n° 175 J'enseigne donc je conçois

8 €

Dialogue

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

J'enseigne donc je conçois



N° 175 - janvier 2020

PARUTION TRIMESTRIELLE
PRIX DU NUMÉRO : 8 €
ABONNEMENT 4 NUMÉROS
FRANCE 32 €
ÉTRANGER 32 €

Dialogue

Dialogue est une revue qui fait vivre les idées du GFEN, une revue de recherche, d'échange et de confrontation de pratiques d'éducation nouvelle en rupture avec les pratiques dominantes.

Il n'y a pas d'éducation « paisible », qui se suffirait de « bonnes méthodes ». Le GFEN a la conviction que l'éducation est une source de transformations où l'individu se construit et construit ses savoirs avec les autres.

Dialogue veut susciter l'envie d'écrire et contribue depuis près de 50 ans à la diffusion de démarches éducatives, pratiques et théoriques, dans lesquelles les différents savoirs s'articulent et se nourrissent les uns les autres.

Dialogue rend compte de pratiques émancipatrices, fondées sur l'idée que tous les êtres humains sont des chercheurs, des créateurs à part entière. C'est un levier d'action qui permet à chaque auteur d'article, à chaque lecteur d'être dans un processus de réflexion et d'action sur son activité au quotidien.

Dialogue porte une visée positive qui transforme les réussites en véritables pouvoirs d'agir, les controverses en occasions de développement professionnel, personnel, collectif. Elle est un espace commun de travail où s'expriment les regards croisés de femmes et d'hommes, enseignants, formateurs, chercheurs, éducateurs, parents, travailleurs sociaux, militants associatifs, artistes… tous en recherche sur les questions d'éducation.

L'ensemble des sommaires de la revue est disponible en pdf sur le site **www.gfen.asso.fr**

COLLECTIF DE CONCEPTION ET DE RÉALISATION
Michel BARAËR
Laurent CARCELES
Caroline GABRIELE LOVICHI
Josette MARTY
Agnés MORIN
Patrick RAYMOND
Sophie REBOUL
Jean-Jacques VIDAL
Emeline VIMEUX

ILLUSTRATION
Jacqueline VAHÉ-DESGROUAS

MAQUETTE
Michel BARAËR
Michel NEUMAYER (cahier du LIEN)

RESPONSABILITÉ DES PAGES DU LIEN
Michel NEUMAYER
Étiennette VELLAS

DIRECTEUR DE PUBLICATION
Michel BARAËR

Inscription à la CPPAP
N° 0422 G 81988

ISSN : 0223-3592

Imprimerie Icônes - Caudan

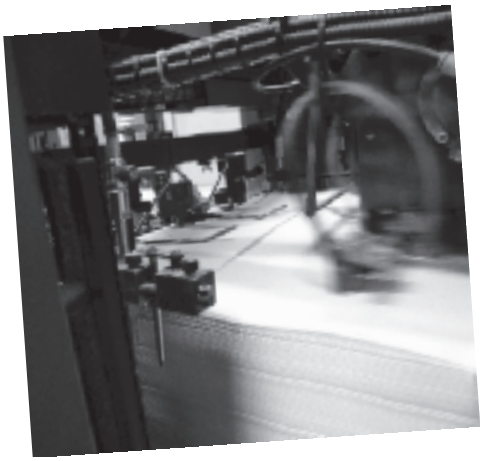
Adressez votre abonnement à

G.F.E.N. - DIALOGUE
14, Avenue Spinoza
94200 IVRY - Tél. : 01 46 72 53 17

Site : www.gfen.asso.fr

courriel : gfen@gfen.asso.fr







Concevoir ses pratiques

Jean-Jacques VIDAL

Après le numéro de *Dialogue* consacré il y a quelques mois à la liberté pédagogique, celui-ci, «Concevoir ses pratiques », thématique essentielle de « J'enseigne, donc je conçois », en est le prolongement. Il ne montre pas seulement la mise en œuvre au quotidien des démarches empruntées, modifiées ou adaptées, à partir d'une boîte à outils remplie des dispositifs pédagogiques mutualisés au GFEN, mais donne à voir le travail d'ingénieur qui est celui de l'enseignant, jusqu'à la description des processus de création mis en œuvre dans la classe, entre classes et en dehors pour certains articles. Car l'inventivité sert aussi une socio-construction vivante pour les ateliers, collectifs de création dans les activités de notre mouvement, au local jusqu'à l'international.
Se poser la question de l'apport de l'Éducation nouvelle, dans l'invention au quotidien de nos pratiques, fait apparaître les enjeux plus larges sous-tendus par nos valeurs mises en œuvre. Ainsi, les formations proposées à des publics « non scolaires », les démarches adaptées aux personnes non francophones, comme les questionnements sur et dans le fonctionnement de l'école se révèlent être d'autant plus bousculants et transformateurs pour les stagiaires, formateurs et professionnels, que les pratiques sont constructrices par rapport aux postures d'élèves, de groupes d'élèves... et dans le travail enseignant.

Ces outils-leviers ne sont pas prêts à servir, comme les dispositifs d'évaluation « clés en main ». Non seulement ils ne s'inscrivent pas dans une conception modélisante (suivez la notice !) ou productive (résultats garantis... surtout si on mesure très vite), mais ils engagent dans des registres où tout ne se vaut pas. Comme le passé l'a montré, on peut en effet créer des pratiques de soumission, normalisatrices, ou bien, aujourd'hui, convenues dans des entre-soi « naturels » et confortables, « à la mode » dans les esquisses des « écoles alternatives » rapidement médiatisées.
Or il s'agit pour nous de faire de tous des « capables », dans l'école pour tous. Alors... « Qu'est-ce que je change à mes pratiques, quand ils ne réussissent pas ? ». Qu'est-ce que ça change dans les pratiques de l'école ?

Qu'est-ce que concevoir ?

Comme il est montré dans plusieurs articles de ce numéro, le travail intellectuel qui permet une pratique concrète est complexe. Pour ne pas figer une pratique qui deviendrait recette, lecture critique et décentration sont nécessaires. Dans les collectifs de travail, le partage d'un outillage instruit doit devenir opératoire. Ainsi concevoir n'est ni seulement déclaratif, ni le fait automatique d'acteurs expérimentés : intentions claires et argumentées, retour réflexif sur son travail, déceptions passagères dépassées et incertitudes permanentes... essentielles, conditionnent l'inscription dans des processus efficients, pour enclencher ceux sur lesquels les élèves s'appuieront.
Et il y faut donc un ancrage dans des valeurs d'émancipation, des convictions égalitaires.

Nombre d'enseignants passent beaucoup de temps et d'énergie à maintenir les fonctionnalités essentielles à leur métier, rendu très difficile. Dans les établissements des secteurs les plus exposés aux dégradations sociales, où on nomme les débutants dont le premier projet professionnel sera donc d'en partir, peu croient possible d'en « sortir par le haut ».
Adosser le quotidien à des valeurs demande, ce qu'on oublie souvent, que les professionnels puissent se situer dans le champ des possibles : la présentation de démarches, à suivre, s'approprier ou

même retourner, n'est pas le déclencheur de tout ni de tous. S'autoriser à (re)concevoir l'exercice de son métier n'est pas « donné », rarement spontané. Prendre conscience de la reconstruction possible en identifiant les leviers que tout un chacun peut actionner est nécessaire, mais pas suffisant : les enseignants doivent déjà surmonter l'écart entre le prescrit et le réel, dans un champ professionnel où les outils de formation sont restés faibles et dispersés, au prétexte du respect d'une liberté pédagogique « low tech » (on vous laisse faire… ce qui est la meilleure manière de faire reproduire les habitus, au service des « grands équilibres »).

Alors, comment savoir rompre avec les modèles pour se retrouver, professeur comme on l'avait imaginé ?

Voici non pas des recettes, mais des dynamiques, aussi réflexives que pratiques.

Pour quoi concevoir ?

L'ancrage dans une profondeur historique est là, en terreau plus qu'en toile de fond : Korczak, Makarenko, Vygotski… pas toujours cités, sous-tendent pourtant nombre d'éclairages proposés au fil des numéros dans Dialogue. La connaissance de ces pédagogues historiques vient souvent étayer des convictions issues de déterminations : plus de routines, on veut s'adapter à toutes les situations. Pourquoi, et donc pour quoi ?

Dans ce numéro, un des ressorts mis en évidence est le télescopage : les points de vue divergents, constatés quand on échange à partir du travail individuel, changent la manière de construire les savoirs. Les enseignants, formateurs, éducateurs qui s'interrogent savent qu'ils vont mieux mesurer les problèmes… ce qui ne les installera pas dans des certitudes, mais les engagera dans des processus, paradoxalement attractifs quand on veut faire œuvre de création, « puiser dans le répertoire commun » [avec des échos parfois étonnants avec les pédagogues qui ont marqué les différentes époques] « pour contribuer à un renouvellement créatif ».

Comment ?

