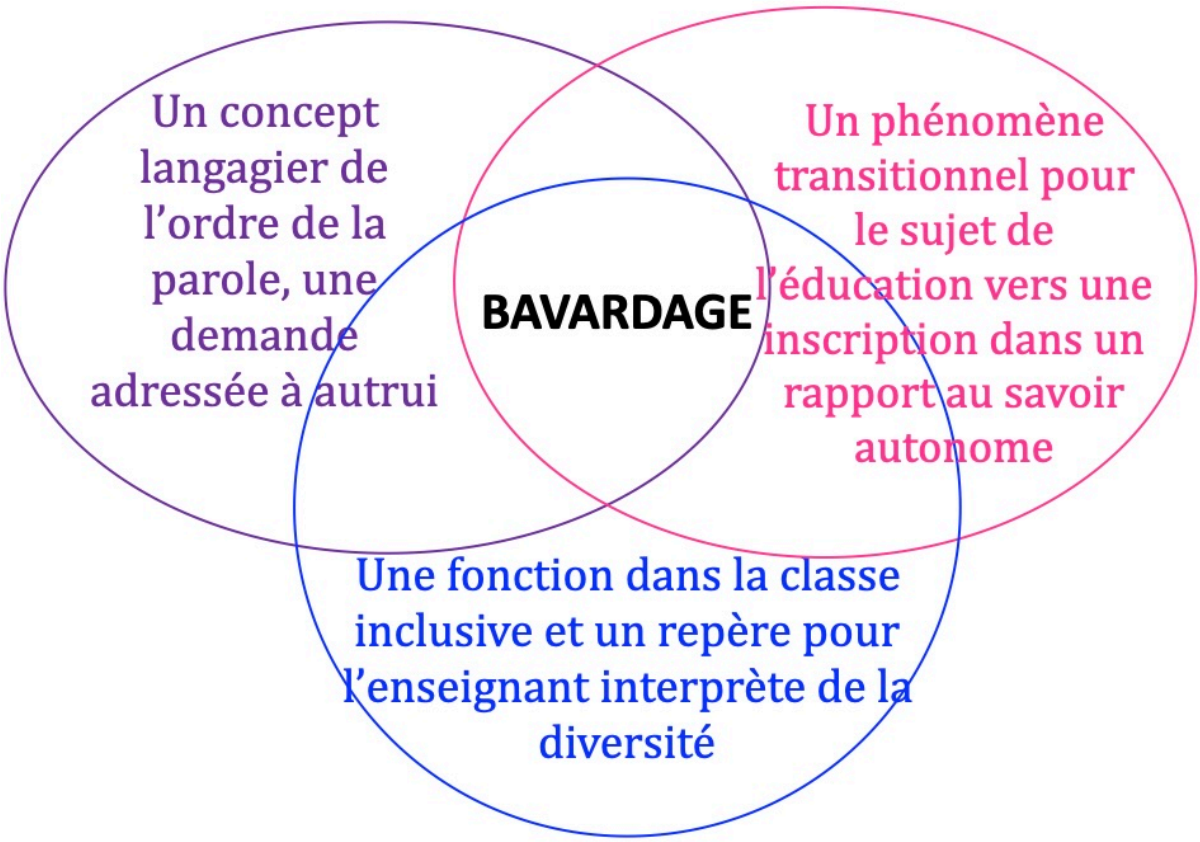
Dans la perspective de l'éducation inclusive qui offre une place centrale à la parole du sujet, une posture qui s'oriente d'une éthique de l'écoute serait-elle à mettre en regard du bavardage pour permettre au sujet élève de surgir dans la classe et de *s'inscrire* dans son propre style de rapport au savoir?

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour conclure, le sujet de cette thèse a évolué tout au long de notre enquête, mais aussi au long de nos propres bavardages, avec élèves, enseignants, parents, cadres administratifs, pour finalement trouver son aboutissement dans une écriture qui le fait encore évoluer. Nous mêmes passés du bavardage à la douleur de l'écriture, cette expérience vive de la thèse nous aura finalement permis de nous acculturer au métier de la chercheuse, à l'instar de l'élève, pour mieux nous engager dans ce métier.

Après une tentative de conceptualisation théorique du bavardage, après une mise à l'épreuve pratique via notre enquête de terrain et plusieurs années d'ethnographie, nous aboutissons finalement à une nouvelle utilisation du bavardage que nous proposons ici. Nous proposons ainsi le modèle suivant :

Figure 66 : conceptualisation et modélisation du bavardage



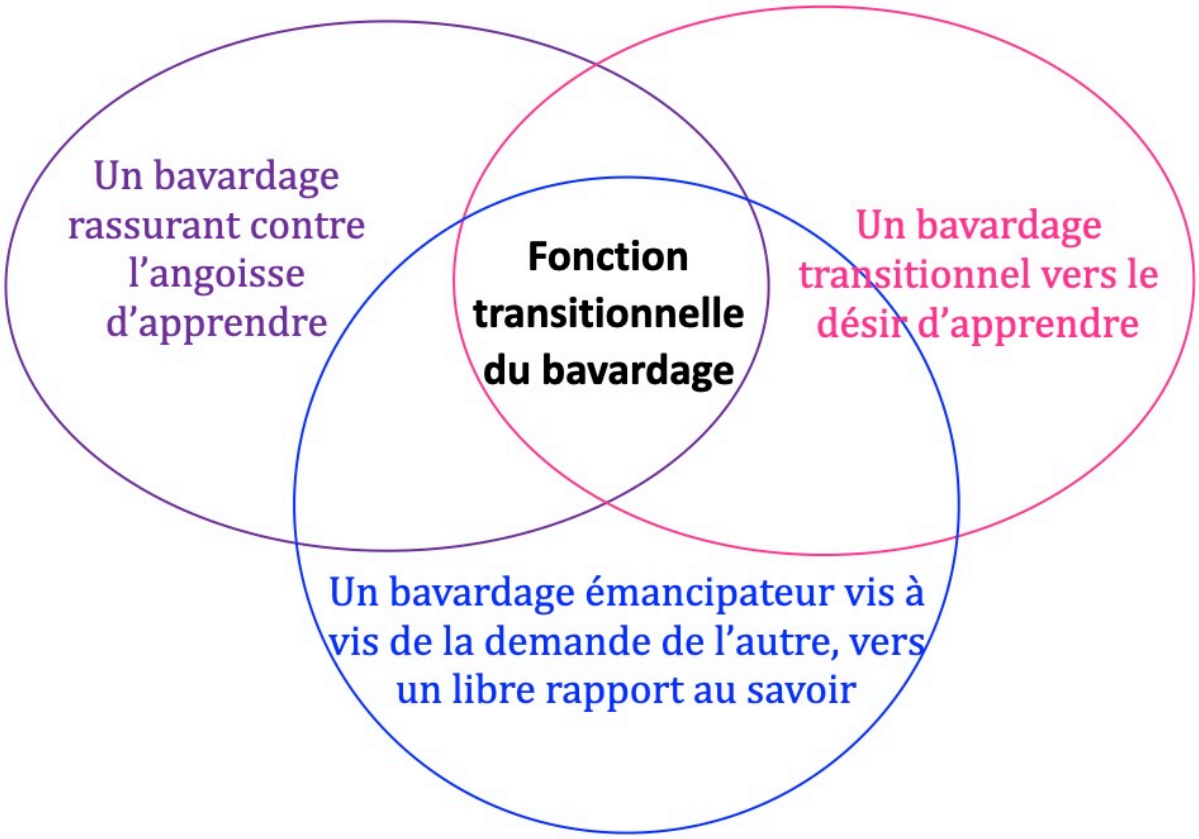
Source : auteure

L'autorité que nous pensions partie prenante et structurale du bavardage semble finalement davantage du côté de sa transformation : le professeur se doit une certaine autorité pour permettre une circulation démocratique de la parole en classe, mais aussi pour permettre à l'élève de se taire et d'entrer dans une nouvelle dimension, celle de l'écrit. « *Autorité* » tient son étymologie du nom « *auteur* » : la scansion du bavardage de l'élève par l'écoute attentive et même éthique de l'enseignant interprète de la diversité permet finalement au sujet de devenir auteur de sa propre histoire, de se libérer de la demande oppressante et réifiante d'autrui ou de l'institution, pour s'inscrire et s'engager dans un rapport au savoir libéré et assumé *par* et *pour* le sujet (Marcel, 2010).

Du côté de l'élève, le bavardage devient une pratique de *contrebande*, pour reprendre le terme employé par Jean-François Marcel durant notre autoethnographie, c'est-à-dire un levier d'émancipation subjective dans l'école, où il se construit « *à l'abri du regard adulte* » (Tenailleau, Dutercq, 2021) tout autant qu'en dehors de l'école (Perrenoud, 1994). Ainsi l'enfant, l'adolescent, ou l'adulte en formation construit ses connaissances tout autant qu'il se construit lui-même dans l'ambivalence de son rapport au savoir. Au début de notre enquête, nous pensions que l'élève se construisait *contre* le professeur de manière ambivalente, c'est-à-dire tantôt en opposition, tantôt dans une recherche de forte proximité (identification - double signification de la préposition « contre »). Finalement, ce « *contre* » réside dans la fonction même du bavardage à la fois phénomène transitionnel et émancipateur.

Nous proposons le schéma suivant pour représenter cette fonction de phénomène transitionnel du bavardage :

Figure 67 : le bavardage, un phénomène à fonction transitionnelle ?



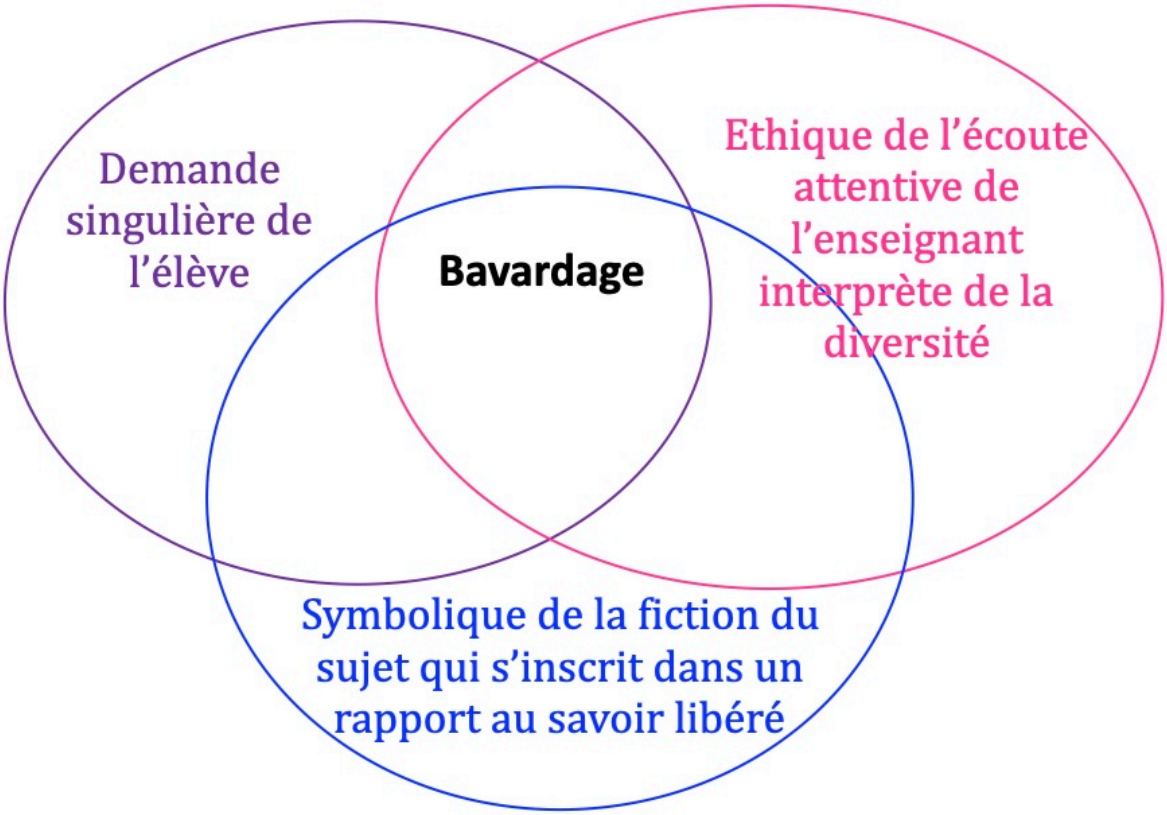
Source : auteure

Enfin, du côté de l'enseignant, notre hypothèse de départ était qu'une manipulation et qu'un repérage des bavardages en classe était possible d'une part pour réguler le climat de classe et d'autre part pour accompagner les élèves vers le désir d'apprendre.

C'est finalement davantage une éthique de la parole et de l'écoute, selon un style propre à chacun, qui permet à l'élève de s'engager dans l'écriture de sa propre histoire avec le savoir. Ainsi, nous dirions que du côté de l'enseignant le bavardage est une éthique de l'écoute attentive pour le sujet élève : en répondant à ses bavardages par son propre bavardage ou son propre discours, l'enseignant joue sa partie, implique son propre désir, son propre rapport au savoir dans la classe. Les élèves peuvent alors s'y identifier avant de s'émanciper pour s'inscrire dans leur propre rapport au savoir, selon leur propre style.

Du coté de l'enseignant, le bavardage est une éthique de l'écoute attentive de la demande singulière du sujet *pour* l'accompagner dans son rapport au savoir.

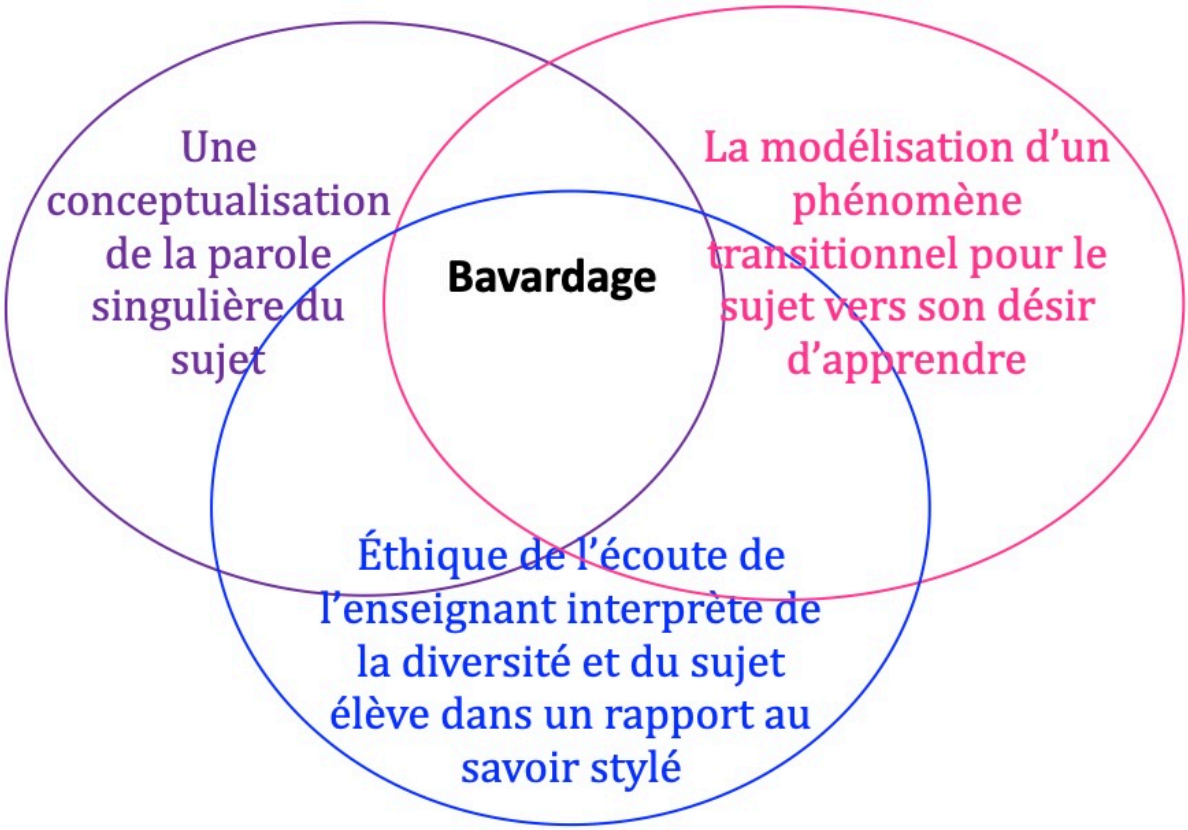
Figure 68 : le concept de bavardage implique une posture éthique de l'écoute attentive de l'enseignant interprète de la diversité pour accompagner le sujet vers un rapport au savoir libéré ?



Source : auteure

Nous soumettons finalement au débat scientifique, le précédent cheminement et cette conception du bavardage :

Figure 69 : conceptualisation et modélisation du bavardage dans une éthique de l'écoute stylée



BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

De Abreu e Silva, R. (2020). L'art et l'art de l'écoute psychanalytique. Dans *Psychologie clinique* 2020/2 (n°50). pp. 150-165

Aebischer, V. (1985) Chapitre IV - Interprétations de la féminité et du bavardage. Dans *Les Femmes et le langage, représentations sociales d'une différence,* Paris, PUF, Collection Sociologie aujourd'hui, pp. 65-70.

Albisson, G. (2005). Saint Augustin, l'invidia. Dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2005/4 (n°62), pp. 41-42.

Alexandre-Bidon, D. & Lett, D. (1997). *Les enfants au Moyen-Âge (Ve-XVe siècles).* Hachette.

Anonyme, (2013). *La Farce de maître Pathelin*. Petits Classiques Larousse. (Oeuvre originale vers 1464) https://www.vousnousils.fr/casden/pdf/id00100.pdf

Anonyme, (2005). *Le roman de Renart.* Le Livre de Poche. (Œuvre originale vers 1174-1250) https://www.vousnousils.fr/casden/pdf/id00101.pdf

Anonyme, (2011). *Le roman de Tristan et Iseut* (J. Bédier, Trad.). Nathan. (Oeuvre originale vers 1160) https://portail.stpaul4.ac-reunion.fr › get › pdf

Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*, Paris PUF.

Arieka (2021). *On est choyé*. (Clip vidéo). You Tube.

Ariès, P. (2014). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Points Histoire. (Œuvre originale publiée en 1960)

Aristote (2021). *Poétique* (P. Destrée, Trad.) Garnier Flammarion Philosophie (Œuvre originale publiée au 4e s. Av. J.-C.)

Aristote (1959). *L'Éthique à Nicomaque.* (J. Tricot, Trad.) Éditions Les Échos du Maquis (Œuvre originale cours sur la morale d'Aristote 384-322 av.J.–C.). https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/%C3%89thique-%C3%A0-Nicomaque.pdf

Aubert, J-M (1960). Moyen-Âge et Culture antique. In *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°2, juin 1960. pp. 250-264.

Austin, J. L.(2024). *Quand dire c'est faire* (B. Ambroise, Trad.). Seuil. (Oeuvre originale publiée en 1962).

Baccou, P. (2024). Sortir de la classe, un paradigme pédagogique. Dans *Institutions, techniques et outils pour les classes d'aujourd'hui* (dir. Pujol, F.). Champ social. pp. 167-175.

Bakhtine, M. (1970/1963). *La poétique de Dostoïevsky*. Lausanne, L'Âge d'homme (publication originale en 1963).

Bardin, L. (2017). *L'analyse de contenu.* (1iere édition en 1977). PUF.

Barrere, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris, L'Harmattan.

Barus-Michel, J. (2016). Clinique et sens. Dans *Vocabulaire de psychosociologie*. (1ière édition en 2002). Érès. pp. 323-333.

Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. (dir.) (2016).*Vocabulaire de psychosociologie*. (1ière édition en 2002). Érès

Baudelaire, C. (2006). *Le Spleen de Paris, Petits poèmes en prose*. Poésie Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1869, posthume).

Becker, H. (2009). *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales* (C. Merllié-Yuong, Trad.). La Découverte (Oeuvre originale publiée en 2007).

Becker, H. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique », Actes de la recherche en sciences sociales, n°62-63 juin pp 106-110

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir.* Paris, L'Harmattan.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques.* Paris, Éditions universitaires.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fée*. Paris, Pocket Robert Laffont.

Bettelheim, B. & Zelan, K. (1984). *La lecture et l'enfant*. Paris, Robert Laffont.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.

Bion, W. R. (1961). *Recherche sur les petits groupes* (Trad. 1965). Paris, PUF.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Armand Colin.

Bloch, O. & Wartburg, W. V. (2002). *Dictionnaire Étymologique de la Langue Française*. Quadrige PUF. (Œuvre originale publiée en 1932)

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre.* Dunod.

Bonasio, Rémi, Fondeville, Bruno, & Lefeuvre, Gwenaël. (2024). *L'enseignant face aux désordres en classe*. PUF Rennes.

Bordes, V. (2007). La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ? Dans *Pensée plurielle* 2007/2 (n° 15), pp. 101-109

Bordet, J. (2019). Adolescence. Dans Vandevelde-Rougale, A. & al. *Dictionnaire de sociologie clinique*. ÉRÈS. pp. 42-45

Bossard, L-M. (Dir.) (2018). *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation*. L'Harmattan.

Bouchet, S. (2007) *L'Antiquité dans la culture et l'imaginaire du Moyen-Âge* in Travaux & Documents n°30, pp. 51-71 https://hal.univ-reunion.fr/hal-01727237v1/file/Bouchet-TD30.pdf

Boumard, P. & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative.* Paris, Armand Colin.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit/

Brusset, B. (2017). Le sujet selon Raymond Cahn. Dans *Adolescence* 2017/1 T.35 , éditons GREUPP, pp.169-186.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences humaines.

Buisson, F. (2017). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire.* Robert Lafon Bouquins. (œuvre originale publiée en 1887)

Caillet, J-P. (2007) L'Antique dans les arts du Moyen-Âge occidental : survivances et réactualisations *in Perspective - La revue de l'INHA* (2007/1), pp. 99-128. https://journals.openedition.org/perspective/3748

Campenhoudt, L.V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales.* (1ière édition en 1995). Dunod.

Campet-Denisse, L. (2003) Des mets et des mots pour une culture épicurienne in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n°52 (2003/2), Paris, Érès, pp. 39 à 44.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. PUF, 2013 (12e édition).

Caradeuc de La Chalotais, L.-R. (2023). *Essai d'éducation nationale.* Classiques Garnier (Œuvre originale publiée en 1763)

Caravage, (1594). *Garçon mordu par un lézard* (huile sur toile). Londres, National Gallery.

Caravage, (v. 1593). *Jeune garçon avec un panier de fruits* (huile sur toile). Rome, Gallery Borghèse.

Castanet, D. (2022). La clinique analytique : Une pratique de bavardage. *L'en-je lacanien*, *39*(2), 5-8.

Cattell, R B. (1966). *The Scree Test For The Number Of Factors*.

Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique.* EHESS, coll. « En temps et lieux ».

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, CNRTL. (2005). https://www.cnrtl.fr/

Chagnon, J-Y. (dir.) (2012). *45 commentaires de textes en psychologie psychanalytique.* Dunod.

Chagnon, J-Y. (dir.) (2012). *40 commentaires de textes en psychologie clinique*. Dunod.

Chantault, M. (XVIe s.). *Livre d'heures* (enluminure), Paris, BNF.

Chapelier, J.-B. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Dunod.

Chastel, A. (1987) L'art du geste à la Renaissance in *Revue de l'Art* n°75 pp.9-16.

Chrétien de Troyes, (2023). *Perceval ou le Conte du Graal*. Garnier Flammarion. (Œuvre originale publiée v. 1190).

Chiland, C. (1971). *L'enfant de six ans et son avenir. Étude psychopathologique.* Paris, PUF.

Classe, S. (2020). Artemisia Gentileschi 1593-1652. Dans *Hegel* 2020/2 (n°2). Éditions Association pour la revue Hegel. pp. 168-173

Comina, M. (1998). *Louis-René des Forêts. L'impossible silence.* Seyssel, Champ Vallon.