C'est l'envie de « voir ce que ça donne », et de « faire que ça fonctionne », disent les concepteurs, qu'ils en soient aux intentions ou dans la réalisation de leurs pratiques. L'insatisfaction ressentie dans un registre de modes de faire stables dans leur déroulement ou classiques et toujours pratiqués à l'identique dans une école reproductive, est souvent déclencheuse, et donne même les modalités de la création transformatrice (on conçoit « par rapport à », en « tenant compte de », dans un contexte).
On voit très bien dans un article de ce numéro comment une pratique s'élabore sur plusieurs années, au cours desquelles il faut rester prêt à se saisir de la rencontre inattendue entre un champ d'activité et les compétences déjà là d'un élève - lui-même inattendu ! - pour reconfigurer le mode de construction de savoir-faire dans le groupe, la classe, les classes qui vont suivre : réinvestis, ce seront des savoirs ; et même pour l'enseignant, qui a appris ainsi à intégrer l'imprévu.
Stimuler l'inventivité en respectant les processus d'apprentissage permet de s'engager dans la nouveauté, incertaine dans son déroulement mais attractive car on l'organise progressivement, sans perdre de vue l'objectif.

Avec qui ?

Avec d'autres concepteurs de savoirs, mais aussi et surtout les Autres, élèves difficiles, classes « impossibles » depuis longtemps déterminées à ne pas faire, ni se laisser faire, les réactions sont toujours inattendues. C'est donc le plus difficile, car il faut rester « opérationnel », prêt à saisir les engagements possibles.
Laissés seuls, puisque c'est la « culture de métier », dans « leur » classe, l'élaboration avec d'autres enseignants, à l'échelle d'un établissement, relève de l'impensé dans l'opinion, et surtout en formation professionnelle. C'est donc là qu'il faut être le plus créatif, et déterminé !
Les descriptions de pratiques élaborées avec d'autres, ou grâce à l'éclairage d'un collègue, montrent que des fragilités affichées, des grandes difficultés racontées, souvent dans des formations proposées par le GFEN, ne sont pas dissoutes, mais considérées et donc reconsidérées, moins subies.
Les collectifs militants, comme ce numéro de Dialogue en témoigne et y participe, ont donc une grande importance ! ◆

Concevoir :
Une histoire humaine aux futurs présents !!

Pascal DIARD Formateur nomadisant

Concevoir ses pratiques quand on est enseignant, cela peut sembler aller de soi puisque ce métier n'est pas de simple exécution. En fait, rien ne va de soi à partir du moment où l'on essaye de penser ses pratiques, d'élaborer des savoirs sur ses expériences. Et c'est à cet endroit stratégique de la pensée humaine que la dialectique de la pensée et de l'action, de la théorie et de la pratique s'avère plus que jamais nécessaire.

La conception d'une démarche ne sert que si l'on en use !

Cela fait déjà un bout de temps que je fais vivre le texte à trous pour entrer dans la compréhension du « Code Noir »[1]. Mon objectif au départ, avec mes élèves de 2nde, était, tel que je le leur formulais, une invitation à se vivre capables de lire des textes historiques difficiles, exigence formelle honorable s'il en est.
Dernièrement, j'ai reçu le témoignage de 2 enseignants, Tristan et Gatien, qui ont réinvesti de manière créative cet « outil » qui, du fait, s'est avéré plus que cela : un vrai moment de démarche !
Alors que je le fais vivre en ouverture d'une compréhension de l'histoire de la traite négrière, Tristan, lui, l'intègre après un premier moment de découverte des trajets géographiques de cette même traite, comme si le Code Noir intervenait pour justifier une pratique d'exploitation et de domination. Quant à Gatien, il part de l'expression des représentations des élèves sur ce qu'est un esclave, pour introduire l'étude du Code par cette interpellation : « Voilà comment Louis XIV, lui, définissait en droit ce qu'est un esclave ». Puis il poursuit par un questionnement où il s'agit, pour les élèves, d'établir par ordre d'importance les articles permettant de comprendre les rapports maître/esclave, autrement dit à qui et à quoi sert tel ou tel article. Magnifique travail sur les représentations !

Donc, le même outil mais inséré différemment dans une démarche de construction d'une double conceptualisation : le rapport maître/esclave et la marchandisation de l'humain. Et c'est cet identique souci de former aux concepts historiques qui transforme l'usage de l'outil en démarche. Vigoureuse conception de nos pratiques qui m'amène aujourd'hui à envisager une autre manière de présenter ce texte, en formation adulte, intégrant une réflexion sur ce qu'on appelle souvent « le réinvestissement créatif » !![2]

Il y a là, dans ces expériences croisées, l'émergence d'une conception enseignante, et plus largement éducative, que j'appellerai, à la suite de Lucien Sève[3], une conception « évolutive révolutionnaire » de la démarche, au sens où elle vise explicitement la conceptualisation de l'objet de travail et de savoir, tout en aménageant des possibilités de transformation graduelle, au gré des rencontres pédagogiques réelles.

1 Cf articles parus dans *Dialogue* 174 et 173. Cf aussi l'ouvrage du GFEN Île-de-France, *S'approprier des savoirs, une* aventure humaine, p 181 à 187, Chronique sociale, 2016.

2 Merci à Tristan et Gatien pour avoir enrichi ma réflexion sur mes pratiques !

3 Dans le 4ème tome de *Penser avec Marx aujourd'hui, « Le communisme » ?*, p. 172 à 175, La Dispute 2019.

Concevoir pour quoi ? Pour transformer notre rapport à éduquer !

Quittons le monde de l'Éducation Nationale pour aller y voir ailleurs, et tenter ainsi de mieux cerner ce que le concept d'appropriation peut apporter à notre conception du métier d'éducation et de ses pratiques.

Le projet que le GFEN Île de France mène depuis deux ans maintenant avec deux UEAJ de la PJJ[4], intitulé « Construire et exercer sa citoyenneté à travers l'histoire », donne à réfléchir. La fois où j'ai animé la démarche sur « la mesure d'une durée », quel ne fut pas mon étonnement devant l'affiche d'un groupe mêlant adultes et jeunes, où étaient formulées des questions dignes de la communauté scientifique. Ce questionnement est déjà une appropriation de l'objet de travail. Mais ce processus a eu des prolongements inédits puisque je me retrouve aujourd'hui à piloter en coopération formative une véritable transformation des pratiques de transmission de savoirs. Et ce pour un public jeune pour qui le rapport à savoir a été profondément altéré par des expériences scolaires négatives et/ou par des parcours personnels de migration pour le moins déstabilisants.

Parallèlement, je me retrouve avec Jean Bernardin dans une formation de préparation à la reconversion auprès de femmes, agents de catégorie C du Conseil Départemental du 94, qui nous oblige, au fur et à mesure que la formation se déroule et que ces femmes nous disent ce qu'elles construisent avec grande difficulté, à revoir en permanence nos propositions de départ. Ainsi avons-nous travaillé, à leurs demandes, à consolider ce qu'elles commençaient à se construire par des exercices d'entraînement. Aider à ce qu'elles acquièrent des automatismes est d'autant plus souhaitable que nous n'avons pas perdu de vue notre objectif initial : viser l'autodidaxie !

Enfin, l'implication du GFEN dans les maisons de quartier de la ville d'Ivry m'amène à participer à 2 projets d'envergure. À la maison de quartier Gagarine, 15 séances courtes d'une heure trente pour concevoir un autre rapport à l'accompagnement à la scolarité, impliquant élèves du CP à la 6ème, des parents, des professeurs de l'école d'à côté et le personnel de la maison de quartier. À Ivry-port, sont prévus plusieurs ateliers d'écriture pour « armer » les usagers de la maison de quartier, volontaires pour fabriquer un journal avec l'aide logistique et créative de l'association « Ne pas plier », cette animation par le GFEN étant destinée à faciliter l'expression « journalistique et littéraire » de personnes qui n'en ont pas forcément l'habitude.

Qu'est-ce que j'entends qu'il peut bien y avoir de commun dans ces 4 expériences ?

D'abord ce sont des expériences majeures à travers lesquelles je continue à être éduqué par mes semblables. Ce vécu de l'éducateur éduqué par celles et ceux qu'il a en « charge » d'éduquer, au-delà d'une simple transmission de savoirs, est éminemment précieux pour qui s'occupe de concevoir le pédagogique.
Ensuite ce qui se joue c'est tout simplement l'appropriation conscientisée, au double sens de faire sien et faire soi, de s'approprier un objet de savoir et/ou de travail et de l'assimiler pour soi, appropriation conscientisée d'un rapport au savoir qui soit aussi un rapport au pouvoir de comprendre, d'agir et de transformer. Enfin écoutons bien Koan, la « mère courage » cambodgienne du 94, quand elle nous dit qu'avec nous elle a bien compris qu'il s'agit de penser avant de comprendre. Écoutons bien les jeunes de la PJJ quand ils discutent de ce qu'ils entendent par « mon frère » après la double lecture du poème de Nazim Hikmet, « la plus drôle des créatures », donnant ainsi un sens inédit au texte qu'ils viennent de recréer. Écoutons bien l'instit de l'école Joliot-Curie quand elle découvre, agréablement étonnée, la manière dont les minots de CP interprètent un poème de Jean-Pierre Siméon. Écoutons bien Axel quand il renouvelle sa confiance en notre capacité de faire émerger les potentialités d'écriture chez les habitantes du quartier. C'est dans ces moments-là que je sais que notre visée du « Tous capables ! » est d'une richesse illimitée, précisément parce que ce processus d'appropriation conscientisée est permanent, et en rapport lui-même conscient avec cette volonté de concevoir avant, pendant et après l'expérience pratique.

Et si nous transformions notre rapport à former ?