Compagnon, A. (1998). *Le Démon de la théorie*. Seuil.

Compagnon, A. (1990). *Les cinq paradoxes de la modernité*. Seuil.

Cordié, A. (1993). *Les cancres n'existent pas. Psychanalyse d'enfants en échec scolaire*. Seuil.

Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. ESF éditeur.

De France, M. (XIIe siècle) Laüstic ou Rossignol in *Lais* trad. Micha, A. (1994), Flammarion, Paris, pp. 222 À 231.

De France, M. (XIIe siècle) *Poésies de Marie de France* Tome 2 trad. De Roquefort, B. (1820), Paris. https://www.moyenagepassion.com/index.php/2022/12/12/fable-medievale-la-guenon-et-son-enfant-de-marie-de-france/

De Libera, A. (1991) *Penser au Moyen-Âge*, Paris, Seuil, coll. « Chemins de pensée », 409 p.

De Roquefort, B. (1820) *Poésies de Marie de France* Tome 2

De Saint Cloud, P. (2022). *Le roman de Renart* (C. Walkowiak, Trad.) Hachette. (Œuvre originale vers 1174-1250)

De Vinci, L. (1503). *La Joconde* [peinture]. Musée du Louvre, Paris. https://www.louvre.fr/decouvrir/le-palais/de-la-joconde-aux-noces-de-cana

Des Forêts, L.-R. (1946/1963). *Le bavard.* Gallimard.

Douville, O. & Bidaud, E. (2014). Revault d'Allonnes « Psychologie clinique et démarche clinique » (1989). Dans 40 commentaires de textes en psychologie clinique. pp. 47-54

Drossart, F. (2016). *Une théorie Kleinienne de la destructivité et de la créativité.* Éditions du Hublot.

Dubost, J. & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans *Hors collection* 2002. Érès. pp. 391-416

Ducrot, O. (1985). *Le dire et le dit*. Éditions de Minuit.

Duras, M. (1993). *Écrire*. Gallimard.

Duras, M. (1985). *La Douleur*. Gallimard.

Duras, M. (2006). *Cahiers de la guerre et autres textes*. Éditions P.O.L / IMEC.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie.* Paris, PUF. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf

Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/regles_methode.html

Ehnuel, F. (2012). *Le bavardage, parlons-en. Pour une classe à l'écoute*. Fayard.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage.* Gallimard.

Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris, PUF.

Fognini, M. (2011). Les forces émotionnelles des groupes selon Bion. Dans *Le Coq-Héron* n°205 2011/2 *Psychanalyse, société et politique 2*, Érès. pp. 128-140

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet.* Hautes Études Gallimard Seuil. (Œuvre originale publiée en 1982)

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard.

Freiman, B. (2021). Représentation de soi et déformation du corps dans la peinture (Vinci, Caravage et Le Greco). Dans *Psychosomatique relationnelle* 2021/1 (n°10). Éditions du Centre international de psychosomatique. pp. 76-94.

Freud, S. & Breuer, J. (2002). *Études sur l'hystérie*. PUF. (Œuvre originale 1895).

Freud, S. (1925). *Ma vie et la psychanalyse.* (M. Bonaparte, Trad.) Gallimard. http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/ma_vie_et_la_psychanalyse/ma_vie_et_la_psychanalyse.pdf

Freud, S. (1984). *Cinq leçons sur la psychanalyse Suivi de Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique* (Y. Le Lay, & S.Jankélévitch, Trad.). Payot. (Œuvres initialement publiées en 1909 et 1914).

Freud, S. (2010). *Au-delà du principe de plaisir* (J. Laplanche, Trad.). Payot. (Oeuvre originale publiée en 1920).

Freud, S. (1988). *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (F. Cambon, Trad.). Folio essais Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1919).

Freud, S. (2017). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (C. Leguil, Prés. & D. Tassel, Trad.) Points. (Œuvre originale publiée en 1910)

Freud, S. (2018). *Pulsions et destins des pulsions* (O. Mannoni, Trad.). Éditions Payot & Rivages. (Œuvre originale publiée en 1915)

Freud, S. (2014). *Inhibition, symptôme et angoisse* (O. Mannoni, Trad). Payot. (Œuvre originale publiée en 1926)

Freud, S. (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient.* Folio.

Garric, N. & Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Hachette supérieur.

Gillet-Cazeneuve, D. (2023). *Le corps de l'élève, un impensé de l'école inclusive?* (Thèse de doctorat publiée en ligne). https://theses.hal.science/tel-04461325

Giraud, C. (2020). Silentium claustrale non sit mutum, nec loquax . In Société des historiens médiévistes de l'Enseignement supérieur public (éd.), *La voix au Moyen-Âge*. Éditions de la Sorbonne. https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.88822

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris, Minuit.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz.

Graziani, P. (2021). Épistémologie, éthique et déontologie de la recherche. Dans *Les 22 grandes notions de la psychologie clinique et de la psychopathologie* (dir. Bouvet & Boudoukha). Dunod. pp. 127-137.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir.* La découverte.

Herreman, S., Caillabet, J., Étrillard, R., Ghrenassia, P., Similowski, K. (2014). *Professeur des écoles débutant : gérer des situations difficiles*. Hachette.

Houssaye, J. (2013). *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*. Fabert

Houssaye, J. (2013). *Pédagogues contemporains. Idées principales et textes choisis*. Fabert.

Hegel, G.W.F. (2009). *Introduction à l'esthétique, le Beau* (S. Jankélévitch, Trad.). Champs classique Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1818)

Hugo, V. (1998). *Les Châtiments*. Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1853)

Jamoulle, P. (2004). Approche clinique et posture ethnologique. Dans *Pensée plurielle* 2004/2 (n°8). De Boeck Supérieur. pp. 31-37

Jochens, J. (2004). Histoire de femmes. Dans *Le Moyen Age* (2004/2 Tome CX). Éditions De Boeck Supérieur. pp. 377-381

Kant, E. (2015). *Critique de la faculté de juger* (A. Renaut, Trad.). Garnier Flammarion Philosophie. (Œuvre originale publiée en 1790)

Kohout-Diaz, M. (2006). *Les violences scolaires en République Tchèque: Sikana ?* (Thèse de doctorat) https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=112451993

Kohout-Diaz, M. (2013). Quelle actualité de la défectologie à l'heure de la santé mentale à l'école ? Perspectives comparatistes. Dans Bernié, J.P. & Brossard, M., *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux, PUF. pp. 345-355.

Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive Obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ? Dans *Spirale - Revue de recherches en éducation* 2017/2 (n°60), Éditions Association pour la Recherche en Éducation. pp. 71-87.

Kohout-Diaz, M. (2018a). 17. Vers l'enseignant inclusif : Incertitudes d'un interprète de la diversité ? In *L'éducation inclusive* (p. 119-127). Érès. https://www.cairn.info/l-education-inclusive--9782749258317-p-119.htm

Kohout-Diaz, M. (2020). Rhétoriques inclusives et subversions de la défectologie. In *Psychologie Clinique*, n° 50, 15-24.

Kohout-Diaz, M., Hatchuel, F. & al. (2024). Chapitre 4 : Stratégies cliniques sur le terrain : quelle autonomie pour les équipes et les sujets ? Quel rapport au savoir ? Dans *Le travail de relation.* Champ social.

Koretzki, C. (2009). La surprise lacanienne. Dans *La Cause freudienne* 2009/3 (n°73). pp. 189-198

https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/babil

Laborderie, N. (2009). *Précis de phonétique historique*. Armand Colin.

Lacan, J. (2004). *L'angoisse. Le Séminaire, Livre X (1962-1963)*. Seuil

Lacan, J. (2001). *Autres écrits*. Seuil

Lacan, J. (2001). L'étourdit. *Autres écrits*. Seuil

Lacan, J. (2001). La famille : le complexe, facteur concret de la psychologie familiale. Les complexes familiaux en pathologie. Dans *Autres Écrits*. Seuil

Lacan, J. (1966). *Les écrits.* Seuil

Lacan, J. (1966). *L'objet de la psychanalyse*. Seuil.

Lacan, J. (1973), *Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Le Seuil

Lacan, J. (2013). *Séminaire VI - Le désir et son interprétation*. Seuil

Lacan, J. (2016). *Encore*. Seuil

Lacan, J. (1969/2006). *Séminaire XVI D'un autre à l'autre* (leçon du 23 avril 1969). Seuil

Lacan, J. (1977/inédit). Le Séminaire, livre XXIV « L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre » leçon du 19 janvier 1977. Inédit.

Lacan, J. (1974). *Séminaire XXII RSI*. Seuil.

Landman, P & Michels, A. (2012). *Les limites du corps, le corps comme limite*. Érès.

Lauret, M. (2019). La sublimation chez Freud. Dans *Figures de la psychanalyse* 2019/1 (n°37), Érès, pp. 17-26

Le Fourn, J-Y. (2005). François Rabelais ou l'apologie du trop. In *Trop de poids, trop de quoi ?, Enfances & Psy* n°27 (2005/2) p.114-118

Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2018). *Lexicologie : sémantique, morphologie et lexicographie*. Armand Colin.

Léonard, M., Thomasset, C. (dir). (2014). *Exercices de phonétique historique*. Armand Colin.

Léon-Aubert, Y. (2014). L'égalité des droits : Mythe ou réalité dans les sociétés anglophones contemporaines ? Dans *Revue LISA* vol.XII n°7 (2014). https://doi.org/10.4000/lisa.6884

Lesourd, S. (2005). *La construction adolescente*. Érès.

Lett, D. (2019). La perception de l'enfance dans l'Antiquité et au Moyen-Âge. *Après-demain* 2019/1 (n°49 NF). Éditions Fondation Seligmann. p. 5-6

Levi, P. (1947). *Si c'est un homme*. (Trad. De M. Schruoffeneger). Julliard Pocket.

Lévy-Soussan, P. (2006). *Psychiatrie*. Médecine / Internat. MED-LINE éditions.

Machado, A. (2015). Foucault, lecteur de Plutarque : de la notion de savoir « éthopoétique » à la construction d'une « esthétique de l'existence ». In *Michel Foucault : héritages et perspectives en éducation et formation Télémaque* n°47 (2015/1), p.109 à 120.

Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère*. Paris, Seuil.

Marc, E. & Bonnal, C. (2014). Le rapport de place. Dans *Le groupe thérapeutique*. Dunod. pp. 87-101

Marcel, J-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). Dans *Éducation et socialisation.* Les Cahiers du CERFEE. pp. 41-64 https://doi.org/10.4000/edso.16184

Marcel, J-F. (2016). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). Dans *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (Dir. J-F Marcel). Agora. pp. 223-230.

Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques.* Quadrige Grands textes PUF. (Œuvre originale publiée en 1925).

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (2011). Quelle parole face à la violence ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 81-99.

Méloni, D. (2020). Le projet Personnalisé de Scolarisation : Dire et malentendu d'un dispositif d'inclusion. *Psychologie Clinique*, n° 50(2), 60-71.

Miljkovitch, R. (dir.) (2017). *Psychologie du développement*. Elsevier Masson.

Miller, J.-A. (2005). Introduction à la lecture du Séminaire L'angoisse de Jacques Lacan. Dans *La cause freudienne* 2005/1 (n°59). pp. 65-103.

Misopoulou-Sonta, A-L. (2016). La méthode à médiation Photolangage et les processus de figurabilité. Dans *Cliniques* n°11 2016/1.

Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : Les collèges à l'heure de la sous-traitance ? Carrefours de l'éducation, n° 36(2), 47-60.

Morandi, F. & Laborderie, R. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.

Moreau, A., Dedianne, M.-C., & Letrilliart, L. (2004). Méthode recherche s'approprier la méthode du focus groupe. *Revue du praticien médecine Générale*, Vol 18, N°645, 382-384.

Moriceau, J-L. (2019). Chapitre 3. Explorer sa propre expérience - L'autoethnographie : conter soi-même comme un autre. Dans *Recherche qualitative en sciences sociales.* pp. 53 - 66

Mosconi, N., Beillerot J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

Nunez Moscoso, J. (2013). *Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant*. Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC, 2013, pp.57-80. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal- 00880344 Submitted on 5 Nov 2013.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e édition). Armand Colin.

Panofsky, E. (2021). *La Renaissance et ses avant-courriers dans l'art en Occident* (L. Meyer, Trad.) Champs arts Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1960)

Panofsky, E. (1989). *Idea* (H. Joly, Trad.) Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1924)

Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie. Les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance* (C. Herbette & B. Teyssèdre, Trad.). Bibliothèque des Sciences humaines Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1939)

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. Dans Pratiques n°123/124, La Didactique du français, pp.7-26.

Petitjean, C. & Priego-Valverde, B. (2013). Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande. *Dans Langage et société* 2013/2 n° 144 Éditions de la Maison des sciences de l'homme. pp.41-63

Philippe, C. (2015) Le bébé et le droit : quelle reconnaissance ? in *Le bébé dans sa famille*, (dir) Mellier, D., Delion, P., Missonnier, S., Toulouse, Érès, collection « 1001 bb », 2015, 360 pages, p.74.

Philippot, P. (1962) Panofsky (Erwin). Renaissance and Renascences in Western Art in *Revue belge de Philologie et d'Histoire* Tome 40 fasc.2, pp.536-539. https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1962_num_40_2_2418_t1_0536_0000_2

Plutarque (1870). Sur le bavardage. Dans *Œuvres complètes de Plutarque* (V. Bétolaud, Trad.). Hachette. (Œuvre originale publiée en 72-126 ap. J.-C.)

Poincheval, A. (2024). *La bouteille* (performance du 25 juillet au 3 août 2024). Paris.

Pondu, S. & Wittorski, R. (Dir.) (2024). *Le travail de la relation.* Champ Social.

Prost, A. (1968). *L'enseignement en France 1800-1967*. Armand Colin.

Quinodoz, J-M. (2004) Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci, S. Freud (1910c). Hors collection 2004, PUF, pp 115-118.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en Sciences sociales.* Paris:Dunod.

Rabelais, F. (2008). *Gargantua et Pantagruel.* Larousse. (Œuvre originale publiée en 1532). https://fr.wikisource.org/wiki/Gargantua_et_Pantagruel_(Texte_transcrit_et_annot%C3%A9_par_Clouzot)%5CP13

Ratier, F. (2009). La peur des femmes. Dans *Empan* 2009/1 (n° 73). Érès. pp. 52-56.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement.* PUF.

Resnais, A. (1955). *Nuit et brouillard* (œuvre cinématographique - documentaire).

Remy, C. (2014). Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada. Dans *SociologieS* Dossiers en ligne du 24 juin 2014. https://doi.org/10.4000/sociologies.4776

Revault d'Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. Dans *La démarche clinique en sciences humaines.* Dunod. pp. 17-33.

Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*. Paris, Minuit.

Roseau, C. (2023). Art et science : Léonard de Vinci et La Joconde : la question de la subjectivité. Dans *Psychosomatique relationnelle* 2023/1 (n°11). Éditions Centre international de psychosomatique. pp. 222-231.

Rouche, M., Lebrun, F., Vénard, M., Quéniard, J., Mayeur, F., & Prost, A. (1981) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, en quatre tomes, du V° av. J.-C. À la fin du XX° s*, Tempus Perrin.

Roussillon, R. (2018). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (3e édition). Elsevier Masson.

Rozier, E. (2014) La praxis, une théorie de la pratique. Dans *Études, recherches, actions en santé mentale en Europe.* Très. pp 237-255.

Saint Augustin, (1993). « L'enfant est pêcheur » Dans *Les confessions*, Livre I chap. VIII (J. Trabucco, Trad.). Folio Classique Flammarion. (Œuvre originale publiée vers 397-401).

Salle, B. et Vert, P. (2013). Chronique historique – Néonatologie : passé et présent. Dans *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 2013, 197, no 6, 1231-1242, séance du 4 juin 2013

Sartre, J-P. (1944). *Huis clos*. Gallimard.

Saussure (de), F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Payot. (Œuvre originale - cours de 1916).

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en Sciences sociales*. Paris: Dunod.

Schubauer-Leoni, M L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. Dans *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Saada-Robert, M. Et Leutenegger, F. (Dir). De Boeck Supérieur, Raisons éducatives. pp. 227-251

Semprun, J. (1994). *L'écriture ou la vie*. Gallimard.

Spina, L. (2004). Nains et géants : une dialectique antique. Dans *L'information littéraire* 2004/1 (Vol. 56). Éditions Les Belles lettres. pp. 28 - 33.

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie*. 3e éd. revue et augmentée. Dunod. (Œuvre originale publiée en 1982).

Tastet, R. (2018). Anomie. Dans *Le Télémaque* 2018/1 (n°53), pp. 21-30.

Tenailleau, N. & Dutercq, Y. (2021). Ya-t-il un métier d'élève ? Dans *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation.* De Boeck Supérieur. pp. 289-296

Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, Numéro spécial « Sociologie de l'éducation » (I), 17-33.

Thiberge, M. (2012). Langage, langue et parole. Dans *Empan*, 2012/4 (n°88). Érès. pp. 69-75.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/2-3 (N°70-71), pp. 51-65.

Trésor de la Langue française Informatisé. (2002). http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Turold, (1993). *La chanson de Rolland* (J. Dufournet, Trad.) Garnier Flammarion Bilingue. (Œuvre originale vers 1100)

UNESCO -Nations Unies. (2015). Déclaration d'Incheon Education 2030. UNESCO - UNESDOC. p.84 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

UNICEF (depuis 1946) https://www.unicef.fr/qui-sommes-nous/

Vandevelde-Rougale, A. & al. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. ÉRÈS.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1). pp. 109-135.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 344 p. (Ouvrage épuisé. Édition numérique 2006 : http://pressesuniv-lyon2.fr)

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.

Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (C. Monod & J.-B. Pontalis, Trad.). Gallimard; (Œuvre originale publiée en 1971).

Winnicott, D.W. (2018). *De la pédiatrie à la psychanalyse* (J. Kalmanovitch, Trad.). Payot. (Œuvre originale publiée en 1958).

Zarka, Y.-C. (2002). Introduction : L'homme de vérité. Dans *Archives de Philosophie* 2002/2 (Tome 65). Éditions Loyola, pp.227-228.

TABLE DES ILLUSTRATIONS, TABLEAUX ET FIGURES

- Figure 1: évolution de la première idée de sujet de thèse 11
- Figure 2: Dispositifs français d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers - Livret de parcours inclusif 13
- Figure 3: évolution de la deuxième idée de sujet de thèse 15
- Figure 4: évolution de la dernière idée du sujet de thèse 16
- Tableau 1: synthèse de l'architecture de la thèse 20
- Tableau 2 : rappel et position de la partie I dans l'architecture de la thèse 22
- Tableau 3 : définition du bavardage dans la perspective de la linguistique historique 25
- Figure 5 : première proposition de définition du bavardage 30
- Figure 6 : les sèmes que revêt la notion de bavardage 31
- Figure 7 : une dimension du bavardage : la praxis 32
- Figure 8 : sèmes actuels communs avec la définition plutarquienne 35
- Figure 9 : les sèmes du *bavardage* hérités de la période antique 36
- Figure 10 : le logos plutarquien pour « soigner » le bavardage, objet de l'éducation 37
- Figure 11 : les sèmes du *bavardage* nécessairement lié à l'éducation depuis l'antiquité 39
- Figure 12 : Lire Plutarque avec Foucault : de l'êthopoios pédagogique à l'éthique d'un savoir êthopoétique pour éduquer le sujet 39
- Figure 13 : schéma du paradigme antique de la notion de bavardage 42
- Figure 14 : deuxième définition du bavardage selon les apports de la philosophie antique 49
- Illustration 1 : Marie Chantault, *Livre d'heures*, début du XVI^e^ siècle. Paris, BnF. 53
- Figure 15 : connotations du bavardage apparues avec la pensée du Moyen-Âge 61
- Figure 16 : les sèmes et connotations du bavardage apparues avec la pensée du Moyen-Âge 64

- Figure 17 : schémas des paradigmes du bavardage dans l'Antiquité et au Moyen-Âge 65
- Illustration 2 : Caravage (1594). *Garçon mordu par un lézard* (huile sur toile). National Gallery de Londres 66
- Illustration 3 : Caravage (1594). *Jeune garçon avec un panier de fruits* (huile sur toile). Rome, Galerie Borghèse 67
- Illustration 4 : Caravage (1597). *Méduse* (Huile sur toile de lin montée sur bouclier de peuplier). Florence, Musée des offices. 67
- Illustration 5 : Caravage, (1599-1602). *Judith et Holopherne* (huile sur toile). Rome, Galerie nationale d'art ancien. 68
- Illustration 6 : Gentileschi, A. (1613). *Judith et Holopherne* (huile sur toile). Musée de Capodimonte 68
- Illustration 7 : Boticelli, S. (v.1470). *Le Retour de Judith à Béthulie* (huile sur toile). Florence, Musée des offices. 68
- Illustration 8 : Rubens, P.P. (1616). *Judith avec la tête de Holophern* (huile sur toile). Brunswick, Musée Herzog Anton-Ulrich. 66
- Figure 18 : bavardage et rapport au savoir dans l'histoire des idées 69
- Illustration 9 : *Portrait de Marie de Médicis*, Anton Van Dyck, v. 1631 - Musée des Beaux-Arts de Bordeaux 72
- Illustration 10 : De Vinci, L. (1503). *La Joconde* (peinture). Musée du Louvre, Paris 73
- Figure 19 : évolution des connotations du bavardage selon trois modélisations 74
- Figure 20 : définition et connotation de la notion de bavardage au fil des âges 76
- Figure 21 : trois modalités de bavardage toujours éduqué par le silence 77
- Figure 22 : trois modèles d'éducation du bavardage 78
- Illustration 11 : Van Der Weyden, R. (Vers 1460). *La Vierge et l'enfant* (peinture). Musée des Beaux-Arts, Caen. 80
- Illustration 12 : Le Caravage, (1608). Amour endormi (peinture). Palais Pitti, Galleria Palatina, Florence. 81
- Illustration 13 : Anonyme (XVIIe s.). Portrait du futur Louis XIV enfant (peinture). Château de Versailles. 81
- Illustration 14 : Bayard, E. (1862). *Servante chez les Thénardier* (illustration de Cosette dans Les Misérables de Victor Hugo) et Pelez, F. (1885). *Le petit*

marchand de violettes (peinture), Musées des Beaux-Arts - Petit Palais, Paris. 82
- Illustration 15 : Renoir, A. (1895). *Les enfants de Martial Caillebotte* (peinture). Collection particulière. 82
- Illustration 16 : Malek, I. (2011). *Enfant* (peinture). Collection particulière. 84
- Figure 23 : modélisation du bavardage hérité de la forme scolaire depuis l'âge classique et fait social depuis l'âge moderne 90
- Figure 24 : parallèle fait entre le bavardage et les caractéristiques de la pulsion freudienne 92
- Figure 25 : parallèle fait entre le bavardage et les destins de la pulsion freudienne 93
- Figure 26 : modélisation du bavardage devenu parole avec Sigmund Freud et l'avènement du sujet de l'inconscient 94
- Figure 27 : schéma de la pulsion de Jacques Lacan 96
- Figure 28 : proposition d'un schéma de la pulsion applicable au bavardage 96
- Figure 29 : schéma du bavardage en tant que phénomène transitionnel 101
- Figure 30 : Avec Donald Woods Winnicott et Jacques Lacan, le bavardage devient phénomène transitionnel permettant d'accéder à un désir de savoir 104
- Illustration 11 : extrait du journal officiel présentant la loi de 1909 107
- Figure 31 : hypothèses de recherche en lien avec notre conceptualisation du bavardage 114
- Figure 32 : schéma proposant un lien entre les caractéristiques du bavardage et les trois dimensions du psychisme du sujet de l'inconscient freudien. 120
- Figure 33 : schéma proposant un lien entre les caractéristiques du bavardage, les trois dimensions du psychisme du sujet de l'inconscient freudien, et le fonctionnement grammatical de toute langue. 122
- Figure 34 : schéma représentant l'écoute comme une ouverture dans le bavardage vers une symbolisation possible en langage socialement admis en situation d'apprentissage 128
- Figure 35 : schéma représentant nos trois grandes hypothèses et leurs sous-hypothèses de recherche 131
- Figure 36 :schéma représentant notre conceptualisation du bavardage en trois dimensions avec ou sans autrui 132
- Figure 37 : schéma représentant le bavardage phénomène transitionnel

langagier, fonction dans la classe inclusive et repère pour l'enseignant interprète de la diversité. 133
- Figure 38 : schéma représentant la posture épistémologique de la chercheuse 158
- Figure 39 : schéma représentant notre démarche de recueil de données soumise aux contraintes du covid-19 puis des plan vigipirates. 160
- Figure 40 : schéma du processus en spirale de Catell (1966). 176
- Figure 41 : présentation des photos utilisées pour le photolanguage 181
- Figure 42 : schéma des différentes méthodes de recueil de données, en fonction des différents temps de cette recherche 184
- Figure 43 : extraits de tableau d'analyse thématique globale 190
- Figure 44 : extraits de tableau d'analyse thématique unique 192
- Figure 45 : extrait d'une autorisation parentale remise aux chefs d'établissement 193
- Figure 46 : schéma de la chronologie de l'analyse des données 195
- Figure 47 : sème du bavardage étudiés dans la première partie 203
- Figure 48 : sème du bavardage étudiés dans la première partie selon les couples d'opposés 204
- Tableau 5 : quelques résultats de notre enquête sous la forme de verbatims sélectionnés, concernant une conceptualisation du bavardage en tant que chahut ou parole 205
- Figure 49 : premier résultat : le bavardage semble être du côté d'une parole 209
- Tableau 6 : quelques résultats de notre enquête sous la forme de verbatims sélectionnés, concernant les malentendus entre parler et bavarder 210
- Figure 50 : un autre sème du bavardage : l'expression d'une singularité 213
- Tableau 7 : un bavardage plaisant ? 214
- Figure 51 : une praxis vivante 216
- Figure 52 : tableau définitoire du clavardage 217
- Figure 53 : exemples de clavardages 218
-Tableau 8 : Un discours parallèle ? 220
- Figure 54 : un discours parallèle ou un bavardage dérangeant ? 221
- Figure 55 : extrait d'un message envoyé aux élèves pendant la pandémie de covid-19 (couleurs d'origine). 223
- Illustration 17 : clip vidéo d'Arieka « On est choyé » (2021) 224

- Tableau 9 : bavardages enseignants 225
- Tableau 10 : confusion entre bavarder et parler chez les enseignants également 226
- Figure 56 : le bavardage concerne élèves et professeurs, tout sujet de la forme scolaire 227
- Tableau 11 : identification à la chercheuse et questions sur la définition du bavardage 229
- Tableau 12 : extrait d'un entretien rendant compte de l'investigation menée par les collégiens qui en déduise la notion de « types de bavardages » 230
- Figure 57 : nouveau schéma du bavardage phénomène transitionnel en éducation 233
- Figure 58 : nouveau schéma du bavardage phénomène transitionnel pour tout sujet 234
- Tableau 13 : l'interdit et la censure intimement liés au bavardage 235
- Tableau 14 : l'interdit et la censure intimement liés au bavardage . 236
- Figure 59 : sème d'interdit contenu dans le bavardage 239
- Tableau 15 : école VS hors de l'école ? 240
- Tableau 16 : Parole interdite VS parole autorisée ? 240
- Tableau 17 : Manque d'éducation VS éducation ? 242
- Tableau 18 : Respect VS irrespect ? 243
- Tableau 19 : Normal VS anormal ? 244
- Figure 60 : proposition d'une constante définitoire du bavardage, émanant de notre enquête de terrain. 245
- Figure 61 : proposition d'éléments de conceptualisation du bavardage 247
- Tableau 20 : investigation des élèves interrogés vers une typologie des bavardages 250
- Tableau 21 : le « bavardage dérangeant » 251
- Illustration 18 : capture écran des six motifs possible de signalement d'incident pour bavardage, lors de notre autoethnographie 253
- Illustration 19 : capture écran des six motifs possible de signalement d'incident pour bavardage, lors de notre observation ethnographique lors de notre retour sur le terrain 255
- Tableau 22 : le « bavardage plaisir » 257

- Tableau 23 : le bavardage est un phénomène de l'éducation cristallisé par le bulletin scolaire 261
- Tableau 24 : corrélations entre appréciations pour « bavardage » et résultats sur les bulletins scolaires 263
- Figure 62 : codage des bulletins scolaires 265
- Figure 63 : codage des données des bulletins scolaires recueillis 266
- Figure 64 : tableau croisé dynamique et graphique lié, représentant les liens entre bavardage et réussite scolaires (n = 30 élèves). 267
- Tableau 25 : le « bavardage rassurant », un phénomène transitionnel? 269
- Figure 65 : pistes de réflexion sur le bavardage en tant que phénomène transitionnel 273
- Figure 66 : conceptualisation et modélisation du bavardage 290
- Figure 67 : le bavardage, un phénomène à fonction transitionnelle ? 291
- Figure 68 : le concept de bavardage implique une posture éthique de l'écoute attentive de l'enseignant interprète de la diversité pour accompagner le sujet vers un rapport au savoir libéré ? 292
- Figure 69 : conceptualisation et modélisation du bavardage dans une éthique de l'écoute stylée 293

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 - Le sourie de Mona Lisa est un silence bavard qui élève à la dignité de l'être 320
Annexe 2 - « Souvenir de la nuit du 4 » V. Hugo, *Les Châtiments* (1853) 323
Annexe 3 - L'intuition de l'inconscient chez Charles Baudelaire 326
Annexe 4 - Autorisations parentales remises aux chefs d'établissements 329
Annexe 5 - Images du photolangage proposé en entretiens 331
Annexe 6 - Retranscription entretien enseignante 332
Annexe 7 - Retranscription entretien enseignante 334
Annexe 8 - Retranscription entretien enseignante 343
Annexe 9 - Retranscription focus groupe enseignantes 348
Annexe 10 - Retranscription focus groupe élèves 373
Annexe 11 - Retranscription focus groupe élèves 382
Annexe 12 - Retranscription focus groupe élèves 388
Annexe 13 - Extraits de carnets de notes de l'autoethnographie 389

ANNEXE 1

Le sourie de Mona Lisa est un silence bavard qui élève à la dignité de l'être

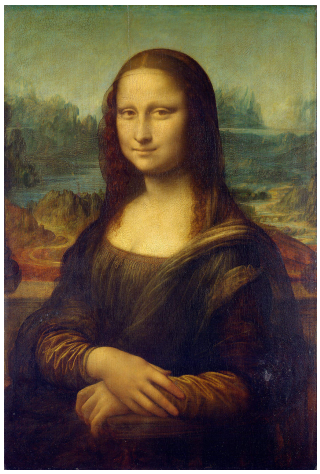
Nous pourrions dire que le fameux « sourire » supposé de Mona Lisa (De Vinci, 1503*),* sourire bouche fermée bien sûr, correspond à ce silence bavard : c'est un bavardage. La bouche fermée laisse malgré tout entrevoir un message du corps, qui pousse à l'interprétation depuis des siècles. C'est d'autant plus un bavardage, que ce « sourire » échappe au peintre lui-même : les analyses radiographiques de *La Joconde* de 2004 révèlent qu'il n'avait pas initialement prévu de peindre un sourire (Roseau, 2023, p.225 : « *Toutefois, à l'origine, le peintre n'aurait pas eu l'intention de peindre un sourire selon les études radiographiques de 2004* »). Cette œuvre, qu'il n'a eu de cesse de peaufiner pendant plus de dix ans, qui demeurera inachevée et ne parviendra jamais à son destinataire, dévoile bien la relation singulière du peintre avec le sujet, voire *complexe,* pour reprendre le terme et l'étude freudienne (Freud, 1910/2017).

En effet, nous savons qu'à la Renaissance, les Humanistes ont repris la définition antique de l'art qui imite la nature. La notion de *Mimésis*, notamment théorisée par Aristote dans sa *Poétique* (4e s. av. J.-C./2021) a eu un impact conséquent sur les artistes, d'autant plus chez Léonard de Vinci qui avait ce « *besoin insatiable de tout connaitre et (une) activité démesurée de chercheur* », une « *passion pour la recherche* » (Quinodoz, 2004, p.116-117). Léonard de Vinci a aussi été imprégné de la philosophie néo-platonicienne de Marsile Ficin pour qui l'artiste doit concevoir des idées qui permettent de corriger les imperfections du monde. Il reprend cette idée néo-platonicienne que la matière est péjorative alors que l'art doit cheminer vers une beauté idéale (qui s'exprime très bien chez le peintre Raphaël).

Ces idées se retrouvent concentrées dans la notion d'*Idea* à la Renaissance, démontrée par Erwin Panofsky (1924/1989): l'art permet d'accéder au monde des idées en transcendant les imperfections du réel. L'art peut alors dépasser l'imitation de la nature pour peindre l'intériorité : « *Tout comme l'Antiquité, la Renaissance elle*

aussi a exigé concurremment de ses œuvres d'art fidélité à la nature et beauté, sans y percevoir la moindre contradiction » (Panofsky, 1924/1989, pp. 65-66). Cette contradiction de l'*Idea*, c'est cette étrangeté que nous percevons dans *La Joconde* (De Vinci, 1503) à la fois dans le hiatus qui s'opère entre le paysage désoeuvré à l'arrière plan et le sourire de Mona Lisa, et à la fois dans ce sourire lui-même énigmatique.

Illustration 10 : De Vinci, L. (1503). *La Joconde* (peinture). Musée du Louvre, Paris.



Cette *idea*, cette étrangeté de la Joconde qui a fait couler tellement d'encre, c'est aussi son secret (ou son silence bavard) : « *Le sourire ne serait-il pas la joie de cet accord secret entre le dedans et le dehors, le visible et l'invisible* » (Roseau, 2023, p.228). C'est aussi ce qui a donné lieu à tant de questionnements et d'interprétations au fil des siècles. Cela en fait un chef-d'œuvre selon Kant (1790/2015, p.28) - « *Le beau est ce qui plaît universellement*[72] *sans concept* » - ou selon Hegel, c'est-à-dire que le chef-d'œuvre offre une « *satisfaction de l'âme* » : *« La nature, la réalité sont des sources auxquelles l'art ne peut se dispenser de puiser », mais « ce que nous recherchons et exigeons, ce n'est pas seulement la satisfaction du souvenir par le rappel direct de la vie dans sa totalité, mais aussi celle de l'âme »* (Hegel, 1818/2009, introduction)[73]. C'est bien cela *La Joconde* : une

[72] Le *beau,* ce qui *plaît universellement,* est ici à entendre comme ce qui *fait réagir* quiconque par delà les époques et les cultures.

[73] Dans son *Esthétique*, Hegel réfute la *Mimésis* d'Aristote (4ème s. av. J.-C./2021) au sens où pour lui l'art ne doit pas se limiter à « *l'imitation purement formelle de ce qui existe* » (Hegel, 1818/2009, introduction). Pour lui, l'art doit offrir au spectateur la gratification spirituelle de la connaissance plutôt que le plaisir de la réappropriation.

œuvre qui questionne l'être humain quelle que soit l'époque et la culture. L'*Idea* de Panofsky que nous retrouvons aisément dans *La Joconde* semble bien répondre à cette caractéristique du « supplément d'âme » du chef-d'œuvre hégélien.

En ceci, l'énigmatique sourire de *La Joconde*, qui a échappé au peintre, qui questionne et finalement résonne en chaque spectateur qui y va de son interprétation depuis des siècles, ne serait-il pas le repère d'un désir qui circule, et en ceci un bavardage ?

ANNEXE 2

« Souvenir de la nuit du 4 »

Victor Hugo, *Les Châtiments* (1853) - Livre II, 3.

L'enfant avait reçu deux balles dans la tête.
Le logis était propre, humble, paisible, honnête ;
On voyait un rameau bénit sur un portrait.
Une vieille grand'mère était là qui pleurait.
Nous le déshabillions en silence. Sa bouche,
Pâle, s'ouvrait ; la mort noyait son œil farouche ;
Ses bras pendants semblaient demander des appuis.
Il avait dans sa poche une toupie en buis.
On pouvait mettre un doigt dans les trous de ses plaies.
Avez-vous vu saigner la mûre dans les haies ?
Son crâne était ouvert comme un bois qui se fend.
L'aïeule regarda déshabiller l'enfant,
Disant : – Comme il est blanc ! approchez donc la lampe !
Dieu ! ses pauvres cheveux sont collés sur sa tempe ! –
Et quand ce fut fini, le prit sur ses genoux.
La nuit était lugubre ; on entendait des coups
De fusil dans la rue où l'on en tuait d'autres.
– Il faut ensevelir l'enfant, dirent les nôtres.
Et l'on prit un drap blanc dans l'armoire en noyer.
L'aïeule cependant l'approchait du foyer,
Comme pour réchauffer ses membres déjà roides,
Hélas ! ce que la mort touche de ses mains froides
Ne se réchauffe plus aux foyers d'ici-bas !

Elle pencha la tête et lui tira ses bas,
Et dans ses vieilles mains prit les pieds du cadavre.
– Est-ce que ce n’est pas une chose qui navre,
Cria-t-elle ; monsieur, il n’avait pas huit ans !
Ses maîtres, il allait en classe, étaient contents.
Monsieur, quand il fallait que je fisse une lettre,
C’est lui qui l’écrivait. Est-ce qu’on va se mettre
À tuer les enfants maintenant ? Ah ! mon Dieu !
On est donc des brigands ! Je vous demande un peu,
Il jouait ce matin, là, devant la fenêtre !
Dire qu’ils m’ont tué ce pauvre petit être !
Il passait dans la rue, ils ont tiré dessus.
Monsieur, il était bon et doux comme un Jésus.
Moi je suis vieille, il est tout simple que je parte ;
Cela n’aurait rien fait à monsieur Bonaparte
De me tuer au lieu de tuer mon enfant ! –
Elle s’interrompit, les sanglots l’étouffant,
Puis elle dit, et tous pleuraient près de l’aïeule :
– Que vais-je devenir à présent toute seule ?
Expliquez-moi cela, vous autres, aujourd’hui.
Hélas ! je n’avais plus de sa mère que lui.
Pourquoi l’a-t-on tué ? Je veux qu’on me l’explique.
L’enfant n'a pas crié vive la République. –
Nous nous taisions, debout et graves, chapeau bas,
Tremblant devant ce deuil qu’on ne console pas.

Vous ne compreniez point, mère, la politique.
Monsieur Napoléon, c’est son nom authentique,
Est pauvre et même prince ; il aime les palais ;
Il lui convient d’avoir des chevaux, des valets,
De l’argent pour son jeu, sa table, son alcôve,

Ses chasses ; par la même occasion, il sauve
La famille, l’église et la société ;
II veut avoir Saint-Cloud, plein de roses l’été,
Où viendront l’adorer les préfets et les maires ;
C’est pour cela qu’il faut que les vieilles grand'mères,
De leurs pauvres doigts gris que fait trembler le temps,
Cousent dans le linceul des enfants de sept ans.

2 décembre 1852. Jersey.

ANNEXE 3

L'intuition de l'inconscient dans un poème de Charles Baudelaire

Donnons ce poème de Baudelaire, *Les bienfaits de la Lune* (Baudelaire, 1869/2006), pour exemple de cette étrangeté, de cette intuition de l'inconscient : le poète s'adresse à la femme qu'il aime pour lui dévoiler d'où vient son caractère lunatique et ses goûts étranges, qu'elle-même ne parvient pas à s'expliquer consciemment. Il lui raconte que petite, alors qu'elle dormait, la Lune est descendue sur elle et lui a dicté sa manière d'être : à son réveil, et maintenant adulte, elle n'a aucun souvenir de cet évènement, mais pourtant il a influencé toute sa vie, ses goûts, et son caractère. Notons la ressemblance de ce récit avec l'expérience hypnotique de Freud et Breuer pour démontrer l'existence de l'inconscient.

XXXVII

LES BIENFAITS DE LA LUNE

La Lune, qui est le caprice même, regarda par la fenêtre pendant que tu dormais dans ton berceau, et se dit : « Cette enfant me plaît. »

Et elle descendit moelleusement son escalier de nuages et passa sans bruit à travers les vitres. Puis elle s'étendit sur toi avec la tendresse souple d'une mère, et elle déposa ses couleurs sur ta face. Tes prunelles en sont restées vertes, et tes joues extraordinairement pâles. C'est en contemplant cette visiteuse que tes yeux se sont si bizarrement agrandis ; et elle t'a si tendrement serrée à la gorge que tu en as gardé pour toujours l'envie de pleurer.

Cependant, dans l'expansion de sa joie, la Lune remplissait toute la chambre comme une atmosphère phosphorique, comme un poison lumineux ; et toute cette lumière vivante pensait et disait : « Tu subiras éternellement l'influence de mon baiser. Tu seras belle à ma manière. Tu aimeras ce que j'aime et ce qui m'aime :

l'eau, les nuages, le silence et la nuit ; la mer immense et verte ; l'eau informe et multiforme ; le lieu où tu ne seras pas ; l'amant que tu ne connaîtras pas ; les fleurs monstrueuses ; les parfums qui font délirer ; les chats qui se pâment sur les pianos et qui gémissent comme les femmes, d'une voix rauque et douce !

« Et tu seras aimée de mes amants, courtisée par mes courtisans. Tu seras la reine des hommes aux yeux verts dont j'ai serré aussi la gorge dans mes caresses nocturnes ; de ceux-là qui aiment la mer, la mer immense, tumultueuse et verte, l'eau informe et multiforme, le lieu où ils ne sont pas, la femme qu'ils ne connaissent pas, les fleurs sinistres qui ressemblent aux encensoirs d'une religion inconnue, les parfums qui troublent la volonté, et les animaux sauvages et voluptueux qui sont les emblèmes de leur folie. »

Et c'est pour cela, maudite chère enfant gâtée, que je suis maintenant couché à tes pieds, cherchant dans toute ta personne le reflet de la redoutable Divinité, de la fatidique marraine, de la nourrice empoisonneuse de tous les *lunatiques.*

Chez Freud, nous pourrions rapprocher le principe de ce poème de son *inquiétante étrangeté* (Freud, 1919/1988, p.215) :

> *« l'inquiétante étrangeté est cette variété particulière de l'effrayant qui remonte au depuis longtemps connu, depuis longtemps familier ».*

L'inquiétante étrangeté du caractère lunatique de la femme provient ici effectivement de ce qui lui est depuis longtemps familier, sans qu'elle n'y ait pour autant accès. L'inquiétante étrangeté est ici un indicateur qu'il y a quelque chose de sous-jacent. C'est aussi, comme nous l'avons déjà vu ce qui fait de cette œuvre « *un universellement Beau* » (Kant, ob. Cit.), ce qui lui donne son « supplément d'âme » (Hegel, ob. Cit.). Freud ira jusqu'à rapprocher la création littéraire du jeu de l'enfant et du langage :

> « *Le créateur littéraire fait donc la même chose que l'enfant qui joue ; il crée un monde de fantaisie, qu'il prend très au sérieux, c'est-à-dire qu'il donne de grandes quantités d'affect, tout en le séparant nettement de la*

réalité. Et le langage a conservé cette parenté entre jeux enfantin et création poétique » (Freud, 1919/1988, p.215)

Ici, le jeu enfantin, en relation avec le langage, n'est pas sans rappeler le bavardage en ce qu'il est un jeu, un plaisir du bébé, et la création poétique n'est pas sans rappeler le *savoir éthopoétique* de Foucault (ob. Cit).

Nous pourrions ainsi dire que le chef-d'œuvre recouvre une inquiétante étrangeté au même titre que le bavardage, et que le bavardage recèle en lui la même capacité créatrice, poétique, que le chef-d'œuvre.

Avec Freud, le bavardage recouvre une i*nquiétante étrangeté* et dispose de la capacité créatrice du langage. En effet, le bavardage en lui-même n'est pas véritablement saisissable : à partir du moment ou un autre l'entend, s'en saisit, il devient parole. Le bavardage serait donc plutôt un climat, cette atmosphère « d'inquiétante étrangeté » : en ceci il signale quelque chose, il signale l'inconscient du sujet du langage ou de l'artiste créateur.

ANNEXE 4

Autorisations parentales remises aux chefs d'établissements

Collège [redacted] – Mme SALAÜN – Français – 2020-2021

Autorisation parentale de participation à une rencontre universitaire « Prendre en compte la parole des élèves »

Madame, Monsieur,

En tant qu'enseignante au sein du Séminaire « Humanités et Éducation » de la Licence de Sciences de l'Éducation de l'Université de Lille, j'organise une séance intitulée **« Prendre en compte la parole des élèves »**, le **mercredi 10 mars 2021**.

Je souhaite **inviter votre enfant à venir s'exprimer et échanger avec les étudiants de Licence de Sciences de l'Éducation, sur des sujets en lien avec l'école**.

Cette **rencontre universitaire** se déroulera en **VisioConférence de 15h15 à 16h45** : votre enfant pourra se connecter de chez lui, avec un pseudonyme et sans image s'il souhaite conserver son anonymat, l'important étant qu'il puisse **s'exprimer à l'oral** et échanger directement avec les étudiants. La séance pourra éventuellement être enregistrée seulement par moi-même, à des fins d'enseignement et de recherche uniquement, dans le respect de l'anonymat des participants mineurs.

N'hésitez pas à m'indiquer si vous autorisez votre enfant à participer à cette rencontre universitaire par retour du coupon-réponse ci-après. Je vous remercie pour votre attention et je vous souhaite une très belle journée.

Cordialement,
Mme SALAÜN

Autorisation parentale de participation à la rencontre universitaire « Prendre en compte la parole des élèves » organisée par Mme Salaün

Je soussigné(e), ……,

autorise / n'autorise pas* mon fils /ma fille …… à participer à la rencontre universitaire « Prendre en compte la parole des élèves » du mercredi 10 mars 2021, qui pourra éventuellement être enregistrée à des fins de recherche et d'enseignement, dans le respect de l'anonymat des mineurs.

Fait le ……., à ……., pour faire valoir ce que de droit.

Signature du responsable légal :

***Rayez la mention inutile**

(Retour souhaité le vendredi 19 février 2021)

Participation à une recherche nationale

en Sciences de l'éducation

Madame, Monsieur,

Ce mois d'octobre, en accord avec les chefs d'établissement, nous proposons à votre enfant de participer à une recherche nationale en sciences de l'éducation et de la formation. C'est en qualité d'enseignante-chercheuse, et plus particulièrement dans le cadre de ma thèse de Doctorat portant sur la parole des élèves, que j'invite votre enfant à s'exprimer de manière totalement anonyme sur son vécu en classe et notamment sur sa conception du bavardage.

Si votre enfant est volontaire et avec votre accord bien sûr, sa participation sera orale, en visio conférence enregistrée, et bien sûr anonyme pour le protéger ; je ne connais pas moi-même son identité, ce qui le protège d'autant plus.

Le recueil de son discours servira uniquement la recherche : il est très précieux de faire entendre la voix des élèves dans le milieu universitaire et dans celui de la formation des acteurs de l'éducation. Je tiens donc à vous remercier et à remercier sincèrement chaque participant pour son implication et son investissement sérieux et généreux.

N'hésitez pas à m'indiquer si vous autorisez votre enfant à participer à cette recherche par retour du coupon-réponse ci-après, avant le **12 octobre 2023** de préférence. En vous remerciant encore, et en vous souhaitant une très belle journée,

Cordialement, Mme SALAÜN

Autorisation parentale de participation à une recherche sur la parole des élèves

Je soussigné(e) M. ou Mme ……..,

responsable légal de l'élève……..,

scolarisé en classe de …….. **autorise** mon enfant à participer à une viso conférence enregistrée avec une enseignante chercheuse dans le cadre de sa recherche sur la parole des élèves. **J'accepte** que son discours soit enregistré de manière anonyme et utilisé uniquement à des fins de recherche, dans le respect de l'anonymat.

Fait le ....., à ....., pour faire valoir ce que de droit. **Signature** du responsable légal :

***Rayez la mention inutile**

(Retour souhaité le jeudi 12 octobre 2023)

(Autorisations remises uniquement aux chefs d'établissement pour préserver l'anonymat des élèves participants.)