J'ai pris l'habitude de me présenter parfois, en formation adulte, comme « déformateur / transformateur en voie de transformation », ce qui en fait sourire beaucoup et s'interroger d'autres, non sans appréhension. Mais pourquoi en suis-je arrivé

4 Unité Educative d'Activités de Jour et Protection Judiciaire de la Jeunesse.

à m'exprimer ainsi ? Pour mettre en risque mesuré ma posture de formateur, et faire le pari jusqu'au bout du refus de tout formatage. Dans tout processus de formation il y a en effet, ne l'oublions pas, le défi subjectif de celui ou de celle qui (s')engage (dans) un rapport pédagogique. S'agit-il seulement d'une posture ?
Je pense plutôt qu'il faut distinguer, pour mieux les relier : posture, positionnement, position.
La posture concerne prioritairement l'animation d'une démarche ; elle est donc d'essence professionnelle, au cœur du métier de formateur. Quelle place, cependant, laisser à la spontanéité cultivée, cette vigilance intellectuelle qui s'appuie sur les multiples expériences précédentes, avec leurs lots de réussite et d'échec relatifs, ce qui peut nous obliger à improviser ? Mais quel rôle joue alors le travail de conception, en amont, sinon de nous aider à une formalisation au plus près de ce qui s'est ou aurait dû se passer pendant la formation ? La visée de la conceptualisation est ici, décidément, primordiale parce qu'elle contribue à l'autonomie de la pensée critique du sujet en formation.
D'où l'importance d'un positionnement philosophique, éthique et politique qui doit trancher, là aussi en permanence, sur ce qui fait ou pas vivre et penser à égalité, avec les différences réelles que nous présentent les publics divers que nous rencontrons.
Enfin, il nous faut assumer notre position sociale, avec toutes les contradictions historiques qu'il convient de dépasser quand c'est possible, pour atteindre un niveau supérieur de rapport social, autant que faire se peut émancipé. Parmi celles-ci : la double position de salarié et de fonctionnaire qui nous met dans un rapport au salariat et donc dans un rapport capital/travail pour le moins ambivalent, celle de travailleur du public mais au service d'une institution en voie de privatisation, la position enfin de devoir enseigner tout en pouvant éduquer, que les instances gouvernementales facilitent ce droit à l'éducation ou pas.
Ainsi, concevoir ses pratiques revient à conjuguer, dans une dialectique concrète, au plus près des moments vécus, position, positionnement et posture. Concevoir ses pratiques est un travail fondamentalement social, visant en conscience la réalisation d'une individualité humaine en voie d'émancipation.

Concevoir pour prendre conscience… collective

Nous rencontrons, partout où nous animons des formations, le souci des conditions d'activité. Au-delà des conditions matérielles, sont en effet déterminantes les manières dont les sujets entrent en formation : volontaires ou contraints ? dans l'objectif de répondre à leurs propres questionnements et/ou pour se construire un projet professionnel, ou bien encore pour se vivre autrement capable ? Difficile de faire l'impasse de ces motivations diverses au moment de concevoir une formation.
C'est alors que notre visée du « Tous capables » apparaît décisive : pour ne pas faire de ces déterminations un fatalisme déterministe, il nous faut donc proposer des possibilités de dépassement d'une situation, au premier abord impossible à surmonter, afin que le sujet trouve puissance d'agir, source, besoin et envie de transformation.

Comment peut s'opérer le passage du déterminant (des conditions matérielles) au décisif (le moment de transformation) ? En se souciant de comprendre là où en sont concrètement les sujets en début de formation et ce qu'ils pensent de là où ils en sont, et non partir de l'a priori de là où on voudrait qu'ils soient ou devraient être à ce même début. Donc partir de leur quotidien, avec son lot de préoccupations immédiates et de projets à plus long terme. « Partir de »… pour mieux en partir ! Partir de là où nous en sommes… vers là où nous commençons à nous penser pouvoir être ! Ailleurs et autrement si nous le décidons. Et ce « nous » (pluriel décisif !) implique, mobilise l'éducateur, l'éducatrice.
Du « je suis nulle, je ne sais pas » à « je comprends, je suis capable de penser » : le lien peut alors se faire entre potentialités individuelles et collectives et capacités réelles déjà forgées par l'histoire du genre humain ou en passe d'être construites. Notre visée actuelle du « Tous capables », riche de son passé revisité, nous permet alors de découvrir des futurs d'actualité, déjà présents[5]. ◆

5 Cf Jean Sève, *Un futur présent, l'après-capitalisme. Essai d'interprétation du mouvement historique actuel*, La Dispute, 2006.

Ouvrir de nouveaux espaces de pensée

Odette BASSIS

Devenir enseignant n'est pas chose facile. Un monde s'ouvre, tendu entre devoir de tenir les attendus professionnels et désir d'ouvrir – et déjà pour soi-même – un espace de vie et d'initiatives enrichissantes. Un espace où apprendre est au centre. Mais quel « apprendre » ? Celui du maître qui enseigne, celui de l'élève qui reçoit ?

Et si l'enjeu, pour l'enseignant, pouvait devenir, et déjà pour lui-même, d'ouvrir de nouveaux espaces de pensée, de nouvelles entrées dans ce qu'est savoir ? Mais alors, de quoi bousculer son propre **rapport au savoir** !? Oui, sans doute, mais pour ajouter du vivant et ouvrir un champ réflexif au déjà là ! Et faire que l'apprenant ne soit plus seulement celui qui reçoit, retient et applique, mais puisse devenir pleinement acteur sur cette scène où se joue son propre **rapport à savoir.** Un horizon transformateur pour l'enseignant, par l'enseignant.

Le choix d'une situation et d'un motif de recherche

C'est le point important, décisif pour le lancement d'une réflexion effective. Une situation initiale travaillée, décidée par l'enseignant où peut se jouer, pour l'apprenant et dès les prémisses, une mise en interrogation, en recherche où l'horizon est l'approche d'un contenu de savoir à mettre en vie. Et pour cela, la situation est accompagnée d'un **motif**, déclencheur d'une mise en recherche, ayant fonction d'inciter à entrer dans un mode d'**activité** réflexive. Par exemple à partir de données multiples, choisies en fonction d'une mise en recherche[1] la donnée du motif « **classez-les** » alors que le mode de classement est à déterminer par les élèves eux-mêmes ce qui suppose bien sûr de leur part attention, analyse et réflexion concernant ces données. Ce qu'il en est, aussi, face à un « problème sans questions» quand celles-ci sont délibérément enlevées...pour que les élèves s'en posent !

D'entrée de jeu, dans telle ou telle situation pédagogique, des cartes sont mises là, sur la table, avec une invite à donner corps à l'activité proposée.

Ce sont là des premiers pas décisifs pour donner vie concrète, effective, au motif proposé. Cela peut se suffire en soi-même si l'intention est, pour l'enseignant en recherche, de mettre à l'épreuve – pour sa propre réflexion en cours – le lancement auprès des élèves d'une situation et d'un motif, choisis par lui, que l'on peut nommer « **situation-problème** ».

Une problématisation en acte

D'entrée de jeu, la donnée de la situation accompagnée du motif – comme déclencheur de la mise en recherche – a ouvert à la fois sur des constats et analyses et sur des pistes nouvelles d'interrogations, de mises en relation significatives entre données, propriétés et représentations qui peuvent en être dégagées. C'est là où devient nécessaire de donner corps vivant à chaque étape. D'où l'importance du **langage** et des **représentations** (individuelles ou collectives et sous forme de phrases, dessins, graphiques, diagrammes,...), des mots, expressions et actions ou qu'elles soient tâtonnées ou déjà affirmées. Avec des mises en relation de propriétés jusque-là segmentées. Autant de pas posés sur un chemin – en découverte et construction – qui prend sens en créant une cohérence. On est là dans le vécu d'une dynamique cognitive, dans la réalisation et l'analyse

1 Des données qui peuvent être aussi bien des textes divers (par ex : en philosophie sur la « liberté ») que des figures géométriques (classement de polygones) non en fonction des noms (connus ou non) mais à partir des propriétés relevées.

qui, même à partir d'une situation fort simple au demeurant, soulève de quoi donner curiosité et désir tant à l'apprenant qu'à l'enseignant qui s'y trouvent engagés. Avec leurs attentes respectives différentes.
Car c'est bien là, dans le cours réflexif d'un tel vécu de parcours, que peuvent s'expliciter, par les apprenants, des va-et-vient réflexifs au creux des relations entre propriétés. Ceci dans une effervescence où se croisent, chemin faisant, des incises vivantes entre analyse et synthèse, entre causes et effets, entre les parties et le tout[2]. Des allées et venues clarificatrices au cours desquelles peuvent se jouer, par les apprenants eux-mêmes, une explicitation des composantes et étapes de leur pensée, en élaboration.
Et c'est là, dans le cours de telles étapes, que la part de l'enseignant-e est décisive pour créer les conditions d'écoutes réciproques entre élèves en vue de l'explicitation claire des apports de chacun. Ceci, afin que soit rendue possible une mise en cohérence – par eux – devenue analysable et objectivable. Pourtant l'enseignant-e n'a pas à intervenir directement sur la validité ou non des apports, laissée aux élèves dans leur champ réflexif. C'est là un point capital qui souligne l'importance pour les élèves d'avoir à assumer le bien-fondé de leurs apports et d'en être conscients.
Là est l'enjeu même d'une telle mise en recherche où l'on peut saisir la place active de l'enseignant qui est de créer les conditions, pour que chacun et chacune, dans sa relation aux autres trouve liberté de parole dans la nécessité toutefois d'en exprimer clairement la raison d'être prenant en compte les données de réalité. Oui c'est là l'activité vivante tant pour l'élève que pour l'enseignant, dans leurs spécificités complémentaires.
C'est dans une telle dynamique que se constitue en acte, au fur et à mesure de tels temps pleins, une **problématisation** constructive dont les mises en relation entre elles, issues de la médiation des schèmes, diagrammes et/ou explicitations langagières en constituent les atouts décisifs[3]. Ce sont là des moments pleins de vie pour chacun et chacune et pour chaque groupe où les constats, et même les contradictions, contribuent aux avancées.
Des pans décisifs de vie, dynamiques et constructifs.

Conceptualisation

C'est au cours de l'intégration des propriétés et relations entre elles que se constitue et en émerge un tout intelligible, **un tout compréhensible**, cohérent en soi-même comme tel. Une globalité qui prend **corps réflexif** tout en étant liée, en sa genèse, à d'autres savoirs déjà là. C'est donc au creux d'une dynamique de recherche, tout au long des tours et détours d'une pensée problématisante, que se met à prendre existence ce qui devient maintenant telle ou telle notion nouvelle comme savoir unifié vers une conceptualisation.
Pour l'apprenant il y a une avancée nouvelle de pensée à la fois en elle-même et pour lui-même, en même temps que reliée en sa genèse à des notions et concepts antérieurs.

Conscientisation

C'est dans le cours du vécu effectif – et affectif assurément – des apprenants que prend **sens** et **signification** tel ou tel savoir qui y a été engagé. Où le **sens** est lié à un processus intime de compréhension et la **signification** au réel culturel social et historique[4]. Avec ses moments positifs (de contentements dans les avancées vécues par elles-mêmes) ou de tensions surmontées (contradictions, désaccords..) tout au long du parcours et au creux des étapes franchies. Mais cela devient particulièrement saisissant, dans les toutes dernières étapes, quand vient la conceptualisation PAR les apprenants, conscientisée comme un tout effectivement atteint et qui **prend sens dans sa raison d'être**. Conscience aussi, et fierté, du chemin parcouru aboutissant à de tels savoirs nouveaux. Notamment, dans le cours du chemin sinueux, quand l'enseignant apporte, en situation, noms et références liés à l'histoire de ces savoirs déterminés toutefois, ici, par les élèves. Fierté d'ailleurs pour ces derniers de se découvrir eux-mêmes concepteurs de tels savoirs nouveaux pour eux.
Ce sont de tels processus, ici abordés, qui donnent sens à ce qui est appelé, de longue date au GFEN, « **démarche d'auto-socio-construction du savoir** » dont la compréhension de chaque terme et du tout ainsi nommé peut trouver sens dans le déroulé présenté ici de ce que peut être une mise en recherche, pour et surtout par les apprenants eux-mêmes.
Une mise en travail à la fois très personnelle et partagée, comme atout décisif dans le présent scolaire actuel. ◆

2 Cf. les apports d'Edgar Morin dans *La connaissance de la connaissance* Tome 3 de *La Méthode* (p. 98-108), à lire et relire aujourd'hui, face aux neurosciences.

3 Cf. les déroulés vécus en CM1 de REP (classement de polygones) dans *Concepts-clés et situations-problèmes en mathématiques*, Tome 2, Hachette, O. Bassis.

4 C'est l'apport de Vygotski et particulièrement de Léontiev (cf. *Activité, Conscience, Personnalité*, éd. du Progrès) que d'en avoir analysé les spécificités.

Huit expériences de transformation

Le groupe maternelle 25

Le groupe « maternelle 25 » a entrepris l'année dernière de questionner huit enseignant-es dans leurs classes : quatre dans un quartier en REP+, trois maternelles et une élémentaire, une grande section et un CP dans des écoles de la périphérie bisontine, un CP « en ville » et une classe maternelle dont l'enseignante a été nommée sur « projet innovant ».
Tous ont réorganisé leur enseignement grâce à un regard réflexif sur la pédagogie, à partir de leurs convictions sur le sens de l'école, par des chemins différents, pour transformer leurs pratiques. Cela nous intéressait : sans tous se réclamer explicitement d'un type de pédagogie ou des valeurs d'un mouvement d'éducation, les profs d'école en question ont décidé de ne plus faire « comme la plupart », ou comme ils faisaient eux-mêmes auparavant. Progressivement ou à l'occasion d'une nouvelle nomination, d'un changement de niveau, avec ou sans la participation à des réunions et des temps de réflexion avec d'autres, on agit particulièrement sur certains aspects professionnels, parfois de manière globale.
Qu'est-ce qui a provoqué ce désir de renouvellement ?
Par exemple face à la « Montessori mania », ou bien les idées de Céline Alvarez, qui ne concernent qu'une minorité de ces collègues, alors que ces tendances médiatisées ont produit des modifications dans beaucoup de classes, notre réflexion personnelle se construit avec les autres : l'utilisation du matériel du commerce, les fameuses « boîtes », assez fréquentes chez des enseignants ne revendiquant pas d'adhésion particulière, nous est apparue symptômatique de quelque chose, ou d'un faisceau de causalités, par rapport auquel nous avons voulu « être au clair pour nous ».
Grâce également à plusieurs séances de présentation et explication de l'oeuvre de Maria Montessori[1], le collectif de réflexion s'est fondé sur la question, élargie aux autres raisons qui font « changer de méthodes ». Ainsi, nous n'avons que très peu examiné les modes de faire dans des champs disciplinaires précis, mais plutôt échangé sur l'organisation globale de ces classes, sur les questions du pourquoi et du comment. La plupart du temps dans les classes.
Et l' « examen » était mutuel, avec invitations à toutes et tous de se rendre visite !
La démarche de notre groupe a été celle d'enquêteurs chercheurs, visitant les classes et/ou discutant avec leurs enseignants, ceux-ci pouvant s'associer librement au groupe pour en découvrir d'autres.
Certain-es d'entre « nous » et quelques « autres » y ont puisé matière à réflexion pour (re)concevoir leur propre pratique, se conforter dans les raisons de choix déjà mis en oeuvre, ou mieux comprendre ce qui se passe dans les groupes d'apprentissages.

Six puissants leviers de conception de pratiques « alternatives » observées sont donc présentés ci-dessous.
Aucune organisation ne se veut modélisante.

L'espace

Quel impact sur l'agencement de l'espace classe ?

L'espace physique de la classe, son agencement, son étendue, sont des éléments stratégiques de la fonctionnalité et de la réussite des diverses modalités de travail ; au gré des situations pédagogiques, disposer de lieux dédiés favorisant l'attention, l'autonomie et le confort des élèves soulage l'enseignant qui doit moins réguler et peut donc mieux observer et piloter l'activité. Il ne s'agit pas seulement de lieux de regroupements pour les échanges collectifs, d'espaces appropriés à la documentation ou la lecture, mais, par exemple, d'îlots modifiables et co-construits, selon les besoins, par déplacement et repositionnement du mobilier scolaire.

La redéfinition de l'espace-classe

L'espace-classe peut-être étendu, mutualisé avec la classe voisine, pour des liaisons entre niveaux différents, voire par un accès au couloir où on peut s'isoler, se concentrer.
Non seulement le mobilier peut être déplacé au service de l'activité (et les mises en place sont compliquées), mais les élèves se déplacent beaucoup plus dans la classe. D'ailleurs, pour certains, s'écarter

1 Nous remercions Catherine Ledrapier de nous avoir présenté ses lectures et analyses d'ouvrages.

temporairement du groupe pour s'isoler un peu ou observer à distance de l'extérieur est nécessaire.

Dans les pratiques ainsi installées…

… il n'est plus possible, de l'avis général, de revenir à un agencement selon le modèle traditionnel immuable.

Le temps

S 'autoriser à « lâcher prise » pour « respecter les rythmes individuels d'apprentissage, se mettre en retrait, faire confiance ». Mais également, « la perception du temps n'est plus figée avec un lien strict au programme, à l'emploi du temps de la semaine ». Il s'agit de vivre le temps, de prendre le temps , de laisser du temps :

* on diffère une activité, ou bien on en modifie la durée
* le surgissement d'une opportunité peut chambouler temporairement les séquences programmées de l'emploi du temps, ce qui laisse à l'enseignant « une part d'improvisation dans l'invention de la classe »
* la liberté donnée à chacun qui, dans certaines classes, peut reprendre le même matériel, refaire souvent un puzzle, rester en retrait avant de s'engager : cela arrive souvent, si on le permet, et garantit ensuite des engagements durables, réfléchis, sereins, donc fructueux pour apprendre. Alors qu'une participation contrainte produit aversions et simulacres, même si elle est « noyée dans la masse », où on se fait oublier…

Le choix des supports-outils

Le renoncement aux objets traditionnels tels que cahiers du jours, devoirs à la maison, punitions, n'est pas fait dans chacune des classes présentées par nos collègues ; mais lorsqu'ils sont oubliés, c'est un cliquet anti-retour, car « le changement est amorti si on les maintient formellement, il est compromis si on y revient ».

Symétriquement, les préparations-papier qu'on suit comme un bréviaire, sont vues comme des éteignoirs de la capacité de « capter l'étincelle » ; le taux de refus de se soumettre aux prescriptions institutionnelles multipliées ces dernières années et font des enseignants des exécutants de protocoles préconstruits, est également dans ces classes « transformées » supérieur à la moyenne des autres classes.