ANNEXE 5

Images du photolangage proposé en entretiens















ANNEXE 6

Retranscription entretien enseignante

Fichier audio : GMT20231013-124829_Recording.m4a (Nov 2022)

C = chercheuse, **E** = enseignante

Introduction - explication de la recherche

_____

E : Pour moi, ça va être bavardage quand… c'est pas en lien avec le cours et que… ça, ça… devient gênant pour le… le.. reste du cours, quoi ! Que ce soit les autres élèves ou le prof ! Voilà !
C : En fait, ça dérange ?
E : Voilà quelque chose qui dérange, et qui… ouais… et qui… Qui, qui, qui nécessite une interruption de cours pour un rappel à l'ordre, quoi.
(Problème de son)
E : Oui, je disais donc que dès que ça nécessite du coup une interruption du cours pour recadrage… c'est à partir de ce moment-là que ça devient gênant, un bavardage gênant quoi !
C : Et est-ce que tu penses que ça peut avoir une fonction dans la classe ou personnelle pour les élèves ?
E : Bah. T'as toujours les histoires de travail de groupes… qui font que effectivement il y a des échanges… aussi autour du sujet proposé… qui sont pas forcément des bavardages même s'il y a de la digression… parce que après nos élèves ils sont très très forts pour…. Quand on leur propose un exercice un petit peu contextualisé pour dire « Ah ça, ça va pas, oui, mais Madame, mais là ça va pas »… ils sont très très forts pour trouver des feintes, pour ne pas répondre à la question posée ! C'est pas forcément du bavardage, parce que ça vient pas du fait de vouloir faire autre chose que ce qui est demandé… mais… parce que c'est quand même en rapport avec ce qui est demandé ! Mais ça… ça crée du bruit aussi ! Mais c'est pas, c'est pas ce que j'appelle du bavardage, quoi. Bavardage, c'est un truc déconnecté du cours quoi !
(Sonnerie)

C : Ah merci beaucoup en tout cas.

E : Bon allez, je te laisse, ça vient de sonner.

C : Merci beaucoup. Bon courage ! Bonne journée

ANNEXE 7

Retranscription entretien enseignante

Fichier audio : Entretien ***.m4a (début 2023)

C = chercheuse - **E** = enseignant interrogé

Introduction - explication de la recherche - proposition du photolangage

_____

E : Je dois dire un truc sur l'image ?

C : *Oui alors tu en choisis une qui te plaît ou une qui te plaît pas du tout... Et puis et puis après tu me dis ce que tu penses du bavardage. Voilà, tu sais, ça permet de faire un point de départ. Et puis après tu... Je te laisse parler.*

E : Celle-là elle ne me dit rien. Garçon haut-parleur... Ouais, celle-là...Celle-là un peu plus là, le garçon avec le haut-parleur. C'est Ben, alors ce serait... Le.. la monopolisation des.. de la parole par les, par les garçons... donc la... La distinction entre donc les filles et les garçons en cours. Et ce serait, peut-être... la monopolisation, enfin... Moi, ça me ferait penser àce que... Un peu la privatisation de la parole de certains gamins qui font régner une espèce de de de... Par des, par des … c'est dur à dire... Donc ils font une espèce de... Régner une espèce d'omerta sur la classe … donc, par certains mots... et donc ils confisquent la parole aux autres.

C : D'accord.

E : Ce serait ça... ça me ferait dire ça... Et certains gamins donc, qui s'imposent comme mâles dominants dans la classe et.... Vu la différence de maturité au collège - enfin moi je parle pour le collège hein - La différence de maturité entre les filles et les garçons au collège... euh les... certains garçons donc font régner une espèce de donc d'omerta sur la parole et... et surtout dans les classes, à partir de la 5e, 4e, 3e,

où les gamins s'expriment beaucoup moins, sont beaucoup moins volubiles. Et puis ils veulent... ils sont beaucoup plus dans l'apparence et donc ça me fait penser à ce que... Moi je... en plus, il a la main sur le... La main sur le truc... Il est comme ça, tu vois, il est comme ça donc il est très très sûr de lui et donc ça confisque la parole pour les autres quoi. C'est un peu le... ça me fait penser aux gamins, tu sais, la séparation de la cour dans les écoles primaires, dans les écoles, en fait, monopolisation de la cour pour jouer au foot avec des garçons quoi. C'est un peu... C'est un peu ça.

C : *D'accord. D'accord. Et donc cela provoquerait le bavardage des filles ou... ou à l'inverse, c'est eux qui bavardent ?*

E : Non, c'est très.. la parole... Pour moi ça confisquerait une partie de la parole. Ça déséquilibre un peu le truc, voilà, ce serait ça.

C : *D'accord.*

E : Rien de... EnSuite, *****. Euh... toc, Toc toc... Classe d'art plastique, aller. Là, la maîtresse qui est dans le... l'espèce de... Ouais, qu'est ce que ça me prouve que... Si ça me. Ça me provoque le fait que, comme c'est une grande salle et que les gamins sont libres. Qui est.. La, la gravure du dix-neuvième, c'est ça ? Enfin bref, là et … et en fait... Soit ils peuvent parler entre eux, y en a 2 qui parlent à l'arrière plan, mais aussi il y en a certains, à mon avis certaines, qui ont pas du tout envie de parler parce qu'elles sont concentrées sur leur taf. Et par contre ça, ça doit quand même discuter pas mal et ça doit être un sentiment.. Il doit être... Les gamins... Enfin, les, les étudiantes, elles doivent être hyper concentrées sur leur boulot et c'est plutôt un sentiment de... Pas être prisonnier dans une classe et avoir vachement de liberté et pouvoir construire un truc.. Et moi c'est un sentiment de que c'est pas, c'est pas 1 h de classe, ça doit être 3 ou 4 h de classe. C'est un truc qui s'étale. Et qu'on peut construire petit à petit. Je te dirais mes réflexions après sur le truc, mais euh... Comme si un projet, voilà! Pour moi c'est une pédagogie de projet là. Enfin c'est de la, c'est de la, c'est du projet, donc on discute avec certains moments, on bavarde à certains moments et on est concentré à d'autres moments. Et si on bavarde, c'est

pour faire retomber un peu la pression. Ce qu'on est fatigué. Mais après, on se remet au Taf donc c'est pas du là, il peut pas y avoir trop de bavardages pour du bavardage inutile et parasite. Pour moi, le bavardage, ça va être, ça dépend ce que tu appelles bavardage, mais ça va être constructif parce que... ils vont, ils vont se critiquer ou ils vont, ils vont, ils vont échanger des méthodes et ils vont jauger, mesurer. Ils peuvent être... Et, un truc tout bête, ils peuvent se déplacer, ils peuvent bouger, ils sont pas assis le cul sur la chaise. Ça, ça me plaît beaucoup.

La... Il y a de la possibilité... il y a de la liberté quoi. Il y a de la liberté, il y a de la motivation, il y a de la liberté... il y a à mon avis, un sentiment de compétence aussi, puisque... Elle vient les voir et puis il y a d'autres personnes qui... Et puis en bavardant, on peut aussi échelonner le sentiment de compétence. Donc il y a de la liberté, il y a de la compétence. Je pense que ces gens-là, ils sont motivés automatiquement, intrinsèquement... Ils sont plus grands, c'est pas des enfants et voilà. Donc c'est plutôt moi je... cette image-là, je l'aime bien quoi. Elle, elle ME correspond plus voilà.

Voilà, ensuite... “singes bruyants”... Bon... avec les cloches derrière, là le... Pour moi, c'est, c'est le gamin en refus d'apprendre, c'est le gamin Boismard quoi. C'est le gamin qui ne veut pas. Alors c'est, ça peut être plusieurs choses : c'est le gamin qui ne veut pas, donc il a peur d'apprendre, donc avec tout ce qu’on a expliqué là avec la peur d'apprendre ; et puis c'est le gamin qui peut pas parce que c'est trop pour lui quoi, il y a trop de... il y a trop de choses. Et ça lui fait peur et ça, c'est de la peur. Il a.. il est pas bien du tout... le gamin est pas bien du tout et il est... Il y a trop de choses qui arrivent dans sa tête, dans son cerveau pour qu'il puisse les analyser, donc c'est trop... C'est pas assez catégorisé et donc voilà.

C : *Ok. Après, si tu veux, si tu veux partir sur ta carte mentale et tout ça, n’hésite pas. Enfin tu me dis, ce qui... l'idée c'est d'avoir ta définition.*

E : J’en parlerai après. Et là le “chut” du bonhomme là... Il est... Pour moi, il est... il est comme le portrait, il est... À la fois Dark Vador et la force. Ça veut dire que d'un côté, ben il faut faire “chut” - moi je le fais souvent pour pouvoir avancer - et puis le “chut”, il est... il est castrateur dans un sens, évidemment hein, mais aussi il est nécessaire à... au rappel de la loi.

Je dis que des banalités en fait, j'ai l'impression de dire que des conneries quoi, non ?

C : *Non, non, c'est génial. Ben oui, mais il faut le dire. C'est top.*

E : Des banalités... Et le “chut”, il rappel à l'ordre et puis il est... Il est constructif, et puis il est le... C'est le père de Freud, là, qui est un... qui inspire aussi la, la sécurité dans la classe. Et puis il, il... C'est la figure du père, quoi, qui dit bah “taisez-vous”. Pas... Alors ça peut être pris comme un, un dictateur, mais ça peut-être pris aussi pour quelqu'un qui va construire et donc qui va faire grandir les gamins, parce qu'il a besoin d'autorité. Et puis le “chut” est… “soit vous vous taisez parce que je vais, je parle, soit vous vous taisez parce qu'un gamin parle, soit vous vous taisez parce que vous avez besoin de vous taire pour, pour bosser”. Donc je pense que c'est aussi derrière ça, moi je mettrai tout le côté métacognitif, c'est-à-dire qu'il y a des moments où faut se taire. Il y a des moments où il faut parler, mais il y a aussi des moments où il faut se taire. C'est pas, pas tout l'un, tout l'autre quoi. Le bavardage... Il y a des moments où on a besoin de pas bavarder, des moments où faut absolument rester avec la douleur de la, de la, du silence et de la page blanche qu'on a devant soi pour se confronter à cette peur. “Mais t'inquiète pas mon chéri, je suis là, je te fournis les coussins quoi. Mais je suis là comme garant que ça se passera bien, que tu souffriras pas trop, mais tu souffriras un peu quand même.” Pour moi c'est un peu ça quoi. C'est le côté... pas le côté noir, la trouille, la peur, la mort, le néant... et puis l'autre côté, ben, le savoir, le, l'élévation des... Cette, cette autorité, pour moi, elle est, elle est absolument nécessaire et elle doit l'être, et...
Et il y a... Anecdote marrante : il y a une gamine de 4e que je connaissais pas. Une copine de... Et elle me dit... Je, je sortais, j’avais fait 3h, j’avais la tête comme ça… et Elle me dit : “ Mais Monsieur, vous êtes gentil ou vous êtes méchant?”
Je lui dis “Mais, t'es qui toi ? Qu'est-ce que tu fais ? Tu sais je sortais du truc, et elle me dit, ben ma copine, elle m'a dit que il y a des fois, des fois elle vous aime bien, mais des fois vous avez l'air sévère”. Quand je sors dans le couloir...Je fais, enfin je surveille aussi le couloir donc je trouve que c'est mon rôle aussi... Et, c'était rigolo comme réflexion quoi! Je dis “Bah les 2, les 2”, je dis voilà et c'est... et je pense aussi que cette personne là (sur l’image), elle est.... Voilà, au moins... ça me parle.

Et... alors après... "Groupe de travail” alors là, alors ça c'est mon dada. Alors moi sur le groupes, j'ai, j'ai noté des trucs... C’est... bah....

C : *Ah voilà.*

E : Les groupes, c'est... c'est philosophique parce que on vit, on est des... des animaux sociaux, donc on doit échanger, on doit, c'est un une nécessité d'échanger tout en gardant sa personnalité. Donc on doit.. le bavardage... Alors, le bavardage c'est un peu péjoratif, donc c'est... Là, c'est du bavardage, mais évidemment constructif. Donc il y a la confrontation, il y a la décentration, il y a l'argumentation, il y a la recherche du consensus et moi ce que je fais, c'est que... Enfin, je... Donc je... raye là.. Donc du consensus et on peut, pour moi, c'est une provocation de bavardage. Provocation au sens où on facilite le bavardage de ce qu'il faut... Enfin, à mon avis, c'est, il faut le faire... Donc, et en mettant une situation de problème. Donc ils ont un problème à résoudre et cette situation de problème, bah leur montrer que... Ben que c'est pas oui, c'est pas non. Il y a plein de choses qui... Et les situations les plus difficiles à expliquer, ben les plus longues à... Elles... Leur dire aussi en tant qu éducateur que... il y a des fois on met longtemps à répondre hein, mais on n'est pas... Et heureusement qu'on met longtemps à répondre et qu'on met pas deux minutes à répondre. Et donc il va y avoir... et puis vous aurez une réponse, qui ne sera pas forcément la bonne, mais vous aurez une réponse... Et que vous vous, c'est comme un entonnoir, vous allez vous friter. Je préfère qu'il y ait qu'une petite, qu'une réponse ou qu'un mot, mais que ce mot là il soit l'objet d'un consensus. Et cette goutte que... différents liquides se sont mélangés, mais y a qu'une goutte qui apparaît, et elle est la goutte du consensus. Donc pour moi, c'est avec la carte mentale en fait.. Qu'un groupe fasse une carte mentale et chaque morceau de la carte mentale soit l'objet d'un consensus. Dire qui est par exemple... que tout le monde... moi je serais pour que tout le monde ait une feuille et fasse exactement la même feuille, et a la même carte mentale. Une carte mentale, mais avec... je suis très chiant pour ça... ça veut dire qu’une carte mentale par groupe, c'est chacun a sa carte mentale, mais ils peuvent me rendre n'importe quelle feuille, donc toutes les feuilles sont interchangeables et chaque mot doit être mis à la même place que l'autre, pour insister, et dans la même couleur, etcetera, enfin quasiment voilà. Pour

dire qu'on est d'accord avec ce consensus là et... Donc une situation de problème, qu'il va falloir gérer... le bavardage, c'est trouver les situations de problèmes, trouver une situation de problème philosophique, de toutes les matières, à mon avis... Alors après... on revient sur du... des situations de problème qui marchent le mieux c'est, c'est Boismard avec la peur de... pour moi c'est, c'est la peur de l'échec du néant, de l'abandon... des peurs primaires, ça marche toujours ! Avec Ben... pourquoi Ulysse, ils disent pourquoi Ulysse il est resté tant de temps avec avec Calypso? pourquoi il revient pas chez lui ? De quoi il a peur, pourquoi etcetera. Donc c'est... C'est pourquoi, pourquoi les Romains inventent la République ? Pourquoi enfin ça... t'as des peurs après t'as des... est-ce que Napoléon est un salaud fini ou est-ce que c'est le sauveur de la République ? Est-ce que c'est des ? Est-ce que la justice elle est efficace en France? est-ce que on paye assez d'impôts ? Enfin voilà, c'est, en fait, c'est des choses qui nous renvoient à nos peurs primaires en fait, hein, si on analyse bien le truc. Et je pense que les les présenter dans un contexte ou dans un.... Dire que... La réponse, enfin, pour moi, le, le bavardage, c'est... Vous avez la main ? Et j'ai pas la réponse ! J'ai une partie de la réponse évidemment, mais vous avez la main ! Et le bavardage, ben il est indispensable pour essayer de grandir et puis de trouver une des réponses... Et je trouve qu'en retour du bavardage, c'est le prof qui ressort en ayant appris des trucs. Et les gamins... ça fait 35 ans que j'enseigne, j'ai encore les larmes aux yeux quand je vois les résultats de certains groupes et les débats des gamins qui te... et ça... !

Le bavardage, les échanges, si t'as pas de bavardage, t'as pas t'as pas d'émotion... Alors j'en chie, je suis crevé voilà... mais j'ai des tas de tout, t'as des larmes... tu dis, mais c'est un... sniffer un rail de coke pédagogique quoi ! c'est tu dis "oh **** ! c'est quand même !" après t'es crevé, Mais... tu, tu... Ils vont chercher au.

Proposer des situations de d'échange et donc de bavardage, les travailler en amont et libérer la parole... tout en cadrant, c'est ça le danger, faut pas que ça se barre trop... T'as des résultats ! C'est des... c'est incroyable quoi !

Donc c'est... Pour moi, c'est ça l'éducation quoi ! Avec... C'est spiralaire par contre, c'est curiculaire entre guillemets... ça veut dire que.... On part pas, c'est pas, il raconte pas le, c'est pas le café du commerce non plus ! Ils ont des codes, ils ont un temps, ils ont une restitution, et puis il faut qu'ils enrichissent leur champs lexicaux et leurs connaissances, bah ça repose pas sur du sable! Donc tout ça, en alimentant la

machine quoi, tu vois ? Et moi mon boulot c'est qu'alimenter la machine. Et puis dire les codes de restitution, etcetera. Et pour moi c'est... ce truc-là évidemment ça me parle. Et puis c'est, on est dans le, dans les dans l'EMC "Échange", on est dans la démocratie. S'il y en a un qui monopolise la parole, il y a plus de démocratie, y a plus d'échange, donc il y a moins de force contre truc... Et donc droit d'expression. Enfin, donc pour moi, ça c'est la !! C'est fatiguant, mais c'est la quintessence du truc. Et donc voilà, ça c'est bon, j'ai un peu trop parlé là-dessus, mais voilà, ça me... Ah ah ah.

C : *C'est bien, c'est chouette.*

E : Donc voilà, ça c'est pour moi, c'est le travail de groupe. Même ceux qui parlent pas en fait, touver un moyen de les faire écrire avec une carte mentale, un truc comme ça et et évidemment, il parlera pas, ils parleront pas tous, et t'as des grandes gueules, mais c'est c'est ça en fait, le travail de l'enseignant, à mon avis, c'est trouver le moyen de niveler un peu les différences, de faire que celui qui parle pas parle justement et... Et voilà quoi sans traumatiser, sans machin... Donc voilà le travail de groupe.
Ensuite, "le secret à l'oreille"... ça ne me parle pas trop parce que ouais. Enfin, ça me parle... Pour moi ce serait... On n'est pas obligé d'être, on n'est pas, on n'est pas bon tout le temps, voilà quoi! Les gamins, ils ont le droit de se moquer de nous, voilà, c'est... Il est en train de dire une connerie sur le prof. Bon bah d'accord quoi. Et on n'est pas... on en est conscient quoi ! C'est je pense que c'est... bah je sais pas trop dans quel esprit tu le fais le truc ,donc je peux pas... Pour moi, si j'avais un stagiaire, il voyait ça, je dis "Bah c'est normal", voilà. C'est un gamin, c'est des gamins qui en ont marre de toi, c'est tout à fait normal. Voilà, c'est... T'es pas Dieu sur terre, t'es surtout pasDieu sur terre, et les gamins, ils vont être, ils vont retenir 25% et encore de ce que tu vas dire. Et là il est en train de... elle est en train de parler de son chien à machine qui comptait... et toi t'es en train de faire le nazisme ! Bon voilà, c'est un peu ça au moins... Et puis bah c'est normal ! Et puis faut admettre que...
Voilà, Voilà.

C : *Ce que je voulais, c'était... enfin c'est ce que tu as fait en fait. Je voulais un peu avoir la définition du bavardage pour les professeurs. Tu vois, savoir un peu ce que vous vous en pensez.*

E : Pour moi, le bavardage... alors j'avais fait un côté plus, un côté moins.
C'est la perte de concentration, c'est le bavardage, c'est aussi de l'autre côté, c'est la loi du plus fort aussi... parce que c'est de la perte de concentration, c'est du parasitage, c'est de la fatigue pour les autres élèves, ça fatigue pour le prof, c'est de la démobilisation. Ben c'est aussi de l'irrespect dans le sens de la loi, et donc si tu fais de l'irrespect c'est que tu défends pas le plus faible, tu défends le plus fort donc c'Est-ce côté-là...
Et le prof il doit gérer ça et en détournant le bavardage par des activités où ils y vont... en acceptant des choses ! E moi, c'est ce que, enfin, dans ma progression, dans mon métier, c'est ce que j'ai fait. En fait, j'ai toujours... Je suis resté toujours ferme sur certains principes et j'ai beaucoup changé sur des trucs... en acceptant certaines... Le judo quoi ! En acceptant, en détournant le fleuve de bavardage vers quelque chose! Je pense que c'est ça le...
Et après t'as toujours évidemment une perte de... t'as de l'eau qui s'en va, voilà t'as le courant qui s'en va ailleurs, avec du parasitage, etcetera. Mais moi, ça m'arrive quasiment plus évidemment, mais, je pense que c'est... il y a... on peut travailler là-dessus franchement. On peut travailler là-dessus en laissant ouvert les vannes, plein de vannes qui sont pas ouvertes. SI tu dis aux gamins de pas bavarder et de faire leur boulot sans bavarder, bah ça va bavarder et donc faut ouvrir les vannes. Vous pouvez faire ça, vous pouvez vous déplacer, vous pouvez faire ça… C'est un peu le couloir de ta, de ton, ta prof d'art plastique là hein. Et ben tu peux te déplacer et voilà moi ils peuvent aller se coucher, sortir de la classe, ils peuvent sortir de la classe pour se coucher, ils peuvent marcher s'ils veulent, ils peuvent aller prendre des bouquins, ils peuvent aller sur l'ordi, sur leur téléphone. Au maximum, tant que je peux, c'est ça. Et je leur dis "tant que vous êtes respectueux, vous le faites". "Vous pouvez aller voir un copain", enfin et c'est pas le bordel quoi! C'est parce que ils ont la possibilité de le faire, ils le font, le font pas, voilà. Après, globalement c'est à chaque prof de savoir si c'est bénéfique ou pas. Mais après c'est hyper dur de juger, hein après... Moi, ça me va. Les gamins, ça a l'air de leur aller aussi. Est-ce qu'ils

apprennent plus avec moi qu'avec un autre ? Je suis pas sûr, je sais pas. Les gamins ont l'air contents et ils ont l'air épanouis, bon. C'est un consensus si tu veux. Mais voilà, je pense que le bavardage, ça se travaille.

Et puis ce que j'avais noté aussi, c'est... Dans la compétence t'as la technique, le savoir et l'attitude. Et l'attitude, elle serait dans la... Le bavardage, ce e serait dans l'attitude. Et en fait le bavardage, ben c'est un acte de langage, et donc ce serait, c'est des milliers d'interactions qui vont renforcer la compétence en fait. Et si t'as pas dans les mains des classes... Avec moi, s'ils parlent pas, ils parlent pas, ils apprennent pas quoi en fait. Il y a du bon bordel et du mauvais ***bordel***, mais... Evidemment si les gamins sont sur la table, ils apprennent pas. Mais des gamins où ça parle pas ils apprennent pas ! Les gamins, ils sont mignons à écouter le prof... ça on s'en fout!

C'est des milliers de petites interactions de langage, et cetera, que t'écoute... Alors ça se fait beaucoup dans le jeu, dans le bavardage dans le jeu. Je fais beaucoup de jeux avec les gamins et là, t'entends ce qui se passe de table en table, et là t'entends ce qui se passe ! Et c'est génial ce qui se passe! Et ça fonctionne. Le bavardage il peut aussi nous échapper... C'est là et dans ce qui nous échappe, cette espèce de cercle et tout ce qui est en dehors du cercle ça peut être mauvais. Il parle de machin, mais aussi il parle de trucs que toi t'avais pas prévu et ça c'est génial hein. Ça, c'est... pour moi, c'est Génial ! C'est à dire que tu les as amené quelque part, et ils vont plus loin que ce que tu les avais amenés donc. Et sans bavardage, tu peux pas faire ça.

Donc voilà.

C : *Merci beaucoup.*

ANNEXE 8

Retranscription entretien enseignante

Fichier audio : Entretien ***nov 2022.m4a

C = chercheuse - **E** = enseignante interrogée

Introduction - explication de la recherche - proposition du photolangage

_____

E : Ok, OK, Ben. Je trouve que celle qui correspond vraiment à la manière dont on voit le bavardage, c'est “singes bruyants”. Avec des élèves qui font les Pitres et qui s'amusent et on aurait plutôt le bavardage comme aspect négatif en classe qui perturbe le cours, perturbe la séance et dérange les autres camarades et le professeur. Donc moi, je partirai plutôt sur celle-ci qui correspond vraiment, je trouve, au cliché du bavardage : un bavardage qu'on déteste tous en tant que professeur. Euh, le “garçon avec le haut-parleur", ça me gêne un petit peu parce que moi, dans l'idée de bavardage, c'est plutôt bah déjà, vous devriez avoir plusieurs personnes. Non ? Non... Un élève unique qui finalement chercherait à soit faire le pitre, dans ce cas-là pour moi ce serait pas bavardage, parce qu'il est tout seul, il faudrait être à 2, ou alors qui donnerait une information à haute voix, ce serait plutôt une discussion avec le professeur plutôt que du bavardage. Donc je le mettrai pas forcément dans le bavardage.

“Secret à l’oreille”, ça correspondrait également au bavardage, je trouve, avec 2 personnes. Alors j'ai l'impression que c’est 2 filles, ça fait un peu cliché. On a on a 2 filles qui vont papoter, en train de se raconter leurs secrets pendant le cours donc. Le bavardage, ce serait toutefois soit ce qui perturbe le cours en faisant

du bruit, soit ce qui est plutôt discret, mais qui fait que des élèves ne sont pas concentrés et ne réfléchissent pas et ne participent pas à la leçon.

Voilà. “L'homme qui fait chut”, bah que dire dessus... ça doit être le professeur. ça pourrait être aussi d'autres élèves qui sont gênés.

Justement, la question serait, est-ce que le silence permet de mieux travailler ? Non, pas forcément... Mais pour moi le bavardage, c'est vraiment quelque chose qui n'est pas vraiment lié au cours, et qui n'est pas vraiment lié à la séance, donc qui nuit malgré tout. Donc même si le silence ne permet pas de travailler mieux, je trouve que l'absence de bavardage est nécessaire pour être un prérequis pour vraiment que les élèves soient investis.

Le “groupe de travail” alors je suis mitigée parce que dans un sens, oui OK, on peut dire qu'ils travaillent et donc ils bavardent sur le cours... Mais moi j'aurais tendance à dire que c'est... Tout dépend de la définition du bavardage. Est-ce que c'est un bavardage, ou est-ce que c'est une discussion ? Je suis plutôt gênée du coup de voir cette image. Je suis mitigée. Voilà, on considère que c'est du bavardage positif et qu'ils travaillent réellement. Soit on considère qu’ils ne bavardent pas, ils travaillent et que donc le bruit qui est fait est aussi forcément plus acceptable et plus tolérable. Le problème que ça pose, ça serait dans des groupes de travail de faire la différence en tant que professeur entre le bavardage, le bavardage de travail, ou alors le bavardage nocif et la vraie discussion de travail, et donc c'est pas facile quand il y a du bruit quand on est professeur. De savoir où s'arrête le bavardage, et où commence la discussion. Voilà donc c'est compliqué. On peut aussi avoir une classe qui est très bruyante et finalement qui travaille réellement. Le problème aussi des classes très bruyantes, qui travaillent comme ça, c'est que ça peut masquer d'autres élèves

qui bavardent, mais on ne les entendrait pas et on ne pourrait pas leur dire d'arrêter.

Oh attend, il restait 2 images en haut. Ben la “classe maîtresse”. Est-ce qu'ils bavardent réellement ? Bah pour moi à la limite un bavardage avec le prof ou avec la maîtresse, ce serait vraiment sur un sujet moins... comment dire? … Moins élaboré, moins construit, une petite discussion, presque un petit papotage dans le cours, une petite pause, une petite digression. Sinon pour moi, ce serait vraiment un cours dialogué et une discussion avec le professeur pour aller plus loin. Donc le bavardage permettrait-il réellement d'apprendre ? Pour moi, j'utiliserais pas forcément, du coup, le mot “bavardage”. Oui, on voit en plus que les élèves ne bavardent pas entre eux ; mais là, c'est uniquement une discussion avec le professeur.

Et avec le “cours d'art plastique”, bah ça dépend. Est-ce qu’on a un prof et un élève ou est-ce qu'on a 2 élèves entre eux ? Ils pourraient bavarder sur le sujet du tableau ou sur comment faire... Le bavardage ici pour se donner quelques indications pour s’aider, pour se conseiller... Pourquoi pas ? Voilà, ça pourrait, ça pourrait fonctionner. Je crois que j'ai rien de plus, hein ?

C : Ok c'est déjà pas mal, c'est hyper intéressant. Toi, la photo que tu aurais choisie de toute façon c'était les “petits singes”, c’est ça ?

E : Oui, c'était les “petits singes”, carrément. Ben le reste, je suis toujours mitigée. Les “petits singes” ou le “secret à l'oreille”. Pour moi, c'est un vrai bavardage où je me pose pas la question.

Pour le reste, je trouve que c'est sujet à discussion en fonction des mots utilisés et de la définition du bavardage. Je regrette presque de ne pas être allée

chercher la définition de bavardage sur Internet pour voir vraiment ce qu'il propose, tu vois ? La question mériterait d'être posée, je trouve.

Alors après, finalement, tu vois la photo du petit garçon tout seul ? Au final, peut-être que l'image correspond pas forcément au bavardage, mais le fait qu'elle soit là, elle permet justement d'en parler quand même et d'une autre manière.

Oui, tout à fait. Ça permet de réfléchir dessus.

C : C'est super intéressant tout ce que tu as dit. Je vais noter tout ça. Je pense que tu as dis des choses que les profs pensent de toutes les façons. Et est-ce que au niveau des images ?..

E : Je suis gênée par ce que t'entends par bavardage à l'écrit.

C : Tu sais, les "petits mots".

E : Ah, j'ai pas pensé. Alors ? Ah! Comment est-ce qu'on le définit ça ? Ouais.

C : Et ouais, c'est ça.

E : Alors pour moi, mais c'est pareil, je suis toujours dans le cliché, et je ne me suis pas renseignée sur le sujet, bavardage, c'est dommage. Alors voilà, sinon je dirais une "communication écrite". Voilà pour moi le bavardage, c'est vraiment quelque chose de rare et quelque chose de spontané, ce qui n'est pas dans l'acte d'écrire où justement, il y a quand même une réflexion sur ce que tu écris. Il y a un temps de latence entre le moment où tu l'écris, le moment où l'autre le lit, il peut y avoir aussi un temps de transmission plus ou moins grand, en fonction de la position dans la salle. Il n'y a pas forcément besoin de... Après, ça permettrait de bavarder avec des personnes qui sont plus loin que ceux qui sont nos voisins, alors ça peut être aussi une technique que ne permettrait pas

sinon le bavardage normal. Mais c'est vrai que “bavardage à l'écrit”, ça m'ennuie un peu. Pour moi, c'est vraiment une spontanéité du bavardage. Avec on se coupe, on... Voilà, avec aussi d'autres nuisances sonores qu'il faut prendre en compte, faut adapter sa parole en fonction du bruit extérieur, du bruit du prof, mais aussi du bruit des autres élèves que t'as pas du tout à l’écrit. Ouais, voilà.

ANNEXE 9

Retranscription focus groupe enseignantes

Fichier audio : Entretiens ***.m4a

P 1 = professeure 1 - P2 Professeure 2 - C = chercheuse

Introduction - explication de la recherche - proposition du photolangage

_____

P1 Quelle est la question ?

P2 Qu'en est-il du bavardage ?

C *Qu'est-ce que vous pensez du bavardage à l'école en tant que professeur ?*

P2 Moi je pense qu'avant, quand on bavardait, On nous disait : « Madame *** ou Madame ***… », bon Ben on se taisait. Mais aujourd'hui, quand on leur dit de se taire, limite on les dérange et ils se taisent pas ! Mais ouais, bon enfin on peut pas les tenir la bouche fermée non plus. Pendant des heures… parce que sinon c'est pas drôle, t'as pas envie d'aller au collège si tu parles pas avec tes copains. T'as toujours un truc à raconter !

P1 Alors moi, pour moi, le bavardage, pour le coup, c'est quelque chose d'un peu plus négatif, bon. Bien que j'accepte totalement son existence en fait, et son besoin, je crois même que moi je m'y livre pendant des réunions de temps en temps, mais par contre je trouve… C'est quand même… pour certains en fait.. ça, ça dépend des élèves… Pour certains c'est vraiment épisodique, mais pour certains c'est presque maladif et c'est un moyen pour eux d'échapper aux cours je pense. Et du coup, ça, ça freine quand même largement les apprentissages parce que ça développe une

attitude. Bah dans laquelle en fait on N'est plus du tout dans dans l'attention et on capte pas du tout ce qui se passe ! Donc on ne peut pas comprendre ce qu'on est en train d'apprendre et j'imagine que souvent c'est lié… Enfin c'est c'est lié à des problèmes avec l'école.

Voilà peut-être une absence de goût d'être à l'école quand même. Une absence de goût pour l'école qui est pas toujours de la faute de l'élève, mais qui est juste comme ça et du coup en fait, je me je me dis qu'après du coup, surtout si c'est relayé par aucune relecture à la maison, c'est quand même un frein pour l'élève, l'apprentissage de l'élève, mais aussi pour la tenue du cours. Parce que certains, effectivement, il y a différents degrés de bavardage, mais on a aussi enfin moi, je travaillais en banlieue, donc on a aussi des élèves qui parlent à.

P2 Ou pas l'envie d'apprendre aussi…

P1 La voix haute … deranger pendant le cours et là, le bavardage, c'est plus quelque chose de camarade à camarade, mais c'est c'est limite quelque chose qui… Qui est utilisé pour perturber le cours et pour faire un voilà en faire autre chose pour le faire sortir de de sa trajectoire. Des fois c'est un peu compliqué pour nous. En tant qu'enseignant je trouve, mais après des fois je trouve qu'il y a bavardage qui est. Lol en fait donc des fois. Aussi, c'est un élève qui en fait, c'est. C'est impossible de l'éradiquer totalement et c'est pas souhaitable non plus parce qu'il y a des élèves des fois qui repèrent quelque chose de drôle, qui en font une blague à leurs camarades. Je trouve que des fois, ça peut être un vecteur d'esprit et d'humour, donc ça… C'est le cas, du bavardage qui est quand même plus… Je sais pas, qui nous fait rire aussi à nous ! Qui est qui est plus acceptable. Des fois, on leur demande de le partager. Avec la classe aussi, si jamais en fait.

P2 Ouais, des fois il parle aussi, du coup il y en a une, ils parlent de ce qu'on est en train de faire ça. Des fois on sait pas.

P1 Moi j'aime bien les traits d'esprit ou ou quand ça évoque quelque chose chez eux et et des fois, ils bavardent même avec nous en fait. Enfin, ils sortent un peu du cadre pendant un moment. Et puis ils nous disent genre Ah, mais Madame, ça, ça me fait penser à à ça dit, mais Madame vous ? Vous faites ça ? C'est pas, c'est des fois c'est assez. J'aime bien l'humour qu'il peut y avoir parfois dedans et la réactivité qu'il peut y avoir. Des fois j'aime moins quand c'est utilisé comme un truc totalement

compulsif pour sortir du cours en fait ou pour faire sorte que le cours se tienne pas normalement et que les autres n'entendent pas vraiment en fait. Enfin que les autres aussi sont perturbés par ça. Moi ça ça qui me vienne. Mais en même temps j'ai été en banlieue dans des classes de STMG à 35 où là ça part, ça fuse un peu. Enfin c'est très vite, ça atteint des des proportions qui sont difficiles pour moi, ravie.

P2 Dépasse mon bien quand je parle, je m'entends. Plus et voilà en fait quand t'as l'impression qu'on t'écoute plus.

P1 Pour Moi c'est, c'est plutôt quelqu'un qui se penche vers son camarade. Et qui émet un son que toi tu es quand même capable de percevoir enfin un niveau sonore que je suis capable de percevoir souvent pendant que je parle. Vous avez eu des fois. En fait, il y a le côté quand même, le disque, mon discours contre le discours de l'élève qui se télescope en fait, mais dans ma tête. Mais j'imagine ça aussi comme un moment d'intimité. Un peu parce que souvent la représentation mentale que j'en fais, c'est un élève penché sur son camarade en train. De sourire quand ? Même, donc c'est quelque chose quand même de.

P1 C'est un moment de connivence entre. Camarade aussi, mais je perçois aussi l'aspect gênant pour moi bizarrement, parce que c'est pour moi, c'est un bruit de fond, même léger, qui vient Ben rentrer dans mon discours en fait, qui se s'aligne sur mon discours.

Et qui le gène parfois, ça peut être après, des fois c'est pas toujours de la gêne comme je dis en fait on peut pas, c'est pas toujours. De la gêne et des fois j'ai une réaction. Différente le jour où je suis patiente, il y a des jours où je suis plus. Mais disons quand c'est répété aussi quand c'est le même à répétition pendant dans l'espace d'une même heure, c'est c'est plus.

P2 L'histoire, là, ça impose.

P1 C'est plus irritant je trouve en fait.

Mais voilà, mais après comme je dis, il y a toutes sortes de bavardages. Effectivement, le bavardage n'est pas non plus le chahut, mais je crois que dans ma tête, les 2 notions sont proches parce qu'il a enseigné en en banlieue. Très vite, le bavardage peut se faire à. Voix haute, mais vraiment Haute et puis peut quand même devENIR DU CHAHUT..

P2 Après ça, c'est bien.

P1 Du chahut, en fait quand c'est généralisé et que c'est moins intime, c'est pas seulement un élève à un autre, mais c'est des îlots d'élèves en conversation parallèle, ça, ça peut facilement devenir du chahut, mais c'est pas la première image mentale qui qui me vient.

P2 Affiche, message, me fais.

On est 7 fois, ils sont dans ta salle. Et que t'as. L'impression qu'ils sont dans la cour de récréation en train de se parler, comme si toi tu n'existais pas. Vas-y, y a pas de souci ou ou le suivant.

P1 Mais après voilà. Le, le bavardage, et je remarque un truc étrange sur le bavardage, c'est que moi je le mentionne pas pour tous les élèves dans les bulletins, alors là nous aussi un petit peu complexe, quand est-ce que je mentionne le bavardage ? Parce que pourtant j'ai des élèves, même des qui soient bons ou mauvais. Tout le monde a une tendance au bavardage. Je veux dire, surtout quand on n'est pas un professeur totalement. Ultra strict dans la censure. Tout parce qu'il y a des profs, y a pas une mouche qui vole aussi, il y a des gens qui ne peuvent pas à tolérer le moindre faveur en fait. Voilà, moi je maintiens qu'il faut quand même une certaine vie quand même. Et certaines activités, notamment en groupe, vont évidemment entraîner plus de certaines réactions de débat. Aussi vont être forcément plus.

P2 Ouais, mais ça moi ..un cours où t'as pas une mouche Qui vole ? je…

P1 Comment dire plus chaotique, donc.

P2 Elle va passer à la télé.

P1 Ça c'est pas très grave. Mais par contre, il y a des élèves pour qui je le mentionne et des élèves pour qui je le mentionne moins. Oui, c'est assez mal. Qu'est ce qui fait que en fait, je crois que quand je mentionne le bavardage, c'est que j'ai, il est, c'est que. Ah, c'est même pas que ça. Pour le coup, j'ai l'impression que ça dessert un peu tout le monde en fait, ça dessert lui.

Ça dessert moins, ça dessert le groupe, tu vois en fait. Message ça ou qu'en fait je je me trouve à reprendre cet élève trop souvent et je suis dans un agacement par

rapport à ça où je trouve que c'est pas productif. Et en fait quand c'est ouais quand c'est le plus gênant, je crois que j'ai tendance à le mentionner alors qu'un élève si tu veux, j'ai des élèves qui bavardent aussi mes biens en spé par exemple en spécialité. J'ai eu des élèves comme ça. Réagissent au cours. Et des fois, je les vois partager quelque chose avec leurs camarades. Du coup, des fois je me dis j'en allez-y, dites-le, que. Que se passe-t-il ? Oui, par exemple, Romain, tu dis, et des fois du coup ils disent bah on se disait juste que na na na et après toi tu peux dire oui c'est vrai ou non ? Ben je vois pas ça comme ça, et cetera. Donc tu vois, il y a des bavardages, ça démarre d'un bavardage, mais au final c'est un débat que t'ouvre à toute la classe. Et puis tu dis qu'en penses tu demandes. Ce qu'ils en pensent, et cetera. Tu vois ça, je, j'en, j'en veux pas aller lève, je me dis jamais, même si c'est un élève qui, concrètement, je dirais, se penche souvent vers sa camarade. Je sais qu'il est quand même, il a un esprit actif et que quelque part. Il va faire ça, mais c'est pas un trait, comment dire, c'est pas un trait gênant en fait, je sais pas comment.

P2 Dire, je le mentionne, je leur reproche que quand c'est négatif parce que ça vous dessert.

P1 Ouais que Ben ça dessert à tout le monde en fait.

P2 Déserte, ouais. Parce que.

P1 En fait, je trouvais, il y avait des classes de 2de que j'ai eu une classe très dure de 2de, que j'ai. Eu en banlieue, à Paris, et je me souviens, en fait, il y en avait en fait, il va bardé tellement que ça. Pour le coup, ça, ça rentrait dans le. Territoire du chahut. Et il est clairement ça pour désamorcer le cours, tu vois, j'en ai. Vraiment le et en fait, je me souviens, j'avais écrit sur un bulletin était une gêne pour lui-même et toute la classe pendant toute l'année. C'était une appréciation quand même que je j'estimais assez.

P2 Sévère, en fait, parce que.

P1 Franchement, c'était c'était dur, en gros, c'était dire que ça avait été une allait pas du tout productive pour lui, mais aussi qu'il avait gâché, enfin qu'il avait quand même entravé beaucoup le cours pour les autres en fait, et je trouvais que c'était une MES. Appréciations, dure quand même.

P 2 Puis y en a aussi, des fois ils savent très ils, ils ils s'impliquent pas du tout en. Classe, pas du tout à l'oral. Et tout.

P1 Par contre, nous avons droit peut-être, hein ?

P2 Ils savent très bien parler à. Leur voisin. Du coup, moi je. Forme des fois dans le Lutin tu devrais plutôt utiliser ton énergie. Qui pour t'investir en classe plutôt que de partager avec voisins ou comme tu disais tout à l'heure il y en a et y participer en classe. Et ils bavardent aussi avec le voisin. Ce qu'il y en a, ça va, ça va pas assez vite pour eux. Je pense qu YAY prennent tout ce qu'ils ont. Dans le cours et ils aimeraient rajouter donc des fois ils rajoutent le voisin. Euh ta ceux aussi qui fêtent. Il parle tout seul, il y en a, ils savent parler tout seul. En fait, ils il peut bavarder tout seul à une table, c'est à dire qu'il va parler tout le temps avec un kilo au fond, un machin. Il va essayer d'interagir tout le temps.

P2 Et les achats répondent pas forcément en fait c'est ça. Pays, des fois, ils se parlent tout seul ou il parle tout seul à l'oral comme ça les gamins qui savent pas se tenir et. Alors eux, comme ils ont des fois. Des PA. P ou des trucs comme ça, Ben tu peux pas. Euh, tu peux pas ? Alors t'es limité dans le bulletin

parce que y a marqué qu'il a 1PAP et que du coup faut faire attention et les machins pas enfin pour chaque élève, chaque élève est tellement différent que tu.

P1 Bien sûr, il y a pas le même la. La même réponse à ce cas-là.

P2 Des fois, voilà tu. Ça dépend aussi si tu leur as dit tu leur as pas dit des fois tu vois, c'est c'est ça on je. Pense que c'est différent. Chaque phase pour ça qu Hélène.

P1 Ah Ben oui. Mais c'est, euh, un élève autiste et pour le coup, il parlait à voix haute et il bavardait quand même, mais y compris avec toi aussi en fait. Et là je l'intégrais dans le cours avec de l'humour.

P2 En fait, mais c'est compliqué de. Ou alors des fois, quand t'entend j'ai faim ? Ouais, moi aussi. Suis là, oui, moi aussi j'ai faim, mais il nous. Reste une demi-heure de. Cours, tu vois, ça c'est des petits trucs. À partir de quel moment tu considères que ouais, peut-être qu'on peut dire bavardage quand c'est tu l'as dit une fois il recommence et ils savent très bien que tu les as fait remarquer et.

C Donc souvent en fait, vous vous en saisissez quand même, vous y. Répondez aux bavardages.

P1 Oui, des fois oui, oui. Euh, et ça d'ailleurs, c'est c'est les bons moments des fois. D'ailleurs, c'est il y a des manières plus fines de désamorcer le Bah Favard AGE en rentrant dedans leur disant.

P2 Essaye de faire. Comme tu peux.

P1 Qu'est-ce qu'il y a ? Et en.

P2 Est-ce que s'il y va … Enfin Franco, c'est ça en fait, je pense. Que c'est pas positif et. Après c'est obligé qu'il est Franco. Y en a certains.

P1 T'as pas le choix. Ah bah y a. Des fois tu. Tu y vas prendre, va ça.

P2 T'as pas le choix comme ça tu dis.

P1 Ça te dit et.

P2 Fait 3 fois que je fais 3 fois voilà, mais c'est pas la première fois qu'il.

P1 Là, franchement, ça me gêne en fait.

P2 Va, Franco t'essayes. Une fois, 2 fois, alors au.

P1 Moins tu dis bon non pas qu'on réagit plus durement quand y a un déficit d'empathie envers. En fait. Le professeur et ses camarades, les camarades des fois, parce que enfin, décidant PAL, c'est pas qu'il a pas d'empathie, mais en tout cas c'est y a une.

P2 Comment ils réagissent ?

P1 Oblitération totale de de ce. Qui se passe. Autour et là ouais, ça va pas du tout.

P2 Genre on m'a dit quelque chose. Ah bah non en fait on m'a rien fait tu vois. C'est ça ?

P1 Ça dépend, mais des fois je trouve que le degré de bavardage aussi est un indicateur de.

P2 Je sais pas.

P1 Ce que cette activité. Mobilise vraiment les troupes, des fois c'est anxiogène pour nous parce que des fois on se dit alors là y a plusieurs.

P2 Ouais, mais ça dépend de.

P1 Indices, je trouve. On a 2, le premier, c'est le bavardage généralisé, ça veut peut-être dire que quand même, l'activité mobilise. Pas beaucoup de monde.

P2 Ça dépend de l'heure, des fois de 56, ça va.

P1 Des fois, des fois c'est pas.

P2 Avoir plein de super activité, tu peux pas.

P1 Ta faute, mais des fois effectivement des fois tu t'es culpabilises en disant. C'est pas ta faute parce que là. Il s'est passé ça, ça ou ça, mais quand même, des fois tu te dis, est-ce que cette activité fonctionne vraiment ? Franchement, des fois tu te dis, est-ce que c'est la peine que je la refasse l'année prochaine ?

P2 Et si j'en fait 2 h de PS avant aussi ?

P1 Est-ce qu'il faut ? La remanier, ça je trouve, ça c'est c'est c'est pas inintéressant parce que du coup ça t'amène quand même à revenir sur des pratiques.

P2 De poser des pratiques, hein etc etc

P1 Et je trouve que un autre indice, c'est aussi peut-être leur leur signe manifeste d'ennui. Il y en a, tu vas les voir, ils ont. Et en l'air, ils sont ailleurs, alors quand c'est 2 ou 3 et que tu les connais, c'est les plus distraits ou les plus, ou ceux qui sont pas très mobilisés, tu peux te dire OK c'est normal, mais quand ? Effectivement c'est même les élèves qui habituellement sont plutôt motivés et sont plutôt de bonne volonté, là se mettent à bavarder. Ou à plus ? Plus regarder le prof, c'est compliqué.