Pas d'élèves exécutants, qui font selon des consignes de procédure, sans comprendre ; chez la plupart, on est pour des élèves co-concepteurs de leurs apprentissages.

« Plutôt élaborer la réflexion à partir d'une problématique posée par un ou plusieurs élèves, construisant des outils pour tous, mis en œuvre également par les élèves, rendus attentifs aux difficultés des autres », dit une collègue.

La mise en place de cahiers où on s'inscrit pour discuter d'un problème (c'est prévu dans l'emploi du temps), les codes de conduite ou règles discutées régulièrement sont des outils permanents.

Des inclusions différenciées

Pour le groupe-classe, c'est un collectif qui se construit où chacun prend conscience de sa place en tant qu'individu au sein d'un groupe. « Chacun sa place, une place pour chacun, la classe est à tous, pour tous », formule entendue durant notre enquête. D'où l'importance, beaucoup plus que dans une organisation figée, immuable, de mettre en œuvre des valeurs de coopération, de solidarité, d'engagement et de respect, donc de bienveillance pour apprendre et vivre dans un climat serein.

L'organisation

Dans certaines de ces classes, le « pilotage des élèves par l'enseignant » peut être complètement absent, ceux-ci se voulant « moins dirigistes » ; ainsi, accompagner un élève dans une activité contrôlée, étape par étape, comme les pages d'un fichier ou les items d'un livret de compétences qu'on valide les uns après les autres, sera remplacé chez certains par une auto-évaluation en « libre-service » des élèves pour eux-mêmes. Ce qui peut faire penser aux rouleaux d'exercices que les « classes Freinet » mettaient à disposition, aux parcours de réussites dans d'autres contextes, voire aux programmes individuels d'activité que chacun se fixe sur la semaine, dans les classes fonctionnant par projets. Là, il s'agit plutôt de boîtes ou coffrets numérotés dans l'ordre croissant de difficulté, à prendre dans le bon ordre par les élèves qui fixent eux-mêmes leur réalisation ; dans une autre classe, le matériel est « à disposition », chacun l'utilise en autonomie, selon ses intentions et motivations, ce qui permet à l'enseignant d'être disponible pour des élèves qu'il faut accompagner, aider ponctuellement. Parallèlement, cela permet à d'autres élèves d'être seuls sur leur travail.

La mise en valeur de ce qui est appris ou réalisé par les élèves n'est pas toujours affichée de la même manière : rien aux murs chez certaines, mais le résultat du travail est mis en valeur et montré aux parents dans les lieux partagés et accueillants de l'école, l'entrée, les couloirs, parmi des aménagements pour la convivialité. Des changements sont possibles durant l'année : on déplace les présentoirs, les albums à lire sont placés dans des endroits

différents, on change selon les habitudes de fonctionnement qui s'installent.

Quels principes sous-tendent ces expériences ?

« En chantier, en réflexion permanente », affirme un collègue. Un autre prépare pendant les grandes vacances le déroulement organisé de l'année scolaire, avec des réglages possibles, mais en préservant sa disponibilité pour des élèves particuliers, des situations compliquées ou un tutorat rapproché pour aider individuellement à mener les activités à leur terme. Dans ce cas, l'organisation nouvelle est préconceptualisée, car le « comment faire » relève de soi. Dans un autre, ce sont des ajustements, des changements qui accompagnent la classe considérée comme un groupe qui apprend, donc qui change. Ainsi quand certains saisissent les occasions produites par leur organisation de s'occuper individuellement et quotidiennement de chaque élève, même juste pour vérifier avec lui où il en est de la tâche dans laquelle il s'est engagé, d'autres veulent « donner du sens » à chaque apprentissage ou rituel. Pour installer une culture de la classe (connaissances acquises ensemble, valeurs partagées), on peut donc respecter et encourager les engagements individuels, privilégier la construction de représentations collectives aux différentes étapes des activités vécues ensemble. Ou les deux !

Motivations et éléments déclencheurs

La décision de prendre en mains ses pratiques peut être prise en début de formation ou de carrière pour mettre l'école au service de valeurs d'éducation, pour, par exemple, mais ça ne semble pas être très rare, ne pas reproduire celle qu'on a connue soi-même et oeuvrer plutôt pour l'émancipation. Celle qu'on a connue… « comme élève », ou comme élève-professeur, c'est à dire « stagiaire, constatant des méthodes ou se voyant en train de les utiliser, pour être conforme »… en attendant.
Pour « répondre à l'inadaptation des méthodes et des manuels majoritairement présents », on fait « le choix d'une autre organisation ».
« La réflexion que l'on peut avoir sur sa propre organisation générale répond à la nécessité de rompre avec le formatage scolaire, producteur d'échec, inadapté, inefficace et parfois épuisant pour et avec les élèves en difficulté ».
Face aux situations difficiles d'élèves, d'élèves difficiles, de classe devenue impossible car perturbée par la répétition ou la multiplication des périodes de crise, la réflexion sur les pratiques et l'organisation de la classe ne suffisent pas, car ces situations sont des indicateurs de défauts des usages scolaires. Mais réadapter le fonctionnement de la classe, avec l'ensemble des élèves, souvent en lien avec les parents, peut aider…

« Dans le cadre de notre quotidien d'enseignants, la commande institutionnelle provoque la nécessité de recourir à des ressources… choisies quand on a compris la demande et qu'on peut se situer par rapport à elle ».
Les discussions avec les collègues, le travail d'équipe, les formations pédagogiques déclenchent des curiosités, parfois nourries et prolongées par la lecture d'ouvrages. »
Certaines collègues ont entamé une formation individuelle à travers des conférences, des stages auprès d'écoles « parallèles » ou « alternatives », des familiarisations avec les éclairages des neurosciences.
D'autres, parfois dès leur formation initiale, au GFEN, dans les syndicats, au sein desquels ils ont poursuivi l'analyse permettant la construction de leur pratique, ont fréquenté des collègues qui leur montraient comment ils avaient travaillé ces enjeux.
C'est également l'accueil de stagiaires qui peut poser la question de la transmission et de l'explicitation de ses propres pratiques, qu'on va donc ré-interroger, et parfois transformer en profondeur. Pour les rendre lisibles, mais aussi parce qu'on s'est soi-même interpellé sur leur sens, car on est amené à le justifier.

Et dans leurs écoles ?

La confiance est nécessaire pour entretenir des échanges avec les collègues, sans valeur de modélisation, mais pour lesquels, dans une situation donnée, on peut apparaître « personne ressource » ou référente, car il est connu – et reconnu – qu'on a réalisé des transformations et qu'on les assume.
Etre amené à piloter un travail ou une préparation collective, coordonner des écrits professionnels comme des projets ou compte-rendus pour l'école ou un groupe de classes n'installe aucun statut particulier, mais la reconnaissance de compétences « occasionnelles » peut contribuer à structurer les pratiques collectives dans une école. Sans que les autres enseignants ne soient contraints à un quelconque « alignement » sur les mêmes pratiques.

Du côté des élèves, les pratiques peu communes dont nous avons partagé l'observation entre ces 8 classes sont bien identifiées, même par les jeunes élèves, au début de l'école élémentaire ; chaque enseignant étant provisoirement le « maître » ou la

« maîtresse » des élèves de sa classe, il faut garder à l'esprit que les élèves feront des expériences autres, dans des formes scolaires qui maintiennent l'école telle qu'elle est. L'exemple des collégiens ayant suivi une scolarité primaire « différente » (coopérative, ...) qui viennent parler du collège « classique » à leurs anciens maîtres témoignent d'un temps d'adaptation nécessaire, parfois d'étonnement, mais pas de difficultés ; on peut même parler d'un supplément de capacité de jugement et de positionnement, en tant qu'élève ; lorsque des transformations de pratiques, même profondes, ont été vécues un an à l'école élémentaire, les collègues qui « viennent après » ne modifient en rien leurs méthodes, ce qui ne « déclasse » personne. C'est la sincérité de leur enseignant-e et la cohérence des principes de fonctionnement de la classe, quels qu'ils soient, qui comptent pour les élèves, au-delà de toute autre considération.

Quels prolongements pour le « groupe gfen », à l'origine de l'enquête ?

« Maintenant je sais pourquoi je fais comme ça » n'a pas été la conclusion de tous à l'issue de ces visites et explications mutuelles, mais les motivations pour continuer les transformations, selon des convictions affermies ou relativisées (au regard d'autres manières de faire), s'en trouvent plutôt justifiées.
Par exemple, ces choix sont faits dans certaines classes :

- ne pas donner à voir sur les murs ce qui a été réalisé (affichages, fresques), ni des documents de référence (frises, modèles), pour ne pas distraire durant l'activité de chaque instant
- ne pas installer d'imaginaire pour tous (illustrations, décorations) puisqu'on construit un entre soi de référence, pour le groupe qui reste ainsi dans le réel et n'engage personne dans la confusion
- ne pas installer à disposition dans la classe un présentoir avec des albums de littérature enfantine, surtout des contes, qui ne reflètent pas la réalité

Surprenant lorsqu'on les découvre, même s'ils sont réversibles, ils nous montrent que les hiérarchisations sont très différentes selon les pratiques : dans les classes dont le projet principal est l'apprentissage personnel dans une ambiance bienveillante (pour une « école heureuse »), il s'agit de rester dans le réel, et ainsi de construire du vrai, de ne pas mettre les enfants dans la confusion, de mettre à disposition organisations et matériels adaptés... qui peuvent donc changer. Dans ces classes, l'invitation aux parents d'accompagner, de venir présenter ou découvrir des activités, témoigne d'une ouverture de l'école, pas souhaitée de cette manière par toutes les écoles.

Des groupes d'élèves qui ont vécu ce type d'organisation ne sont pas toujours rapidement capables, ensuite, de s' « oublier » personnellement, de s'inscrire dans une co-construction d'un groupe d'apprenants, ensemble, pour des savoirs partagés. Mais ils sont détendus en classe. Les récréations et moments « libres » seraient également moins conflictuels.
« Ils sont heureux, mais est-ce épanouissant ? » est une question en suspend.
Mais ne serait-ce pas un « sas », une structure d'adaptation à la collectivité, pour mieux vivre les brusqueries que l'école produit trop souvent ?
Des procédés divers que nous avons découverts, tous ont un intérêt pour apprendre à s'inscrire dans une collectivité, ou à se prendre en charge soi-même, à travailler seul, à se concentrer.
Par exemple, les « rendez-vous » avec l'enseignant rassurent les élèves qui ont besoin d'une écoute, ou de parler seul à seul, « c'est là, en cas de besoin ».
Dans les classes où des pratiques « éducation nouvelle » sont effectives, on construit ensemble un collectif apprenant. La complexification nécessaire pour développer les apprentissages, à partir d'activités, qui ne sont pas que des tâches, mais des activités d'apprentissage, est partagée.

Le vécu verbalisé, qui passe par des savoirs construits ensemble, n'est pas du même ordre.
Faire seul, s'auto-évaluer, est excellent pour faire état de savoirs personnels, s'habituer à ce qui sera déterminant dans les études prolongées : le travail personnel, l'étude.
Les richesses du groupe, comme ses carences, concernent chacun. Et il faut que chacun sache s'en émanciper, en structurant ses propres représentations.

C'est d'ailleurs ce que nous avons fait, en découvrant d'autres options.
Quelle que soit la source, si l'on est en questionnement permanent, chacun y met de soi et ne peut suivre un « mode d'emploi ». Se nourrir de pratiques d'autrui n'est pas recopier. Mais, même si nous avons constaté que dans la pratique aucun ne s'est borné à reproduire, certaines expériences restent très liées aux protocoles et référenciées à des personnalités.
Parce qu'il est mouvement de recherche, le GFEN n'est pas un label, il ne s'appuie pas sur la théorie unique d'une personne devenue icône, parce qu'il appartient à une histoire commune, des valeurs communes portées par tous mais qui évoluent.
Le GFEN, où tous sont praticiens chercheurs, s'intéresse à l'état des recherches. ◆

Inconcevables pratiques ?

Jean-Jacques VIDAL

La lettre laissée par notre collègue directrice d'école, « épouvantablement fatiguée », décrivait l'impasse où se retrouvent les enseignants qui font fonctionner l'école élémentaire : complètement ou partiellement « déchargé-es », avec une classe un, deux ou trois jours par semaine, selon la taille et le secteur de l'école, on attend d'eux une ingénierie sans limite.
IInterlocutrices systématiques des administrations, des collectivités territoriales, souvent des parents et bien sûr des élèves, les personnes chargées de « diriger » comme le dit l'institution, d' « organiser » pour leurs collègues, d' « être » l'école comme le voient les usagers, sont donc comme celle-ci : en équilibre précaire ou épuisées. Chacun s'adresse à elles, non seulement pour transmettre, assurer les liaisons, faire les liens, répondre à tous et à tout sans leur en donner le temps ni les outils. D'ailleurs tout arrive en même temps, rien n'est définitivement résolu, « *ce qui est normal dans ce métier, mais on ne s'y attend pas à ce point-là* », dit une directrice. « *Tout est dans l'immédiateté…* »[1]
Ainsi, sauf à considérer que la possibilité et l'intérêt de concevoir ses pratiques ne concernent que les dispositifs pédagogiques en classe, on montrerait qu'on méconnaît le travail réel et tout ce qu'il rend possible en éclairant exclusivement le versant didactique de l'école.

La confusion a été instillée sur plusieurs décennies : « innovez », « faites des projets », « l'école est son propre recours » ont répété les ministères. C'est-à-dire débrouillez-vous, chaque classe dans chaque école, chaque école dans son secteur, chaque secteur dans ses problématiques. Les cadres sont tracés, à vous d'être ingénieux.
Cette ingénierie, qu'elle soit prise collectivement en charge ou assurée par une personne dont c'est la fonction de la garantir, n'est-elle pas plus prégnante que le suggère la déshérence dans laquelle on la laisse ?
Quelles sont les élaborations possibles dans cette somme du travail de tous les agents de la fonction publique dans une école ?

Concepteurs ou exécutants ?

C'est la formulation, très utilisée, qui veut répondre aux injonctions exécutives que la gouvernance du ministère de l'Éducation nationale multiplie à l'égard des enseignants pour qu'ils adoptent les « méthodes qui marchent », et les évaluent eux-mêmes.
Au contraire, partie immergée de l'iceberg, l'ingénierie à laquelle on devrait se référer fait apparaître la densité des fonctions techniques à mettre en œuvre dans une école pour qu'elle reste à l'équilibre : il faut prévoir, organiser, diriger et superviser. Dans le « monde de l'entreprise », on appelle ça l'encadrement. Or, l'originalité de l'école élémentaire, c'est de ne pas inscrire ces fonctions dans des rapports hiérarchiques mais dans un collectif ; toutes les problématiques concernent le « conseil des maîtres », chacun-e fait classe et tout le monde fait l'école, avec un recours plus important au « directeur déchargé ».

Au niveau administratif

On sollicite expressément les « directeurs » pour faire fonctionner dans « leur » établissement les injonctions ministérielles, annoncées dans les médias. Plutôt qu'à concevoir, il s'agit alors d'inciter fortement à l'obéissance, quelles que soient les pratiques installées dans les classes. Le directeur, qui n'est pas chef d'établissement, partage sur le terrain la condition commune : transmettre et faire.
« S'exécuter », comme on dit dans d'autres circonstances, peu propices à la réflexion[2].
L'administration incite d'ailleurs la personne chargée de la direction à devenir l'animatrice de l'équipe pédagogique.
Or, à s'ériger « conseiller pédagogique de proximité »,

1 Les éléments de description du travail pour la direction d'école proviennent d'une Directrice (voir plus loin) et de l'émission *Le téléphone sonne*, diffusée sur France Inter, le 7 octobre dernier. Podcast https://www.franceinter.fr/emissions/le-telephone-sonne

2 L'octroi d'un statut de chef d'établissement du 1er degré est proposé…

on n'engage pas forcément chacun à concevoir ses pratiques, ni à se donner les outils pour résister aux mises en demeure… « *Comme si on avait le temps…* », et « *J'ai pas fait directrice pour ça* », commente une directrice que je questionne. Elle me décrit pourtant le « code de bonne conduite » installé avec ses collègues, qui énonce au fil des semaines les défaillances ou progrès des élèves difficiles, en lien avec les familles, tenues au courant et impliquées dans cet outil éducatif d'équipe qui fait état de transformations plutôt que de mesures ponctuelles ; dispositif que son école a conçu, comme une pratique régulée collectivement.

Les pratiques à reconcevoir sont en réalité les pratiques institutionnelles genrées que notre société inflige aux métiers largement féminisés (enseignantes, assistantes sociales, infirmières… directrices) dans lesquelles les tâches ne sont pas bien délimitées, pour lesquelles la bienveillance est attendue et les professionnalités apprises « sur le tas », dans l'urgence, nécessairement multiples. Est-ce véritablement ainsi que l'on peut concevoir/penser ses pratiques ? Les usagers, l'administration, l'opinion considèrent que cela relève de l'évidence, de la « loyauté » attendue d'un agent de l'État, d'attentes « naturelles ».
Attendre à l'école avec un élève qu'on n'est pas venu chercher à l'heure, passer des coups de fil en soirée pour recaler les horaires d'un car qui doit transporter une classe le lendemain, faire face à une fuite d'eau, un système d'alarme défaillant, des menaces d'intrusion qui ne permettent pas de quitter l'établissement, toutes le feront : « *Ma conception de mon travail fait que je ne partirai jamais en laissant ce genre de problème à l'école… de toute façon j'étais toute seule* ».

Tout cela est imprévu, ne peut être conçu à l'avance, et ne s'inscrit pas dans les pratiques attendues ni annoncées du métier. La représentation que les directeurs nouvellement nommés s'en étaient faite n'est pas totalement remise en cause, mais on n'aperçoit plus les moments où « ça correspond ». Par exemple, une bonne partie du public imagine une direction d'école prescriptive, organisatrice de son bon fonctionnement ; or les prescriptions, mises en demeure et exigences ne sont que descendantes : comme pour les infirmières à l'hôpital, la professionnalité très dévouée — donc obéissante — des enseignantes de l'élémentaire[3] est de toutes les situations ; c'est l'attente sociétale genrée qui attribue aux agentes toutes les compétences, sans en périmétrer clairement l'exercice, ni dans le temps, ni dans sa nature ; pour preuve, la rétribution horaire caractéristique des fonctions très féminisées. On ne compte plus ses heures, les logiques du *care* ont été bien instrumentalisées - et il faut bien sûr réguler, organiser, coordonner.
Le fameux écart entre le travail prescrit et le travail réel prend des dimensions de gouffre : « *J'espère tout le temps parvenir à sortir la tête de l'eau, c'est bien quand on peut se réunir et discuter avec les collègues, sans être constamment dérangés, et obligés de parer au plus pressé* » déclare une ingénieuse ingénieure de l'école.
Est-elle exécutante, conceptrice, a-t-elle l'impression d'avoir le choix parmi des pratiques ?
Et d'ailleurs, est-elle d'accord avec cette terminologie ?