P2 Mais par contre une classe ou une. Il parle pas du. Tout ça m'est arrivé plein de fois en 3e cette année. En fait il parle pas, mais il parle peut être un peu un peu. Mais il y a rien. Combien de fois je leur ai dit, mais je. M'ennuie, tu vois ? Parce qu'ils et il participe pas à l'oral et tu leur demandes pas de bad entre eux, mais tu te dis ******, mais c'est pas Possible d'avoir 0. Bruit, enfin sauf par contre en contrôle. C'est c'est mort.

P1 Après, ça nous arrive aussi des fois de bavarder avec des élèves au sens où des fois tu racontes une anecdote, oui, personnel aussi. Et eux des fois raconte une anecdote personnelle.

P2 Mais est-ce que tu crois que c'est ça cette bavard ? Je sais pas si c'est du Bavaro, je pense que c'est de l'échange, mais d'un autre.

P1 Je sais pas vraiment si ça reste dans le bavardage, je sais pas.

P2 D'une autre manière, mais il y a des gens.

P1 Et pour moi, tu sors un. Peu du cadre du cours, donc.

P2 J'ai des collègues moi pour qui bavarder c'est forcément ce qui sort du cadre du cours.

P1 Bah, du cadre officiel.

P2 Officiel, c'est pas grave.

P1 Parce que quand même, il y a une un un. Comment dire ? Il y a un Discrédit total jeté sur le bavardage. Enfin moi j'ai. Vu mon mon. Mon chef d'établissement, par exemple, il a repris une. Il a assisté à une inspection. Il a repris une une professeur qui avait été inspectée parce que les élèves bavardaient un peu pendant qu'elles distribuaient les l'activité. Et moi, je trouvais que cette remarque était un peu bizarre parce que pour moi, quand tu distribues l'activité, c'est pas le moment clé du cours. En fait, c'est un moment de flottement, donc.

P2 Et il leur faut.

P1 Du coup là.

P2 Ce moment de flottement.

P1 C'est sûr que pendant le moment de flotte. Personne n'est mobilisé au maximum et dans le contrôle total de sa parole et de son comportement. En fait. Donc j'avais trouvé cette remarque un peu dure parce d'autant que c'était un chef d'établissement qui lui, il était pas très sévère avec les élèves, mais surtout avec les profs. Donc ça donnait un côté qui s'était fait. En fait cette remarque que les élèves étaient dissipés et quand je veux dissipés, je veux pas dire dissiper en train de faire n'importe quoi, mais j'en bazar pendant qu'elle distribuait les copies et ou alors le l'activité et j'avais

trouvé ça quand même comme étant une remarque très dure. Genre donc vous n'êtes pas tout à fait un prof.

P2 De bien sûr.

P1 Enfin performant puisque vous n'êtes pas capable de juguler le bavardage jusque dans les moments de flottement, et ça, je trouve que. C'est un peu. Un peu exigeant quoi de un peu difficile à maintenir.

P2 Mais il y en a à l'extrême des fois dans les bulletins, ils mettent bavardage, et toi t'es là ******, la gamine, elles parlent pas, elles osent pas parler. Donc c'est une ou 2 fois différente, c'est ça ? Et des fois c'est la, mais en fait c'est pas qui bavarde là c'est que ce sont des enfants, adolescents, collégiens, machin.

P1 Ah bon, on a des. Degrés de tolérance, satisfaire.

P2 Qui ont des fois 7 à 08h00 d'heures de cours par jour donc si tu leur demandes de 08h00 le matin à 18h00 le soir de ne ? Pas parler du tout, mais.

P1 Et même, on se souvient de notre expérience aussi, ou même en tant que bon élève. Et carrément, on était quand même de bonnes élèves et sérieuses et bien élevée, et cetera. Et ça nous arrivait de bavarder. Ça nous arrivait de bavarder, alors peut-être plus avec certains qu'avec d'autres, aussi plus à certains moments qu'avec d'autres, mais.

P2 Nous personnellement, c'est pas possible. Oui, on est, voilà. Voilà, je sais.

P1 Et parce que certains sont plus cool en fait, parce que les limites sont plus, la tolérance est plus haute ou c'est des profs qui sont très des fois débonnaires et.

P2 Qu'on savait que c'était possible. C'est Abadie, il était dur. Il y a des profs qui considèrent que le bavardage est un manque de respect pour eux… ils se sentent.

P1 Que le je vais vite.

P2 Visés de suite. Ils se disent, si quelqu'un parle en même temps que moi, ce n'est pas possible. Enfin, sauf que des fois, de temps en temps, Ben comme tu disais, quand tu distribues un papier, tu tu peux lâcher prise aussi. Enfin il faut, parce que toi même t'as besoin de lâcher prise dans la journée. Moi des. Quand tu t'ennuies, tu

lâches une. Petite ********, tu as été repartie. Parce qu'autrement c'est bon quand c'est.

P1 Trop, mais après voilà, je trouve que quand même, dans l'apprentissage de l'âge adulte **selon moi** il faut quand même intégrer l'autorégulation de son bavardage, quand même un petit peu. Toute chose n'est pas bonne à dire à n'importe quel moment. Et moi je me souviens une fois, on bavardait. Ensemble ou je ? Sais pas si c'est toi, c'était une autre copine.

P2 Je sais pas.

P1 Au lycée et puis vous d'un moment, le professeur nous a regardés, j'ai fait bon, maintenant il. Faut qu'on. Arrête et qu'on écoute, et en fait, parce que là, ça devient un petit peu trop, ça devient un petit peu trop. C'était rigolo tu vois ? Mais là en fait concrètement ce ce c'est le moment d'arrêter en fait et je crois que des fois il y a certaines personnes qui même à l'âge adulte n'ont pas acquis ce moment-là parce que.

P2 C'est possible que ce soit avec moi. Oui, oui, mais là. Il faut qu'on, on *******, voilà.

P1 Quand je vois les réunions de. Profs, des fois à l'u FM. C'est quand on était à l ifm moi ou maintenant dans les réunions avec des inspecteurs, au début il peut y avoir quand même vachement de bavardage et des gens qui ont 0 limite aussi. Mais ce que je trouve être quand même.

P2 Mais même juste dans les Conseils de classe !

P1 Moi me m'interpelle un peu à un certain degré en fait un peu dans le alors ? Je sais-je. L'interprète aussi comme des fois, les professeurs ne sont pas toujours contents de ce que les inspecteurs vont leur dire et des règles qui vont leur fixer et le fait que des fois, ils prennent un peu la bonne parole. La parole du ministère, mais que c'est pas. Adapté au terrain. Je comprends ce sentiment de colère, mais je trouve que. Euh. Voilà, on peut le faire de manière constructive en allant aux questions qui sont difficiles et qui sont. Et mettre les ins. Lecteur face à quelques paradoxes qu'ils ont pas résolu, mais en gros, je trouve que bavarder de manière passive-agressive aussi. De manière continue pour gêner la personne qui fait son travail, c'est pas, c'est pas non plus forcément la bonne chose.

P2 Oui, oui, oui.Et alors, est-ce ? C'est pas besoin de beaucoup t'aider Tout à l'heure du Coup tout à l'heure, t'as dit Euh. C'était aussi possible à l'âge adulte, ce qui ce qui ce qui impliquait que le bavardage était plutôt l'apanage de l'enfance, toute l'adolescence, et ensuite elle dit, ce qui ? Mais c'est aussi possible à l'adulte et et.

Qui n'a jamais bavardé pendant un conseil de classe, mais même en formation, nous, on se retrouve derrière le Bureau. Tu crois qu'on se met au premier rang ? Bah non, les réunions, les grosses. L'annuaire de fin d'année in a jamais bavardé avec la voisine, parce que. T'es un peu plus relâchée et. Que t'as besoin de ces moments ? On est à.

P1 Après, quels sont les traits de caractère du Bavard et du Bavard qui continue à l'âge ? Adulte, c'est vrai, C'est alors bavard, c'est ça ? Peut-être ? Allez.

P2 Tu sais pas se mettre de nitro aussi quand t'es enfant t'as plus de mal, mais quand t'es adulte, il y en a. Quand tu vois que t'as de l'adulte devant toi qui veut te. Parler, tu te. Tais, mais y en a.

P1 Adulte, ils le font pas non plus. Oui, parmi ça, il y a. Des gens qui. Se foutent totalement de l'opinion. D'autrui ou de l'expérience. D'autrui à ceux aussi qui ont besoin de se mettre en scène, enfin qui veulent. Une scène à attirer l'attention sur la chaîne fois à.

P2 Bien, du coup, c'est l'apanage plutôt d'une. Situation de formation.

P1 Attention, hein ? D'une situation particulière, pas du tout.

P2 Pour les adultes ou les enfants, pour tout le Monde, est-ce que c'est c'est.

C : Le bavardage, c'est pour vous, c'est lié à l'école, à la. Formation, une situation où on est passif, on. Est cool et puis est-ce que c'est quelque chose qui peut me parvenir. N'importe ou n'importe quand, n'importe comment.

P2 Pour moi, le bavardage, c'est quand tu parles en même. Temps que quelqu'un te parle.

P1 Ah ouais toi ça reste donc du coup ? Dans le cadre de l'école.

P2 Non, mais te parle ?

P1 Quand quelqu'un.

P2 Ça peut être en formation, ça ?

P1 Tu assistes à.

P2 Quelque fois là on.

P1 Parce que moi, le bavardage pour moi, ça Existe l'.

P2 Tu veux dire bavarder là on. Est en train de bavarder. Oui, voilà.

P1 Ben oui, on bavarde avec nos amis. Tu vois dès qu'on a, dès qu'on prend un café, quel clairement on est dans le bavardage. Après on aborde des questions de lentille et là c'est plus des fois c'est plus du débat. Ouais.

P2 Ah après ça, alors bavardage et bavarder, bavarder. Mais c'est quoi la définition finalement du mot bavardage ? Est-ce qu'on peut regarder ?

C On pourra y revenir après

P1 Oui, après le bavardage de manière classique, il est un peu aussi mal considéré comme étant quelque chose de futile et de et de cancanier et de et de superficiel, et cetera, hein ? Et j'avoue que le bavardage peut l'avoir un peu mérité aussi, mais en fait le bavardage, c'est des fois quelque chose au contraire de très intime, très très profond. En fait, c'est par le bavardage qu'on arrive parfois à des réalisations très profondes et à une certaine honnêteté, au bout d'un moment, à mesure que la conversation progresse…

P2 Ben c'est la. Question qu'on finit par se poser. Oui, c'est un peu à. Avoir un aspect, ouais. Est-ce que moi ?

P1 Et à une certaine honnêteté, au bout d'un moment, à mesure que la conversation progresse.

C, Mais en fait moi la question que je me suis posée au début, quand j'ai voulu définir ça n'existe pas vraiment. Faire exister une définition, même pas. Mais en fait, je me suis dit, c'est vrai, j'ai pensé comme vous qu'en fait je trouvais qu'on pouvait bavarder plus de temps en fait. Mais je. Me suis fait. La réflexion que on dit. Rarement qu'on bavarde. Avec mes amis, on dit qu'on papote.

P1 Oui, tu veux dire que c'est une discussion

C'est un mot plus sympathique tout de suite.

P2 J'ai bavardé, ça a une connotation négative parce qu'on a cette connotation de. L'école, je pense.

P1 Ouais, ouais.

P2 On a tous gardé le mot bavardage de nos bulletins.

P1 C'est ça

P2 Bon, on peut pas mettre papote trop souvent avec sa voisine, alors des fois on met pas pas papote, mais manque de concentration nous pour pas qu'il y ait le.

P1 Parce que trop de temps papoter. Ouais, c'est ça, parce que des fois on a des dis on.

P2 Mot, bavardage. Et souvent ne veut.

P1 Pas qu'il y ait des si on peut peut mieux faire en en étant plus concentré qui est plus gentil que des bavardages, c'est bon en fait.

P2 Tu concentrais, alors qu'ici, bavardage. On voit ça comme négatif, donc en.

C Voilà donc des. Fois vous vous le dites pas parce que c'est…

P1 Lorsqu'il fait, parce que l'institution concernée considère de toute manière le bavardage comme punitif, aura en rapport avec les les récompenses. Si t'as 2 fois mention de bavardage dans mon ***, t'as tu peux dire adieu aux félicitations.

P2 Et donc tout a été enlevé il y a plus de.

P1 en fait c'est Ça et donc tu dois réfléchir à qui tu veux mettre bavardage, à qui tu vas mettre avec.

P2 Félicitations et c'est tout ça. Oh Ben nous du coup on les a enlevés, nous il y a plus Un peu plus de concentration, enfin en fait, c'est.

De félicitations mâcha mâcha, parce qu'il y avait trop de parents qui écrivaient, qui disaient pourquoi ma fille, elle a pas eu ça alors qu'elle a tant de moyenne. Oui, mais parce qu'elle est bavardage. Maintenant on met une appréciation globale. Chacun peut mettre ce qu'il veut dans. Les dans les appréciations sans se dire Ah mais là Ah, mais machin, mais ça reste ce mot bavardage, ça reste quand même quelque chose

d'assez fort, parce que dans bavardage, il y a le fait qu'il parle et que ça dérange, alors que dans le manque de concentration.

P1 Quelque chose avec une connotation péjorative, ouais C'est bon ici, pas les gens.

P2 Et pas forcément que ça dérange et qu'il a du mal à se concentrer, tu vois ? Et c'est en ça qu'on disait ça dessert. Lui, ça dessert les autres, et cetera. Ça forcément quelques un bavardage n'est pas quelque chose de positif. Et pourtant, comme on disait tout à l'heure, enfin moi, quand je dis, j'étais bavarde petite et prof je continue à bavarder toute la journée. Tu vois, c'est ça qui est.

P1 Mais en fait, c'est dire.

P2 Rigolo, mais, mais moi je reste persuadée quand même. Qu'à un moment. Donné, c'est une façon aussi de faire descendre la pression.

Ils ont la pression. Et de notre côté, il y en a d'autres, c'est juste une façon de ne pas sortir aussi des fois dans la cour de récréation, il y en a d'autres aussi chez eux je pense qu'ils vont pas bien et à l'école ils rattrapent tout en bavardant avec leurs copains. Ils ont.. Un lien social qui…

P1 Il y a des gens qui aiment le lien social dans l'école, en fait, ils aiment pas l'apprentissage, mais ils aiment le lien social. C'est ce qui les intéressent : les

amours de machin et bidule, et puis les problèmes de famille de machin, etcetera. Parce qu'ils aiment l'affect, voilà.

P2 Ah, je t'aime surtout. Le lien.

P1 Ouais, fin dans dans la situation affective en fait plus que dans les situations. Bah de rigueur en fait tu vois en fait la rigueur pour certains c'est pas naturel quoi clairement.

P2 Y en a qui comprennent pas des fois, parce qu'ils ont tellement de lacunes que, ben finalement pour pas subir un cours, il bavarde.

P1 Ouais, y en a qui sont super dues.

P2 Parce que c'est pas des plus facile que de rester comme ça et de se dire je comprends rien.

C En fait ce que tu disais, c'est qu'en fait.. il y en a pour qui ça permet d'accéder non pas aux apprentissages proposés par l'institution, mais à une certaine forme, à certains apprentissages… Plutôt de l'ordre social ?

P1 Oui, ouais, ouais.

P2 Alors après je sais pas ce qu'ils apprennent, ça dépend de quoi ils bavarder avec qui ? Mais effectivement, d'un autre côté t'en as certains qui peuvent progresser en bavardant. moins, et quand ? Ils s'y mettent. Ben tu vois qu'ils se disent bah. Finalement, si j'écoute. C'est quand même bien, je m'inclus dans le cours, je participe à l'oral et je progresse. Mais chaque enfant est différent. Je pense qu'on peut avoir sur 30 enfants, on pourrait parler 30 fois du bavardage différemment parce que chaque enfant est différent, que chaque personnalité est différente, que chaque vécu est différent

P1 Ah oui. Et puis ça, qu'on ne l'emploie pas du tout de la même manière.

P2 Une définition par personne.

P1 Le bavardage.

P2 Et puis voilà, il y en a qui n'ont pas les mêmes tolérances. Il y a des collègues quand ils disent « Ah oui, la classe, elle Est très Bavarde » alors que toi t'es là… En fait on n' a pas du tout les mêmes visions ! Et puis ça a dépend à quelle heure tu l'as, si tu l'as de 8 à 9 ils sont pas encore réveillés si tu les as de. 17 à 18. Bon, ils sont réveillés, mais ils. Mais ça dépend, on situe avant manger, ils ont très faim. Il te dit tout, ils. Se disent toutes les 2 Min. C'est vrai.

P1 Ce que. Tu dis tout à l'heure aussi là en plus ils ont. Des fois besoin de l'école pour parler de certains claviers parce que des fois la maison. Ça se produit dans la. Vie enfin.

P2 Ah Ben nous on voit au moins

C J'ai. Ah, c'est ça. Enfin j'ai. J'avais un, j'avais intercepté les petits mots qui… Les petits mots, c'était « mon oncle s'est suicidé hier soir ».

P2 Oui, alors oui. Oui, alors ça. C'est parce que c'est quand même des sujets.

P1 Pas de sujets lourds.

P2 Après ils ont, quand tu regardes, ils ont très peu de pauses. Ils ont de bonnes journées, ils ont des fois 8 h de cours. avec diminution, traçant le self. Finalement, ils ont dans l'accueil, ils passent les mains, ils reprennent machin et ils renchaînent comme nous d'ailleurs. Mais.

Et puis après ? Bon, il y en a beaucoup qui y en a qui ? Enfin ça dépend où tu vis, y en a, c'est tu rentres chez toi, Dessuite il.

P1 Y en a, c'est tu peux encore un peu discuter, mais.

P2 Je sais pas, c'est quand même, euh. Moi j'ai des souvenirs. Ben comme on disait, on a des souvenirs de bavardage très drôles. Mais après, quand on nous faisait des remarques, je trouve qu'avant on s'arrêtait, on avait plus plus peur. Aujourd'hui, ils. Ont pas peur. Les enfants, quand tu leur dis d'arrêter de bavarder, moi ça me faisait un petit nœud au ventre et j'avais l'impression de m'être fait remarquer. J'ai ce souvenir là. Aujourd'hui, je suis pas sûre que quand je fais remarquer des élèves qui bavardent, un petit nœud au ventre en se disant, Ah mince, la prof, elle ma remarque.

Pas du tout et je pense que c'est pour ça que ça se gère pas tout à fait de la même manière.

C Et vous, vous le gérez comment alors ?

P2 Avec beaucoup d'humour ! Parce que j'ai compris que si tu vas au Clash, ça sert à rien! là c'est des adore.Moi je pense que j'en. Mais quand ça me saoule, jamais binaire.Pourrais faire même.

P1 Je me vénère. Moi j'en tolère quand même, je suis assez patiente je pense. Mais par contre quand j'ai à me répéter de manière vraiment et qui a une gêne par rapport à ça. Du coup il y a un moment où je convoque l'élève. J'en fais un moment où du coup, je convoque l'élève très sérieusement et je lui dis que que je je sais bien qu'il peut ne pas être intéressé par la matière. Je sais bien que là, il avait.

P2 Pas les bouts hein, c'est pas grave.

P1 Un tel ou. Tel problème, mais que là en fait ça devient vraiment trop trop. Trop en fait et que ça me gêne dans ma pratique et qu'en fait là il est temps qu'il comprenne que une limite a été franchie et généralement il y a une sanction. Et là,

généralement, il marchande sur la sanction, mais c'est voilà . Moi, en fait, comme je ne m'énerve pas non plus, tous les minutes, forcément, quand le prof te prend seul à seul et te dit là franchement, ça m'a gêné de devoir revenir sur ton cas particulier… Et surtout bavardage, 10 fois dans le dans le cours et vraiment là c'est plus plus tenable cette situation là quand même. La plupart des élèves manifestent quand même au moment de enfin ont quand même un moment de réalisation que là oui ils ont été trop loin et que il faut corriger le tir et généralement ils le corrigent.

P2 Quand même.

P1 Mais c'est sûr, ça dépend des ça dépend des natures. En fait, il y en a qui s'autocorrigent parce qu'ils voient que quand même là ils ont dépassé les bornes et y a ceux qui voilà… vraiment compulsifs.. Et là on aura pas beaucoup de prise.

P2 Moi, ça m'est déjà aussi arrivé de leur dire de m'arrêter de leur, mais d'avoir été tellement énervé, d'être tellement fatiguée leur dire, mais moi j'ai, je suis passionnée par mon travail, mais quand je vois comment on me manque de respect, comment j'essaie de faire tout pour vous ?

J'ai essayé de les faire Culpabiliser, genre ça m'est déjà arrivé une fois de pleurer tellement j'étais vraiment excédé et.

P1 Ouais quand même, heureusement histoire ont quand même réflexe de.

P2 Votre partira à la fin de la glace. On est désolé Madame, mais c'est pas ceux qui vous aient le truc et on est désolé pour les autres et tout ça. Non non, mais ça va c'est quand t'es ? Vraiment fatigué, excéder et. Que voilà, c'est ça, j'ai déjà fait ça. Je me suis Dit de dire, on va faire un petit peu de culpabilité. Ça fait parfait.

En tout cas C'est important.

C Ça vous oblige à poser des limites en fait.

P2 On est obligé de poser des limites. Mais il y a des collègues qui. N'en posent pas et tu sais. Te disent les ******. Bah en fait ils te disent. Les gamins, ils te disent de toute façon, en fait, elles y a le bazar dans sa classe parce qu'elle nous qu'elle cadre pas du tout. Il y a des des cours où les les les enseignants tu peux pas toujours c'est pas évident et ils vont te dire les gamins d'eux-mêmes. Bah le cours c'est nul, il y a le gros ******. Parce que, en cas de repas.

P1 Même des fois, ça les gêne. Ou même ils ont pas.

P2 Ça d'hygiène, mais ça nous gêne nous et ça.

P1 Quelque chose qui les gêne.

P2 C'est là, mais. Qui pose problème ? Oui, mais en fait, ils ont besoin. Ils le réclament eux-mêmes parce qu'ils apprennent pas et ils ont l'impression d'être dans un truc brouillon. Ouais, c'est t'as tellement de cas, j'ai même des élèves qui me disent que d'autres collègues passent leur temps en classe à raconter leurs problèmes. Et ils disent non, mais en fait c'est pas possible, on fait pas de cours.

P1 Ils, ils savent très bien le voir.

P2 En fait les gamins, ils ils vont te dire souvent un bon prof, c'est un prof qui s'est qui t'écoute, qui répond à tes questions, mais qui te cadre. C'est. Ou quand même parce que ils vont se dire Ah Ben Ouais mais elles, elles nous cadrent pas. Du coup on fait pas cours. Alors que c'est eux qui… c'est quand même fou, ils attendent ça. Mais comme tout enfant, tout enfant demande un cadre en fait. Qu'il aime pas forcément, mais qui ?

P1 Mais qui garantit un certain professionnalisme aussi en fait tu vois. On en revient toujours au fait que juguler le bavardage ça fait partie des compétences professionnelles du prof en fait donc.

P2 Dont il a besoin, voilà, c'est ça. Et, mais c'est ça. Et c'est rigolo parce que les fois t'as.

Moi je pense que enseigner ce métier qui s'apprend sur le tas quand au mois de décembre on t'apprend à à faire le premier conseil de classe et la et coco c'est déjà passé. Quand on t'apprend à lire la première liste de classe ou je sais pas quoi. Attends c'est quand même une blague, on va lire la liste de classes ça parce qu'on est en banlieue, il y a plein de noms ou de prénoms particuliers, Vous voyez, on est le 30 septembre ça. Fait déjà un. Mois qu'on enseigne ou moi je pense que c'est quelque chose qui s'apprend. Sur le tard.

P1 Oui et puis il était.

P2 Et t'apprends et tu t'améliores, mais déjà vous Avez des cours sur juguler le bavardage ?.

P1 Moi, ils nous ont donné quelques. Pistes quand même, mais.

P2 On a eu un CD de l'éducation nationale de la.

P1 Oui, oui, avec, il faut mettre la main sur la table devant les élèves. Voilà.

P2 Voilà, et alors on a ri.

P1 L'académie essaye… Oui, comme s'il suffisait de mettre la main sur la table… Dans certaines classes ça va pas le faire…

P2 Mais tu sais, aujourd'hui aussi ils te vendent des trucs les Ben c'est *** qui a fait ça. Elle a fait il y a les les web TV, les web TV. Alors pour être un bon enseignant, il faut lutter. Traître hein ? Il faut aussi un livret de consignes avec le vocabulaire et je dirais qu'il faut voilà bon moi je les accueille toutes les récréations, comme ça ils peuvent avoir leur.

P2 Non, tu les fous dehors.

Alors on on s'est, on s'éloigne du bavardage, mais comme tout en fait, tu peux avoir plein de de gens qui vont te dire, moi je je gère. J'ai la technique, je suis pas sûr qu'il y ait 2 techniques pour gérer chacun.

P1 Fait, c'est vraiment difficile hein ? Et j'ai remarqué que les profs qui s'en sortent le mieux quand même Ils Le le fond d'une manière en fait.. où ils mettent l'élève quand même dans un état de stress, ! il y a quand même dans le contrôle du bavardage.. c'est aussi induire un stress chez l'élève de la réaction de l'adulte quand même. Je trouve qu'en fait les profs qui ont moins de bavardage, c'est pas ce qu'ils arrivent un peu en mode 'je vais m'écouter moi-même avant tout, et je vais sanctionner ceux qui gênent », tu vois ? Ou ceux qui franchit la limite limites, ce qui gêne, et cetera. Et donc l'élève est dans un état de contrôle de lui-même et de stress plus élevé qu'avec un professeur plus cool qui lui va tolérer un peu un degré de bavardage.

P2 Moi aussi, des fois je leur dis Ben là vous empêchez les autres de du coup tu vois. Bah c'est bien de faire le le mariole et tout ça. Mais là en fait tout tes potes tu les as empêches de suivre donc tu vois tu les mets dans cet état de en fait. C'est ta faute, tu vois un peu les responsabiliser dans l'acte qu'ils ont.

P1 En fait, tu as plusieurs techniques hein, tu peux y aller par le stress comme je dis, les professeurs qui veulent pas une mouche qui mouche volent comment pendant

leur discours et dans ce cas-là, ils stressent un peu les élèves quand même. Moi j'ai assisté à à l'u FM, à une formatrice qui nous montrait comment elle prenait en main les élèves et je me souviens que moi j'avais eu un peu une réaction de colère parce qu'en fait je trouvais que c'était trop rigide et et il y a certains élèves, même des élèves pour.

P2 3 h de colle.

P1 De bonne volonté qui peuvent réagir à ça de manière où là c'est le, c'est le bagne en fait tu vois, c'est un petit peu le le stress permanent, c'est c'est pas très. Donc, et après tu peux y aller aussi par l'empathie aussi. En fait, l'apprentissage de l'empathie, je trouve que c'est important aussi dans là-dedans, dans le un peu c'est naturel, trop là tu tu embarrasses le professeur, t'embarrasses ton camarade.

P2 Est-ce que je te disais ? Ouais, mais tu peux leur dire des fois si t'es fatiguée,! je suis pas sûre que ça marche pour tous, mais des fois tu leur dis tu vois là. franchement j'arrive plus. J'ai besoin que. Que désolé, mais là j'ai, j'ai, j'ai, j'ai besoin de vraiment votre attention, on va y aller plus cool, on va faire. Tiens moi ça m'est déjà arrivé des cours où j'arrive pas, j'étais avant, on va faire que des manips on est rien et tout, mais j'ai besoin vraiment de vous attentif parce que moi je suis fatiguée, je vais j'arriverai pas à faire d'autorité tu vois je dis pas que ça marche à 100%.

C Votre degré de tolérance, il diffère en fonction de votre. État à vous et de la situation ?

P2 Ah Ben oui, moi, totalement, il. Y a des, il y a des jours où des heures.

P1 Oui, si tu as besoin d'être plus efficace pour une raison, pour une autre secours, là il faut absolument avoir fini à ce moment-là. Forcément, tu es dans un état de, mais je trouve aussi que ce qui fonctionne c'est quand toi tu es très déterminé.

P2 Il y a Quelque chose du non-verbal aussi, de la, de la posture, la position, le ton, tu vois, genre le moi je trouve que les cours où je suis bien dormi. Je suis déterminée à finir un truc, j'ai tout cadré, genre j'ai pensé à tous les ce qui pouvait foirer, j'arrive et je suis dans on à faire ça quoi qu'il arrive sans même sans crier, sans rien, tu vois en fait déjà ça communique des fois un esprit d'efficacité où en fait ils sont amenés à suivre, à rentrer sur ton rythme quoi.

P2 Ouais là Et déplacement, le déplacement est énorme. Aujourd'hui va. Falloir s'y mettre.

C C'est vrai que tu m'avais dit ça Une fois tu M'avais vu que des fois tu utilisais par exemple le non verbal, genre tu claquais la porte un peu fermement, tu posais ton sac un peu fort sur ton bureau.

P1 Oui, oui, des fois y a des gestes un peu Théâtraux, quoi en fait ? Un peu théâtrale, mais même des fois c'est pas forcément des jours, ça peut être des jours où t'es juste très motivé, genre t'es de bonne humeur, mais t'es juste très motivée. Et puis tu laisses aucune place à intelligent aujourd'hui de aujourd'hui on a pas le temps pour ça. Aujourd'hui faut absolument qu'on finisse ça. Allez on y va tu vois, genre t'es ? Très dans la motivation des troupes.

P2 Ça, c'est vrai qu'il. Y a. Et ça aussi, ça peut fonctionner. Côté le le déplacement, moi je le.

Je fais appel à leur empathie en disant, écoutez, aujourd'hui, je suis malade, j'ai 30.

P1 Ah bah des fois il y a un. Peu d'apprentissage de. L'empathie dedans dans le contrôle du bavardage, c'est c'est nécessaire je pense. Il faut se mettre quand même à la place.

P2 Moi, quand j'ai été, j'ai eu des moments où j'avais plus de voix. Et quand t'as plus de voix que t'as pas.

P1 De celui qui vers le cours, le. Groupe et celui celui, celui qui veut écouter qui ? A du mal.

P2 À des fois, je l'ai mis à ma place. Ainsi un moi y a des fois plein de fois hein, tu corriges un truc, c'est pas facile. Je leur ai expliqué qu'il fallait bien qu'ils écoutent y. En a qui ? Écoutent pas, je fais écoute vu que t'as l'air de savoir bien mieux que moi, ça fait je sais pas. Une fois que je. Te demande, je te mets au tableau assez horrible.

P1 Ah Ben nous on dit qu'il faut le. Faire toute manière que le cours doit pas. Passer uniquement de charming et qu'il faut qu'il fasse. Des activités de où ils doivent rapporter des. Des propos proposent une analyse et tout est à t'as, même ceux qui ceux qui parlent pas quand c'est un camarade qui vont pas bavarder quand c'est

prof, mais t'as ceux aussi qui bavardent quel que. Soit le, le, le, le. Le, celui qui parle, quoi ? Le locuteur, quoi en fait ? Et là des fois, t'es obligé de menacer de.

C il y a quand même une notion. Respect alors c'est. À dire que si il parle enfin. Il parle enfin. C'est le prof. Mais les paroles sont propres.

P1 Ah bah clairement, des fois il y a un conflit avec l'adulte ou en tout cas il y a un côté avec l'autorité. Quoi ne rien. On représente l'autorité, le parent, l'État, c'est des choses qui sont complexes pour les.

Moi, ça se manifeste. Situations un peu passive, agressive du bavardage comme étant je vais mettre des grains de sable dans la machine aussi. Enfin il y a ça aussi chez certains, mais c'est pas tous parce que tous le font pas de manière. Avec un dessin en tête, tu vois en fait, mais.

P2 Il y en a qui se sentent supérieurs à l'enseignant qui considèrent. Qu'il est pas. Et du coup ils ont pas forcément besoin d'écouter ils. Peuvent faire ce qu'ils veulent.

P1 Il y a des intentions différentes. Aussi derrière le bavardage. Et celui qui peut pas s'en. Empêcher y a celui qui est-il y a aussi le cas des élèves très superficiels aussi. Des fois, moi j'ai eu en cours des gamins qui ont pas une pensée très ******** et donc.

P1 De l'ordre de l'amusement, tout le temps, tout le temps quoi. En fait ils peuvent pas concevoir le non amusement que tout.

P2 Ah oui.

P1 Ne soit pas amusant.

P2 Et tu vois que ce soit. Un collège réalisé parce que toi t'es en lycée. Et moi je retrouve ça, tu te dis ? Que tu retrouveras. Plutôt ça au collège ? Bah non, au lycée.

P1 Apparemment, ça fait douter.

P2 Ouais, mais le déplacement dans la salle, ça aussi, ça fait que quand t'as fait vraiment fort et que t'arrives encore une dernière, y as-tu déplacé machin ? Du coup Ben quand t'es à côté. Salut, tempère un. Peu, pas tout de suite, y en a tu. Peux être juste à côté, je les. Vois pas, mais ça tempère aussi.

P1 Et moi, quand des fois je les force à écouter leurs camarades aussi parce que y'en a qui bavarde aussi pendant que leurs camarades parle et ça c'est pas très juste de mettre un enfant dans cette situation où il est clairement pas écouté par ses. Pairs, c'est pas du tout facile et là j'ai tendance à limiter plus sévère que sans ce quelqu'un qui m'interrompt moins.

P2 Ah ouais ?

P1 Où je dis. C'est votre note de groupe qui va baisser. Attention si vous mettez l'autre dans difficulté camarade en difficulté, là c'est votre note qui baisse et je vais vous demander de mettre de faire une petite fiche de prise de parole à la fin, ce que vous en avez pensé, ce qui est amélioré en étant.

P2 Bah ouais, moi non plus, mais j'avais pas. Quand même poli, sur. Vos sites.

P1 Fiche, voilà, et ils le font. En fait, ils remplissent des petits tableaux, ils disent ce que j'ai mis dans la présentation, c'est ça ce que j'ai moins aimé, c'est ça, c'est qu'il. Y a approfondir. C'est ça, et cetera, mais ça c'est bien, je trouve ça après. L'entraide, un petit peu aussi et.

C Donc vous auriez-vous pourriez conclure un peu, donc.

P1 Conclusion de tout ça ?

P2 Je pense que si on a pas. C'est pas possible. Enfin après, si t'es dans l'école après la définition De bavardage, c'est …

P1 Ben que c'est quand même qu'on considérait comme quelque chose de négatif dans notre pratique d'enseignant comme dans la tenue de l'élève qu'on en cours. Tu vois quand même on peut pas nier qu ? C'est quelque chose qui regardait de près, que ce soit par l'enseignant qui gère le groupe, pour l'enseignant qui gère le groupe pour l'élève et sa capacité à se tenir socialement dans le groupe. Tu vois, genre on peut pas nier que. Y a une dimension négative.

P2 Mais ça m'est déjà arrivé de vous dire Ah c'est cool, on l'entend déjà, mais c'est un petit peu mis à bavarder, c'est qu'elle se sent comme mieux.

P1 Tout n'est pas négatif.

P2 Et qu'elle s'implique. C'est aussi oui, oui. Les gens très renfermés, moi ça m'est. Déjà arrivé, ****** défini. Tu vois des gens qui parlaient pas du tout, c'est déjà arrivé. On avait une élève.

P1 Je suis d'accord avec toi, il y a quand même un côté où ils sentent qu'ils sentent plus détendus. Oui, c'est ce que je disais dans le bavardage qui le non bavardage qui est généralement.

P2 Ouais si tu parlais pas du c'est très rare, mais ça peut être un signe aussi de d'ouverture et de se sentir mieux d'intégration parce que.

P1 Du stress ou de l'élève ?

P2 C'est quand même, voilà. Mais, mais on pourra en parler pendant des. Heures et il va falloir que j'y aille.

C Merci beaucoup

ANNEXE 10

Retranscription focus groupe élèves de 4e - E1

Fichier audio : *GMT20231013-124829_Recording.m4a*

C = chercheuse, G1 = garçon 1, F1 = fille 1, D = directrice adjointe de l'établissement

Introduction - explication de la recherche - proposition du photolangage

_____

(Au début ou par moments. problèmes de son et de connexion en visio)
C : Moi ma question, moi je voulais avoir votre votre avis, enfin votre perception, votre définition, voilà votre définition du bavardage en classe. Qu'est-ce que le bavardage pour vous ? Quelles sont ses caractéristiques ? et est-ce que cela sert à quelque chose ou pas, pour vous ou pour le groupe ?
G1: Je sais pas... Bah moi je trouve que le bavardage, c'est assez vaste parce que… Ça dépend surtout de la personne et… comment on… comment on le pense surtout. Parce qu' il y a des gens qui pensent que le bavardage c'est juste parler un peu… et il y en a, un bavardage... Enfin, ils tolèrent un peu plus, pour eux c'est pas forcément du bavardage, c'est de…
G2 : … De l'entraide !
G1 : Non ! Pas forcément ça ! mais c'est… pas du bavardage, mais c'est juste parler normalement.
F1: Magie, ça dépend du contexte.
G1 Oui, c'est ça. Après vous en pensez quoi vous ?
F1 : Moi je parle pas, mais bon ce soir… Moi je dis, ça dépend du contexte ! Parce que il y a ceux… surtout les professeurs qui vont penser que ça va être juste du bavardage de tous les jours... Alors qu'il y a certains élèves qui vont utiliser le bavardage pour s'entraider, et malheureusement, il y a des professeurs qui veulent pas l'entendre.

C : Et pour vous, pour vous ? Votre définition du bavardage, des caractéristiques ? Donc vous nous avez dit le contexte, donc c'est plutôt en classe pour vous qu'on bavarde ?

F1 C'est tous les jours et tout le temps.

G1 C'est tout le temps, ouais, mais c'est surtout en classe, c'est surtout en classe qu'on nous parle du bavardage, c'est pas dans la vie de tous les jours.

C (blanc) D'accord, et…. Oui ?

G1 : Ah non, en fait allez-y, j'étais pas sûr.

C Alors, si vous n'êtes pas sûr, allez-y. C'est intéressant…

G1: Bah le bavardage aussi, c'est… quelque chose que... C'est quelque chose aussi qui… Bah qui est là dans… pour nous les collégiens, qui est là dans la vie de tous les jours du coup, vu que « on bavarde » ! Même si pour nous c'est pas forcément du bavardage.. C'est… Des fois, on s'en rend même pas compte quand on bavarde. Et du coup, bah… Bah pour moi, le bavardage, c'est quelque chose qui est devenu courant pour nous. Après.. Bah surtout pour moi vu que je suis bavard. Mais, il y a des gens qui sont très discrets, d'autres qui sont moins discrets…

C (blanc) : Est-ce que ça sert à quelque chose pour vous ?

(pbm informatique / son)

G1 : Bah ça dépend du contexte et…

(idem)

F2: Bah ça dépend des personnes c'est sûr ça… ça dépend des personnes. Par exemple, il y a des personnes qui..

(idem)

C : Allez-y, je vous écoute. Et il ne faut plus toucher à rien niveau informatique…

G1: ça Bugue

F2 : Oui bah le bavardage, ça dépend des personnes qui veulent déranger le cours… genre ils parlent, mais pour parler… ils ont pas forcément de choses intéressantes à dire, genre.

F3 : Il y en a, ils parlent juste pour se raconter leurs vies, il y en a, ils bavardent, mais pour s'aider. Enfin, s'il y a un exercice qu'ils arrivent pas… mais que la personne qui est à côté de lui y arrive… Bah des fois ils parlent sur ça...

G1 : (coupe la fin de la phrase de sa camarade) Ouais, mais généralement c'est plus pour raconter notre vie qu'on parle. Maintenant, on parle de moins en moins des cours parce que il y a de plus en plus d'élèves qui n'aiment pas les cours.

F2: Ouais

F1: Pourquoi ? Ouais. Parce que du coup, en cours souvent on va se disperser et parler d'autre chose pour…

G1 : Bah oui…

(pbm informatique)

F1 Bah surtout quand on s'ennuie je pense.

C Quand on s'ennuie. Quand vous vous ennuyez, vous discutez plus ? Vous bavardez plus pardon ?

(pbm informatique provoqué par le 2e garçon de 4e)

G2 : Non, mais regarde. Ah moi, j'ai rien à dire hein, ils ont tout dit. Je range. Non, mais je range.

C Il a juste donné son avis, sa définition du bavardage. Qu'est-ce que c'est pour vous ? Ça vous dérange pas ? Est-ce que c'est quelque chose de secret ? Est-ce que c'est intime ? Est-ce que c'est public ? est-ce que c'est bruyant, silencieux ? est-ce que c'est que à l'oral, est-ce que c'est aussi à l'écrit ? Est-ce que on peut bavarder à l'ordinateur avec un clavier ou uniquement avec sa voix ?

F2 Quand tu bavardes, tu fais des mots… des petits mots ! (sourire)

G1 Bah non ça c'est toi ! Le bavardage c'est tout ce qui est dans le texte ou dans la… ça peut être à l'écrit, ça peut être même des gestes ! quand des fois.. on peut se comprendre avec des regards. Bah voilà, c'est pas forcément quelque chose qu'on exprime avec la voix. Il y a d'autres manières que la voix.

C : Le copain derrière, là …

G2 Ça dépend du contexte.

C Alors quel… dans quel contexte on bavarde ?

G2

F2Quand on sort, quand on, quand on s'ennuie.

G1 Non, mais laissez le expliquer.

G2 Mais c'est ce que j'allais dire en fait.

F1 Non, mais…

G2 j'ai rien à dire hein.

F2 Bah, mais pourquoi t'es venu ?

G2 Moi , mais c'était pour parler, moi j'ai…

G1: C'est bon, c'est pas grave.

G2 On se dit déjà tout ce qu'il faut dire.

C : Alors ce qu'il FAUT dire, mais, il y n'y a pas quelque chose qu'il FAUT dire… C'est ce que vous avez envie de dire.

G2 Bah justement, c'est… J'ai rien à dire. Elle a tout expliqué.

C : Donc les filles pensent que c'est quand on s'ennuie… Est ce que c'est plus les filles ou plus les garçons qui bavardent ?

G1 : bah dans notre classe c'est un peu les 2 !

F2: oui !

F3 : En fait, c'est un peu tout le monde !

F1 : ouais !

G1 Les filles elles bavardent et nous on bavarde, mais…

F3 Non, vous, vous rigolez carrément (rires).

G1 Non, Mais c'est un, c'est un type de bavardage.

C Un type de bavardage…

F3 Est-ce qu'il y a des types de bavardages ?

G1 Bah oui.

F1 parce qu'on peut parler en écrit, on peut parler… Bah comme disait A***, il y a plein de sortes différents pour bavarder. Plein de manières.

C Et vous, ça vous dérange en classe quand ça bavarde ou non ?

F2 : Oh non.

G1 : Moi je peux pas dire que ça me dérange, vu que je bavarde, mais…

F3 Si ça nous dérange, mais… si c'est nous qui bavardons ou si c'est les autres. En fait ça dépend, si c'est en cours où… on est..enfin… Par exemple si c'est un cours où moi j'aime bien et que… bah oui ça me dérangeait ! Mais si c'est un cours où vraiment je m'en fiche, enfin moi ça me dérange pas.

F1 C'est ce que j'allais dire. D'accord, ça dépend du cours et du moment. Ça dépend du cours et de quoi on parle ? Parce que si la discussion, elle est intéressante, ennuyante, qu'on tourne en rond… Parce que si c'est dans un cours intéressant,

franchement ça va être pénible. Par contre, si c'est dans un cours où on s'ennuie, que il y a un contexte incroyable, que les cours…

G2 Les cours où on s'ennuie c'est les cours où les profs sont plus sévères !

G1 Non, pas forcément ! Je… pas du tout, je suis pas d'accord ! Au contraire, là on s'ennuie pas… Regardez, genre en maths, moi je m'ennuie pas. Même si vous aimez pas les maths, moi j'aime pas spécialement les maths, mais en fait j'aime pas spécialement ça, mais au moins on avance !

C : Alors est-ce qu'on bavarde moins quand le prof est sévère ou plus ou est-ce que ça dépend ?

G1 : ça dépend !

F1 ça dépend !

F2 ça dépend !

F3ça dépend !

G1: Bah moi bavarder, ça change pas, mais rigoler ça change.

F3 Ouais !

F2 Ça dépend, mais justement quand les profs ils sont sévères justement, ils nous, ils nous disent de pas bavarder !

F1 : Le truc truc c'est pas que, qu'on bavarde moins quand les profs ils sont sévères, c'est que on va le faire en chuchotant ! Pour avoir pas de punition,

F2 pour pas se faire attraper !

G2 Attraper !

(sonnerie récréation)

G1 Moi jveux bien rester encore un peu.

Dir: J'ai rajouté une petite seconde, c'est la récré donc ils veulent bien rester un tout petit peu plus…

C : Non, mais moi je peux continuer de les écouter et s'il veulent aller en récréation, ils vont en récréation.

G1 : moi je veux bien rester un peu plus. Tu peux prendre mon sac, il est où ? Il y a l'air.

Dir Toi, tu vas en récréation Alexis, il reste un peu toi, tu restes un peu. Bon bah il reste un petit peu, puis après on met pause puis on fera une petite pause de 5 Min – 10min.

C D'accord, merci

(aurev oirs aux autres élèves – restent la 1ière fille et les 2 garçons)

G1 Mais du coup Madame, du coup, vu que vous nous posez la question, qu'est-ce qu'on en pense ? Vous ? Vous en pensiez quoi avant quand vous étiez jeune ?

C Quand j'étais jeune ?

G1 Enfin quand vous étiez au collège ?

G1 Parce que vous pensez que l'âge, ça joue ? Quand j'étais au collège ? Moi, j'étais très bavarde.

G1 Oui, du coup vous, c'était quoi votre version du bavardage ?

C Moi, j'étais très bavarde… et…msais…j'étais aussi première de la classe… donc je sais pas…

G1 ça c'est un peu comme Nathan.

G2 Ouais, ça c'est ça, c'est la triche ça !

G1 Nooon.

G2 Si oui.

G1 Comme Clément … ou Ethan !

G2 Euh… en anglais, tu verrais ! c'est une vraie copie !

G1 Vous pouvez répéter s'il vous plaît, ça a buggé.

F1 Ah voilà, c'est bon, vous pouvez répéter s'il vous plaît, ça a buggé.

C : Je demandais si ça existait un cours sans bavardage ?

G2 Ça existe pas

G1 Quoi avec aucun ?

G1 Franchement, non. Il y a toujours un moment où on va parler, que ce soit pour le cours ou quelque chose totalement différent.

G1: Mais en tout cas notre classe, parce que moi je connais des classes où oui il a des cours des fois ça peut se passer sans bavardage. Ou enfin peut-être pas sans, mais très très peu de bavardages, et bien sûr… Aussi bon, on ne sait même pas qui bavarde.

C : et parler ou bavarder ? vous faites la… c'est quoi la différence entre les 2 ?

G1 Bah parler, c'est pas forcément… enfin c'est parler, ça dépend du.. de ce qu'on parle, et ça peut être important. Tandis que bavarder, généralement…

G2 c'est futile !

G1 Bah c'est histoire deee....

G2 de passer le temps !

G1 Oui, voilà, c'est un espèce de passe-temps ! C'est pour pas qu'on… c'est pour faire autre chose que rien !

G2 Quand on est feignant en cours ! En fait, ça sert à ça !

C : C'est un échappatoire alors en fait ? c'est un peu pour s'échapper du cours ?

G1 C'est bah pour parler d'autre chose que du cours, parce que des fois quand ça nous intéresse pas trop, on préfère parler d'autres choses qui nous intéressent. Et c'est complètement logique de faire des choses qu'on aime et pas de se… Bah après, certes, c'est pas vraiment la définition exacte, mais il faut pas se forcer à faire des choses qu'on n'aime pas. Même si les cours c'est pas quelque chose… on ne se force pas, c'est… on DOIT y aller.

G2 Au revoir.

G2 Du coup, c'est un espèce… Quand on bavarde, c'est un peu pour… Ah les devoirs ! Ouais si ça par contre on se force pour les devoirs ! oui, ça c'est vrai.