« Sur le terrain » on fait comment ?

Dans une école élémentaire de ville, à milieu social hétérogène dans un quartier calme, elle a une classe les trois quarts du temps, et un jour de décharge, pendant lequel, au fil des semaines, le planning des tâches est posé par avance, mais « *très très rarement respecté, voire même pas touché, car il faut traiter les urgences, les visites inattendues, les problèmes qui s'enchaînent* ».
Toutes les aides qui pouvaient soulager la direction dans ces circonstances ont été précarisées, très réduites, supprimées : « *ce sont donc les enseignants qui aident l'école* »[4].

Quand des mesures éducatives doivent être enclenchées pour un élève en grande difficulté ou/et très perturbateur, au point parfois d'absorber l'énergie de tous, la direction d'école consiste à coordonner, organiser des réunions où on croisera les constats de celles et ceux qui « suivent » un enfant, scolairement et en « prises en charge » extérieures à l'école. Ce qui peut déjà prendre beaucoup de temps.

Concevoir ses pratiques revient alors essentiellement à parvenir à formaliser des options qui n'interviendront que plus tard, avec en attendant la tâche d'explicitation aux parents, qui ont assisté aux échanges mais n'en comprennent pas forcément l'effectuation différée, et ont besoin d'un référent attitré pour être rassurés… Parler avec le ou les collègues concernés, pour s'organiser en attendant « et parfois aussi pour rassurer, entourer, remotiver ». Pour la directrice, c'est le piège de l'interlocuteur premier, qui va négocier, justifier, faire accepter les faiblesses institutionnelles.
Dans cette école, on réunit une trentaine d'équipes éducatives dans l'année scolaire.[5]

3 Les professeures des écoles sont majoritaires… à plus de 80%.

4 Les « aides » ont été rabotées, les « emplois civiques » sont censés y suppléer…

5 La « direction d'école » collationne tous les éclairages de l' « équipe éducative » (enseignant de la classe ou spécialisés, intervenants extérieurs, parents) réunie à l'école, « monte un dossier » pour la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) : celle-ci l'enregistre et accordera - peut-être - dans quelques mois un-e accompagnateur-trice de vie scolaire (une personne en tutorat, présente en classe avec un élève… sur plusieurs établissements), ou examinera une orientation vers une structure spécialisée.

La formalisation des pratiques est ainsi empêchée et le collectif de travail dans l'impasse. Si on croise les prescriptions et les actions disloquées qu'il faut mettre en œuvre et faire fonctionner, l'absurdité impacte toujours l'identité professionnelle, parfois l'identité personnelle.
Voilà donc des pratiques du travail réel qui contraignent à un quotidien fait de petits arrangements provisoires, compromettant largement la nécessaire construction ancrée dans une conviction, cohérente et assumée, qui pourrait engager une conception pérenne du fonctionnement de l'école.
Un enseignant non remplacé, donc des élèves à répartir et des réponses à donner aux parents, étonnés que leur école soit ainsi démunie, des travaux demandés depuis longtemps dont il faut réactualiser le dossier pour la mairie : la directrice fait interface, écran protecteur, reçoit les impatiences et colères. À cela, l'Institution répond par un rapport commandé à une commission de réflexion pour faire des propositions sur la direction des écoles élémentaires qui préconise la « mise en place de ressources humaines de proximité », resté sans effet depuis deux ans, et d'ailleurs inconnu des personnels…

La liaison école-collège, l'harmonisation des pratiques et leur prolongement avec l'école maternelle ne sont pas pour autant interrompues.
On fait donc faire, particulièrement en élémentaire, sûrement car c'est fondateur, plusieurs métiers à la même personne, cachés derrière une « fonction » : « *c'est votre travail* » disent les uns, « *vous êtes fonctionnaire* » rappelle la hiérarchie, « *quel dévouement* » déclare l'opinion.

De quel type d'ingénierie s'agit-il ?

Avec des comptes rendus, synthèses et autres rapports à produire pour formaliser la partie visible, il s'agit ainsi plutôt d'une ingénierie de gestion de situations difficiles et instables, à revisiter constamment : une organisation modulable doit être élaborée, fréquemment revisitée, avec les apaisements temporaires et les dégradations profondes à vivre collectivement, y compris pour l'ensemble des élèves. L'adaptation permanente « en attendant » relève donc bien d'un « management » de crise, avec une surcharge de travail que notre collègue directrice estime à 18 heures par semaine, en plus de son temps de service officiel. Du temps qui serait bien utile pour organiser le travail. « *Le matin, on ne sait jamais ce que sera la journée, donc à quelle heure on n'aura pas fini* ». « *Si c'est vraiment trop pesant, redevenez simple adjoint* », conseille une hiérarchie bien consciente que le fonctionnement de l'école est construit, tenu à bout de bras, grâce à la mise en œuvre des ressources logistiques… de terrain.
On a marqué des générations au modèle d'une forme d'école : « tenir sa classe », « tenir son école » pour les « directeurs ».
Ainsi cette acceptation formelle s'est inscrite dans la génétique du système scolaire : être conforme pour l'administration, « *ne pas être un incapable* » pour les parents d'élèves. « *Ne pas avoir de gros ennuis, pas de coup dur, et ne pas se faire chahuter* » revient très souvent dans l'expression sur le métier de celles et ceux qui le font ; étonnant de la part d'agents chargés de transmettre des savoirs, pourrait-on penser.
Mais quelque chose de très nouveau est récemment apparu : on met chaque enseignant-e en demeure, particulièrement dans les « petites classes », de produire les indicateurs d'un système qui, par ailleurs, ignore leurs propres ressentis. Et il leur indique implicitement sa stratégie : pratiquez comme vous voulez (les bonnes méthodes sont fléchées, mais liberté pédagogique oblige… « *c'est votre classe* »…), nous ferons régulièrement des prélèvements, qui affineront le diagnostic. Chaque établissement pourra se situer, par rapport aux autres. Incitation à une prise en charge collective d'une conception efficace de pratiques plus performantes ? Au risque, sinon, de discréditer l'école publique…
On veut montrer qu'on ne fait plus semblant : on évalue, et on le publie même quand ce n'est pas fameux.

Quelles que soient les époques et les circonstances, les étapes de l'élaboration de l'identité professionnelle que chacun-e met en place, pour soi et le collectif dans lequel il se trouve sont de toute façon produites à partir des pratiques du métier découvertes au fur et à mesure autour de soi, et des dispositifs institutionnels, qui se remplacent si vite les uns les autres qu'on n'a que le temps d'apercevoir comment les faire fonctionner correctement avant de passer au suivant.
Ces derniers doivent être spectaculaires pour marquer les esprits : pour les zones d' « éducation prioritaire », on a eu les effectifs réduits, puis les maîtres supplémentaires, et maintenant les « classes dédoublées », souvent complètes avec deux enseignants (faute de locaux), adaptation supplémentaire, et ce n'est pas la moindre ! Sur place, on fait fonctionner des dispositifs, au lieu d'être aidé par eux.

L'expression « pratiques vertueuses », qui a pénétré de nombreux domaines, n'est pas encore prononcée pour célébrer les établissements qui « jouent le jeu » ; mais c'est implicite. Ce sera efficace, pour déclasser plus précocement. Les labels sont déjà là : « cité éducative » est le dernier, une centaine en France.

Alors, pratiquement, qu'est-ce qu'on conçoit ?

« *D'abord des stores en cas de canicule, et des ordis… qui marchent !* »
Mais alors, où se nichent les modes de faire de chacun-e dans sa classe ?
Les méthodes revisitées, adossées à des valeurs portées par des mouvements pédagogiques ou d'éducation nouvelle, sont-elles si populaires, à la portée du plus grand nombre des enseignants ?
« *Ce n'est pas pour moi* » affirment celles et ceux qui n'ont « qu'une classe ».
« Concevoir ses pratiques » est considéré comme prétentieux par la très grande majorité des collègues : « *Je fais ce qu'il y a à faire, c'est déjà très difficile ; la pédagogie, je laisse ça à ceux qui ont le temps* ».

Matrice de l'école publique, la « fabrication de la classe » a une mémoire : pendant des décennies, on a inspecté les enseignants du premier degré en leur demandant de présenter des fiches de préparation détaillées, adossées à un registre des séquences de l'emploi du temps tenu à jour sans défaillance, le fameux cahier journal.
Ainsi, il était question de modélisation formelle : conception du travail enseignant, mesure de la compréhension, de la capacité de réinvestissement des élèves, modes de construction d'un mode d'apprendre, étaient « affaires privées » ; il s'agissait essentiellement de vérifier au nom de l'État la conformité de la scène scolaire avec la représentation la plus partagée. Révélatrices, la bonne tenue et la correction par l'enseignant des cahiers (« du jour ») étaient considérées comme très importantes.