C D'accord donc pour résumer… si vous deviez résumer ? (blanc)

Vous discutez quand je vous vous ennuyez en cours ?

G1 Oui.

C Pour vous échapper un peu ?

G1 C'est ça !

C Pour vous entraider ?

G1 Non, on discute pas, on parle pour s'entraider.

C Et est-ce que bavarder, c'est pas forcément quand le prof interdit de parler justement ? Ou est-ce que c'est n'importe quand ?

G1 Bah quand le prof il interdit de parler… On essaie de… Bah on bavarde moins, mais on bavarde quand même un peu. Mais si il dit rien, bah on va bavarder ! En fait pour nous tellement c'est devenu normal qu'on bavarde… Bah que…

F1 …

G1 non c'est pas forcément que ça, c'est que… Bah quand on nous dit arrête de bavarder, on s'en rend même pas compte. Il y a des egns, il parle un peu… Ils se rendent pas compteque… Qu'ils ont pas le droit !

C Et vous bavardez tout seul ou toujours avec quelqu'un ?

G1 Bah avec quelqu'un, moi.

F1Généralement, on bavarde toujours à 2 minimum.

G1 Oui, minimum.

C Vous voulez rajouter des choses ? il y a d'autres choses que vous voulez me dire, même si ce n'est pas en rapport avec tout ça ?

G1 Pourquoi vous vouliez faire un doctorat ? Enfin, pourquoi vous faites un doctorat ?

F1 Il va servir à quoi ?

C Enseigner à l'université, faire de la recherche et… Former, former les enseignants ou les gens qui veulent travailler…

G1 D'accord.

C Et pour bavarder… Ma petite idée derrière la tête… mais c'est pour cela que je demande aux élèves, s'ils sont d'accord ou pas… Ma petite idéed, c'était que ce n'est pas forcément négatif.

G1 Ok. Bon Ben moi je pense que j'ai tout compris.

C S'entraider… (…) parfois on en a besoin.

G1 Bah on en n'a pas besoin, mais on le fait quand même !

C C'est normal, tout à l'heure t'as dit, c'est devenu normal.

G1 En fait, c'est ça. On s'habitue à bavarder.

C Et en fait moi je voudrais faire un lien entre le bavardage et les apprentissages. Ma thèse c'est montrer que finalement il y a un lien entre bavarder et apprendre, le désir d'apprendre…

G1 Bah le bavardage, aux yeux des profs… Enfin aux yeux des profs, ça peut ne pas être tout le temps négatif. Ça peut être de bah, de l'entraide, mais bon honnêtement maintenant nous on est moins dans l'entraide, on est plus. Ouais voilà c'est ça dans le bavardage.

F1Dans le bavardage.

G1 Ouais voilà c'est ça dans le bavardage.

C : il y a une différence entre s'entraider, bavarder et chahuter après ?

G1 Carrément, chahuter c'est pas vraiment la même chose que bavarder. Parce que chahuter, c'est… c'est des actes aussi ! C'est pas que de la parole ! mettre le cours.

C Des actes comme quoi ? Chahuter ?

G1 Bah des petites bêtises ! Jeter un petit bout de gomme et…

F1 Ça, ça part en bataille de gommes ! Ou alors bah des trucs tout bêtes qu'on va faire pour entre guillemets, s'amuser au lieu de s'ennuyer en classe.

G1 Et c'est toujours dans le principe de passer le temps !

C D'accord. Pour vous deux, chahuter ça va plus passer par l'action. Alors que bavarder, c'est plus du côté de la parole.

G1 Bon oui c'est ça.

C C’est ce que vous pen sez tous les deux ?

G1 C'est notre avis.

C Vous voyez quelque chose à ajouter ou pas du tout ?

G1 Non, moi je pense que j'ai tout dit.

F1Non, moi c'est bon.

C Je vous remercie infiniment, c'est vraiment très sympa de votre part et de vous être connectés et de m'avoir dit tout ça. Vous n’ imaginez pas à quel point c'est précieux. Merci.

ANNEXE 11

Retranscription focus groupe élèves de 5e - E2

Fichier audio : GMT20231013-124829_Recording.m4a
Transcription Focus Groupe avec des 5e
(Au début ou par moments : problèmes de son)
C = chercheuse, G1 = garçon 1, F1 = fille 1…, D = directrice adjointe de l'établissement
Début de l'entretien non enregistré - problème technique - Début sous la forme d'un photolangage : choisir une image parmi celles proposées et parler à partir de ce choix.

_____

(Nombreux problèmes de son / enregistrement)
F1 Car par exemple, qui sont autistes ou quoi ! Ça peut les déranger !
G1 : Ou sinon ça peut nous déranger nous-même.
C : Les autres, les garçons derrière ?…Pourriez-vous me redire, s'il vous plaît car ça n'a pas enregistré ? Les inconvénients ?
G1 : comment ? Quand il y a une évaluation ou un devoir. Sinon, moi ça me dérange pas. Sauf si je comprends pas le cours. Après voilà.
G2 : C'est quand la prof elle parle… Donc elle nous explique des choses… Et que sinon quand elle donne un exercice, on parle entre nous pour s'aider, s'expliquer… des choses comme ça, quoi.
C : D'accord, et quand est-ce que c'est, quand est-ce que c'est positif ? Quand est-ce vous y trouvez un avantage donc ?
G1 : Bah pour échanger des valeurs, dans le cours quand on sait pas… On se donne des informations, on s'aide entre… on s'aide mutuellement quoi.
C : D'accord, donc ça c'est un avantage quand on peut s'entraider. (Au G3 : Ça n'a pas enregistré quand tu m'as dit l'autre avantage pour toute la classe.)

G3 : Bah , ça, ça met l’ambiance !
C : Il l'a dit tout à l’heure, ok. C'est important ça, vous trouvez ? C’est important que ça mette de de l’ambiance ?
(Problème de son, les enfants s’amusent avec le micro)
G3 : Ah j’ai une question ! Vous en pensez quoi, vous du bavardage ? En tant qu’adulte ?
C : Moi ? Moi, en tant qu’adulte ? Je fais ma thèse dessus, donc moi ça m’intéresse… Je me dis que peut-être que c'est pas que négatif. Et je me dis que justement, il faudrait peut-être écouter ce que les enfants, les élèves, en pensent pour pouvoir en faire quelque chose… Je ne suis pas sûre que ce soit que négatif, surtout à l'école.
G3 : Madame, moi et mon camarade, nous devons s’absenter. On va chercher des choses.
C : D’accord. Encore merci beaucoup pour votre participation.
G2 et G3 : Aurevoir, bonne journée.
C : Et les filles si vous avez fini, si vous voulez y aller aussi, bien sûr vous pouvez.
F2 : Madame, il reste un garçon !
C : Ah pardon, excusez-moi ! Je suis vraiment désolée.
G1 : Ah, c'est pas grave.
(Préviens la directrice adjointe par message du départ des deux garçons et de la possibilité de changer de groupe, les élèves n’étant plus intéressés et commençant à s’agiter)
C : Je ne vois pas bien de loin, excuse-moi. Vous pouvez aller chercher Madame *** si vous voulez, comme ça on switche avec les copains.
F2 : moi j’ai pas parlé !
F1 : bah parle !
F2 : Oui, j'en sais rien.
G1 : Bah déjà de une, on est tous les 3 dans la même classe! Donc forcément, on sait à peu près qui bavarde plus dans la classe.
C : Ah, vous savez.
(Une fille s’amuse avec le micro et la caméra. Ils se mettent tous à rire)
G1 : Désolé Madame, on peut pas s’en empêcher (rires)
C : De Chahuter ?

F1 : De rire !
G1 : Personnellement, ça ne me fait pas trop rigoler cette fois-ci.
C : Je pense que Madame *** va arriver de toutes les façons…
F1 : Mais elle n'est pas là ! (Rires)
(Rires, une fille se lève)
F2 : Je vais chercher Madame ***
G1 : (se lève) Je reviens, je vais fermer la porte…
C : Elle est en train d'arriver…
F3 : Non !
C : Bah si parce que moi je l'ai par messages…
F3 : Attendez ! Elle est en train d'arriver !
(Tous les élèves reviennent, y compris les 2 garçons du début)
F3 : Elle l'a par messages ! Attendez, parce que Madame *** elle arrive hein !
G3 : on s'était absenter pour…
C : Vous avez eu le petit coupon ? C'est ça ? Coucou.
G1 : Oui…
F1 : Elle arrive !
F1 : Madame, elle arrive !
D: Ils font n'importe quoi ! On les libère ?
G1 : Non Madame, on veut rester avec vous !
D : Je les renvoie en étude ou ?
C : Je pense qu'on peut switcher de groupe oui. Je pense qu'ils m'ont dit ce qu'ils avaient à me dire… Non? Vous n'aviez plus rien d'autre à dire ?
D : Toi tu n'as rien dit, tu veux rester un petit peu ? Vous sortez ! Elle n'a pas envie de parler… Les garçons, c'est pas la peine de venir me voir si j'peux pas vous faire confiance en fait ! Aller, hop !
F2 : J'ai peur
D : T'as peur ?
F1 : En fait, j'étais partie vous chercher, mais comme je ne vous ai pas trouvée…En fait, comme j'avais pas envie de venir là… Bah en fait, j'ai juste fait ça (reproduit le jeu avec la caméra)… et en fait elles ont commencé à rigoler! Sauf que c'est leurs rires qui m'a fait rire !
D : Oui, ça ne m'intéresse que très peu cette histoire *** (prénom de l'élève).

F1 : Au revoir Madame, Bonne journée !
D : Sors deux minutes. Attends moi devant la porte toi là bas ! Bon! Oui, ils sont bien excités à cette heure-ci !
C : Oui, forcément, vendredi soir (sourire).
D : Oui, ils sont bien énervés. Il y a *** qui voudrait rester parce qu'elle n'a pas osé prendre la parole devant les autres. Et puis après on coupera pour aujourd'hui'.
C : Merci beaucoup. C'est très gentil.
D : Viens ma puce, viens ! Parce qu'elle c'est pas du genre à oser parler quand il y a du monde. Elle dit qu'elle n'a pas eu la parole. Vas- y ! Et puis ses parents ils ont signé ! Je vous laisse 2min et je reviens dans 2min.
(Mise en place)
C : Alors ça va être plus facile pour toi de parler là, tranquille. Est-ce que tu avais choisi une image toi ? Je te les remets et tu choisis ? (Images) Voilà ! Est-ce qu'il y a une image en particulier… Est-ce que tu penses qu'il y en a une qui correspond bien au bavardage ? ou pas du tout ? Ou est-ce qu'il y en a qui ne correspondent pas du tout justement ?
F2 : Celle à droite au milieu.
C : Le monsieur qui fait « chut » ? Pourquoi celle-ci ?
F2 : Parce que ça dérange les autres. Et… (Silence)
C : Donc, pour toi c'est quelque chose qui dérange les autres. Et donc cette image, avec le monsieur qui fait « chut », ça représente bien les autres qui demandent de se taire, c'est ça?
(Silence)
C : Donc pour toi, c'est quelque chose qui dérange le bavardage ?
F2 : Parce que après les autres ils arrivent pas à se concentrer.
C : C'est plus difficile de se concentrer quand il y a du bruit autour. Et toi tu bavardes un peu ou pas du tout ?
F2 : Il y a que en physique chimique que je bavarde parce que ça m'intéresse pas trop, mais sinon après je bavarde presque pas.
C : Presque pas. Et quand ça t'arrive ?…
(problème de son)
F2 : J'ai pas compris.
C : Quand tu bavardes, tu bavardes à quel sujet ?

F2 : Quand j'ai pas compris ou… quand j'aime pas trop le cours.
C : D'accord.
(Silence)
C : Donc finalement ça peut t'aider aussi alors. Ça peut être dérangeant. Ça t'empêche de te concentrer. Mais ça peut aussi… Quand toi tu bavardes, ça peut être quand tu as besoin d'aide ? (Problème de son)
F2 hausse les épaules
C : Est-ce qu'il y a une autre image ? Est-ce que dans les images, il y en a que tu trouves qui ne correspondent pas du tout ?
F2 : Celle à gauche en premier.
C : Le garçon avec le haut-parleur là. Ça, ça ne correspond pas du tout ? Pourquoi ?
F2 : Parce qu'il parle trop fort.
C : Oui. Le bavardage c'est quelque chose qui ne s'entend pas. C'est ça ?
F2 fait oui de la tête
C : Alors c'est plutôt caché pour toi ? (Problème de son) C'est un peu plus caché que le garçon, là…
F2 : Bah. Parfois, ça peut être énervant vu qu'il y a des gens, ils parlent trop fort, mais on n'arrive pas à se concentrer ; et parfois ça peut être bien pour aider.
C : (problème de son) Est-ce qu'il y a autre chose ? Et toi, tu penses ?… (problème de son) Est-ce qu'il y a des situations dans lesquelles on bavarde plus que d'autres ?
F2 : Je pense que ça du bavardage.
C : D'accord. Donc on arrête là?
(Silence)
C : En tout cas, merci beaucoup, beaucoup, beaucoup de m'avoir dit ce que tu en penses. Merci beaucoup d'être venue me parler. On va, je vais appeler Madame ***.
F2 : Madame *** est juste là !
(La montre du doigt - C ne savait pas qu'elle était restée)
F2 : Madame !
D : Oui ! C'est bon. Madame, allez, vas-y ma belle. En étude.Désolée…
C : C'est vraiment très très très gentil et super !
D : C'est un peu compliqué en fin de journée. La connexion est pas terrible hein !
C : Mais c'est vraiment gentil de vous en être occupé quand même. Malgré le déclenchement vigipirate entre temps… Merci beaucoup.

D : Mais il y a quand même le réseau qui est pas bon du tou. qu'est-ce qu'on fait ? Vous voulez réessayer mardi ?

(Organisation des prochains Focus groupes)

ANNEXE 12

Retranscription focus groupe collégiennes - E3

Fichier audio : dictaphone en présentiel
C= chercheuse E1 = élève 1 E2 = élève 2 E3 = élève 3
Introduction - présentation de la recherche

_____

C (présentation de la recherche - qu'est-ce que le bavardage pour vous)

E1 Bah c'est le fait de parler en classe ou … de parler avec des gens. Et en classe ça peut parfois déconcentrer s'il y en a beaucoup. Mais ça peut empêcher qu'on s'ennuie et qu'on se déconcentre trop du coup. Voilà

E2 : Oui c'est vrai que si on parle trop fort que si on dérange la classe en bavardant c'est vraiment dérangeant pour ceux qui apprennent… Mais après ça nous permet aussi de s'entraider.

E1 de s'entraider oui.

E3 Moi je n'ai rien à dire sur le bavardage

C : vous voyez d'autres fonctions ? ou est-ce que vous avez un avis en particulier à donner ?

E1 : c'est forcément que en classe ? Ou ça peut être ?

C Non je sais pas… pas forcément…

E1 : Bah ça permet d'échanger, de partager, de pas s'ennuyer et c'est… c'est un peu le… C'est un peu la vie quoi de parler ! Donc voilà !
C merci beaucoup

ANNEXE 13

Extraits de carnets de notes de l'autoethnographie


Tout le monde
la y a un blanc
on pourra en refair une
11:02
moi
aussssssssssssssssssssssssssssiii

Tout le monde

k [redacted] 11:04
c bien

on a l avi de 2 adultec bien

C [redacted] 11:05
Moi je trouve que c est mieux car il y a plus d avis et de réponse

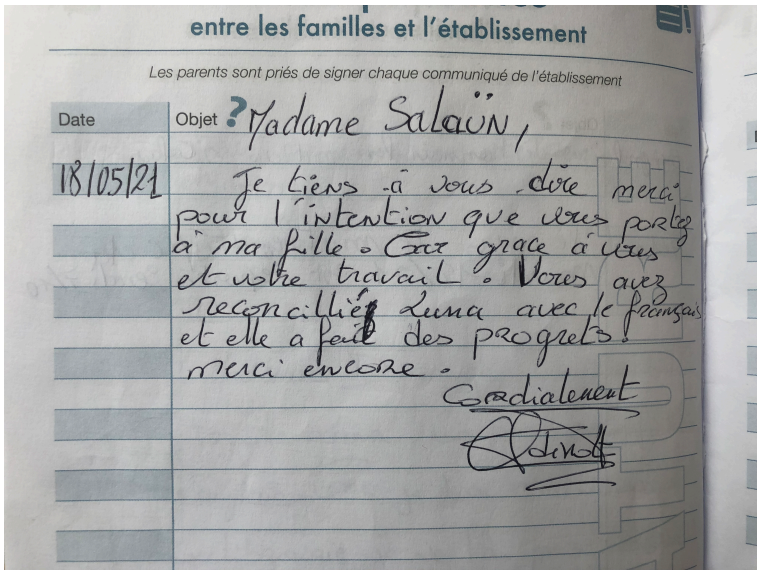
k [redacted] 11:05
et mrdi c une seance normal

P [redacted] 11:06
Au revoir

D [redacted] 11:06
demain c une seance normal

??

b [redacted] 11:06
au revoir



entre les familles et l'établissement

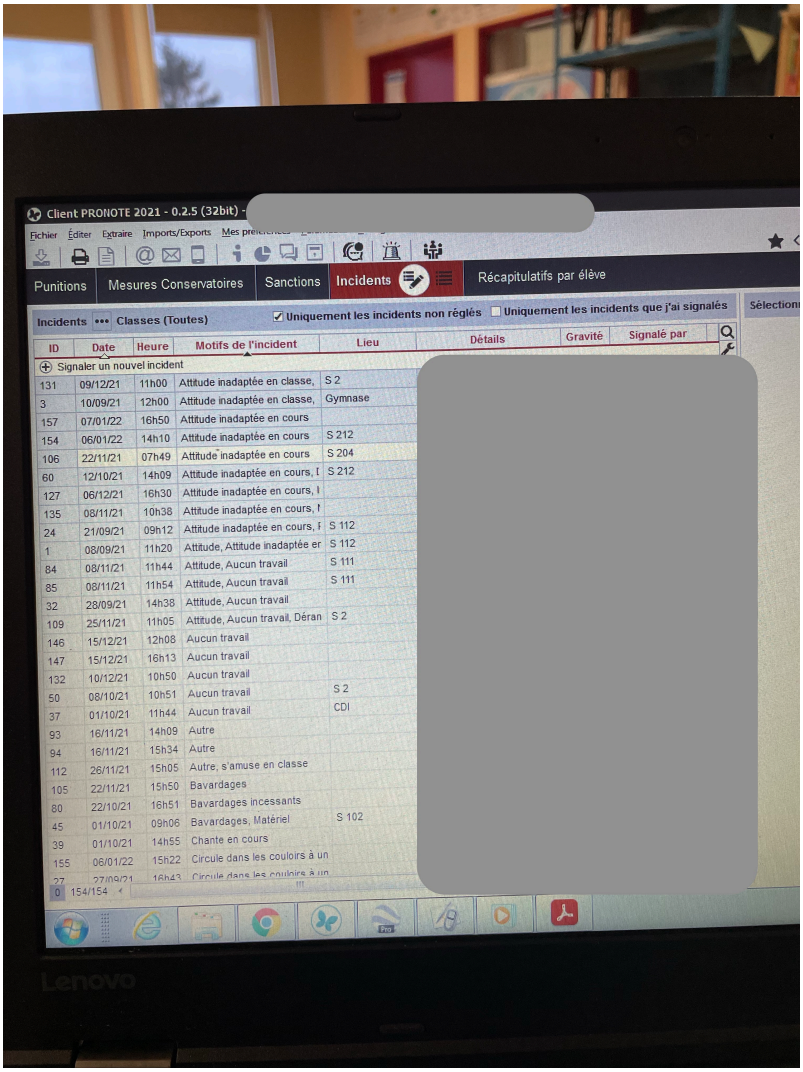
Les parents sont priés de signer chaque communiqué de l'établissement

Date 18/05/21

Objet ? Madame Salaün,

Je tiens à vous dire merci pour l'intention que vous portez à ma fille. Car grace à vous et votre travail. Vous avez reconcilié Luna avec le français et elle a fait des progrès! merci encore.

Cordialement



NOTES THESE 2020-21

Le bavardage a lieu sur le chat ? Ou en parallèle en dehors du prof (source : mon fils ...😉) - sont ils sur d'autres réseaux pdt ton cours ? Etc....

Petits mots trouvés :

« mon oncle s'est suicidé hier »
« Elle elle est bonne »
« Vas y »
« Ouais je m'en fous »
« T'as ton cahier de maths »

Rapports d’incidents
Conseils de classe
Bulletins scolaires

7/7/2022
MME CLAIRE HÉDON, Défenseure des droits, a regretté que la France n’ait pas encore pris pleinement en considération la nouvelle approche fondée sur les droits induite par la Convention. Ainsi, l’approche du handicap reste-t-elle essentiellement médicale, ce dont témoigne la définition du handicap introduite par la loi du 11 février 2005 [pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées]. Cette approche se traduit par la priorité accordée aux réponses en termes de compensation individuelle, au détriment d’une nécessaire transformation de l’environnement dans un objectif de société inclusive, ouverte à tous.

OBSERVATION : JOURNAL DE BORD

A	B	C
DATE - HEURE	**Classe Lieu**	**OBSERVATIONS**
10/09/20	6E – 16h	Entrée en classe bruyante : insultes, bavardages, d’autres viennent me raconter… Je les laisse se disputer dans un premier temps. La situation empirant, j’interviens pour « arbitrer », Sami me coupe la parole et continue de parler bien que je lui fasse remarquer. Je me fâche en haussant le ton et je prends son carnet. Rappel de ce qu’est le respect, de l’importance de s’écouter et de ne pas répondre au manque de respect par le manque de respect. Je donne la parole à chacun, je les écoute. Le conflit s’appaise, ils en viennent à reconnaître leur part de responsabilité et à s’excuser. D’autres élèves demandent à ce que le cours commence : je ne peux pas faire cours alors que la moitié de la classe est agitée et prise dans ce conflit. Une fois réglé, le cours

samedi 4 juillet 2020 à 15h15

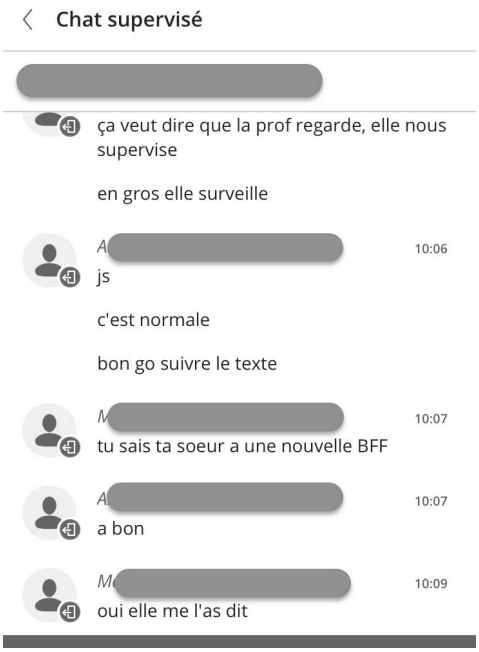
Fin d’ année

[redacted]

Bonjour, je souhaitais vous dire à quelle point vous êtes une professeurs génial, vous avez toujours été souriante et compréhensive avec nous. Même si parfois vous n’ étiez pas là, quand vous étiez avec nous c’ était bonne humeur assurée. Parfois nous faisions des cours en AP où nous parlions de tout et de rien mes nous apprenions même pendant ces cours là. Je ne sais pas quelle est votre secret pour être une professeurs aussi joyeuse, mais bon peu importe j’ espère vous revoir au mois de septembre pour un nouveau cours de français. Merci.




Chat supervisé
en haut c'est ecrit ce chat est supervisé
10:05
oui
et alors ?
10:05
sa veut dire quoi supervisé ?
10:05
serieux ?
10:06
ah non je sais
10:06
ça veut dire que la prof regarde, elle nous supervise


Chat supervisé
ça veut dire que la prof regarde, elle nous supervise
en gros elle surveille
10:06
js
c'est normale
bon go suivre le texte
10:07
tu sais ta soeur a une nouvelle BFF
10:07
a bon
10:09
oui elle me l'as dit