Aujourd'hui, il faut des résultats : ce n'est pas du tout la même chose, car le ministère produit des guides, garantis par un « conseil scientifique », pour dire « comment ça marche » dans la tête des élèves quand ils apprennent.
Mais, dans chaque classe, la stabilisation de pratiques qualifiées plutôt d'usages personnels, d'habitudes de fonctionnement ou de « façons de faire qui marchent », est le résultat des ajustements au réel : on fait le choix de « marges de manœuvre » que leurs auteurs tiennent à garder discrètes, pour eux-mêmes, car seul-es à en détenir l'expertise : « *Je sais jusqu'où je peux aller avec cette classe ; et comment !* ».
On connaît les leviers qu'on peut actionner, on tient à en avoir le contrôle pour garder la main sur le métier, car ce sont des régulateurs fonctionnels d'adaptation et de résilience dans la classe et l'établissement.

Manque de conscience professionnelle, de convictions ou de valeurs ?
Ces mêmes enseignants sauront à l'occasion témoigner de la solidarité, assurer discrètement de l'accompagnement particulier pour des élèves fragiles ou en difficulté, se rendre disponibles pour rencontrer et faire alliance, au nom de l'école, avec des parents désorientés.
Le temps vital nécessaire pour continuer, pour durer, ne laisse actuellement ni énergie ni espace, rarement l'envie de « retour sur expérience », prise de risque de déstabilisation ; opératoire, une « méthode », n'est pas remise en cause et les pratiques individuelles ne sont ni partagées ni pensées collectivement.

Les méthodes revisitées, adossées à des valeurs portées par des mouvements pédagogiques ou d'éducation nouvelle, sont-elles si populaires, à la portée du plus grand nombre des enseignants ?

L'écart entre la réalité de l'étendue du travail et le déroulement de la séquence pédagogique est bien illustré par l'exemple de l'organisation d'une sortie scolaire. L'enseignant de la classe doit la justifier, la faire autoriser et… la réaliser.
Prévenir et convaincre les parents, s'assurer de toutes les circonstances : une réunion d'information le soir après la classe n'est pas rare ; inscription faite dans le protocole scolaire dédié, il reste toute la logistique à mettre en place : commander le car si un transport est nécessaire, inscrire des parents disponibles (le foulard n'étant pas le principal problème) pour l'accompagnement et préparer les groupes d'élèves, ainsi que le matériel.
Notre valeureux professeur est presque étonné qu'on ne parle que des pratiques pédagogiques déployées pendant la « séance » : « si déjà tout se passe bien !… ». ◆

Concevoir sa pratique : une activité complexe
ou comment entre reprise et rupture, créer du nouveau

Maria-Alice MÉDIONI Secteur Langues GFEN Centre de langues-Université Lyon 2

Qu'est-ce que concevoir ? Tout inventer ou ré-inventer, interpréter en fonction d'une intention qui pilote l'action, d'un problème à résoudre ? Seul ou à plusieurs ? Comment se saisit-on d'une pratique existante dans le GFEN particulièrement, pour en faire du nouveau ? Car, pourquoi inventer le fil à couper le beurre quand on dispose d'une mallette bien remplie ? Et comment s'y prend-on alors ?
Telles sont les questions qui se sont imposées à moi à l'annonce de ce numéro de *Dialogue* sur ce que signifie « concevoir sa pratique ».

Qu'est-ce que concevoir ?

Si l'on se réfère au dictionnaire[1], concevoir est d'abord un acte concret qui permet de « *former un enfant en soi* ». Cette première acception présente la conception comme un acte proprement féminin, concret, mais pas forcément délibéré, prélude à la naissance d'un enfant qui n'est encore que promesse. Elle semble vite contrebalancée par les acceptions suivantes qui désignent la conception comme quelque chose d'abstrait, de proprement humain et intellectuel : « *se représenter un objet par la pensée* ». Le CNRTL[2] précise même que « *l'accent est mis sur l'activité abstractive de l'esprit* ». Pourtant, s'il s'agit bien d'une élaboration, d'une opération intellectuelle, concevoir implique néanmoins une représentation du résultat escompté et une anticipation des modalités pratiques à mettre en œuvre pour y parvenir.

Le dictionnaire nous dit également que concevoir c'est aussi « comprendre, saisir par l'esprit, admettre », ce qui suppose, sans doute, une prise en compte de différents facteurs, un effort, car comprendre n'est pas prendre sans réfléchir, adhérer sans réserve, mais plutôt considérer et/ou faire sien quelque chose d'extérieur à soi.

Concevoir sa pratique serait de l'ordre de la création, d'un projet, d'une pensée qui se projette dans une réalisation concrète dont il faut organiser les différents éléments, qui oblige à analyser les situations, à considérer les difficultés et obstacles qui pourraient se présenter.

Concevoir sa pratique c'est faire œuvre de création

Le dictionnaire l'affirme et nous en sommes convaincus : concevoir, c'est créer ; l'enseignant ou le formateur se doit d'être un concepteur et non un exécutant. Pour autant cela signifie-t-il qu'il faut toujours inventer du « nouveau » ?

Il faudrait d'abord s'entendre sur ces notions — création, invention — qui sont pour le moins séduisantes mais finissent par leurrer voire même paralyser l'action. C'est ainsi que de jeunes enseignants ou formateurs s'ingénient à « faire du neuf », à être « originaux », à s'interdire d'emprunter une bonne idée ailleurs. Je me souviens, à ce propos, de mes débuts, lorsqu'il était de bon ton d'affirmer qu'un bon enseignant ne refaisait pas les mêmes choses d'une année sur l'autre, qu'il lui fallait inventer à nouveau, que le contraire était un signe de fainéantise... La course au document original qu'on s'empresse d'exhiber comme preuve d'une volonté de se renouveler, tient de cette imposture qui entretient la confusion, particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères, entre thème ou support et situation d'apprentissage. Ce type de préconisation est d'autant plus étonnant quand on sait combien le recours aux manuels, fortement recommandé, dispense de la moindre recherche, du moindre questionnement. Par ailleurs, l'innovation, si prisée par les temps qui courent, n'est souvent que la reprise de pratiques plus anciennes : elle s'enracine

1 https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concevoir/17908

2 CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales. https://www.cnrtl.fr/definition/concevoir

dans des amonts parfois déclarés, la plupart du temps occultés ou ignorés, et donne lieu, fréquemment, à du nouveau qui est loin d'introduire une rupture suffisamment subversive pour transformer véritablement les pratiques ou l'institution. Elle tient plutôt généralement de la simple adaptation au service d'un système, comme l'attestent un certain nombre de chercheurs[3]. Car le point commun entre toutes ces innovations c'est qu'elles ne remettent pas en cause fondamentalement la pratique pédagogique : c'est la logique traditionnelle qui perdure malgré la valse des dispositifs innovants[4].

L'expérience de la création se caractérise par la (re)connaissance, la com-préhension et l'assimilation des créations qui ont précédé — imitations, reprises, combinaisons nouvelles — et la rupture avec les habitudes ou certitudes antérieures. Il faudrait, à cet égard, réhabiliter la notion d'imitation comprise comme activité de compréhension et d'interprétation du geste d'un autre pour se l'approprier et faire œuvre à son tour. C'est Picasso, imitant *Les Ménines* de Velázquez, les décortiquant pour en explorer tout à tour un aspect saillant, les ré-interprétant pour créer une œuvre originale qui, en outre, va permettre d'éclairer l'œuvre initiale.

Philippe Perrenoud compare l'activité de l'enseignant à celle du bricoleur dont la caisse à outils bien remplie va lui permettre d'agir : « *Le bricolage ne se définit pas par son produit, mais par le mode de production : faire avec les moyens du bord, réutiliser, au besoin en les détournant de leur destination première, des textes, des situations, des matériaux* »[5]. Il cite à ce propos cet extrait de Claude Lévi-Strauss : « *Regardons-le à l'œuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait 'signifier', contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser* »[6].

Les créateurs et les inventeurs travaillent dans des écoles, des mouvements, des laboratoires où ils cherchent ensemble, s'interpellent, se pillent mutuellement, se citent aussi… Peut-on créer ou inventer tout seul ? A-t-on tout simplement la possibilité, le temps, de tout « inventer » continuellement ? On peut s'illusionner et se retrouver à réinventer bêtement le fil à couper le beurre ! Pour ma part, je n'ai cessé d'emprunter aux uns et aux autres, mais en citant toujours mes sources, par « honnêteté intellectuelle », certes, mais aussi pour témoigner d'une façon de faire qui permet de créer par soi-même. Car on peut articuler humilité et ambition en puisant dans le répertoire commun, dans les outils que, ensemble, nous avons élaboré, particulièrement au GFEN, et contribuer ainsi à un renouvellement créatif.

Concevoir sa pratique c'est résoudre des problèmes

Il s'agit toujours de répondre à une série de problèmes, en amont, dans le cours de l'action et en aval.

Comment vais-je m'y prendre pour atteindre l'objectif que je me suis fixé, en tenant compte du « déjà là » et des processus d'apprentissage de mes apprenants ? Quels sont les difficultés, les obstacles, les contraintes qui vont se présenter, pour eux, pour moi ? Quelles sont les ressources dont ils auront besoin pour travailler et celles dont je pourrais avoir besoin pour construire ma mise en situation ? Que vais-je leur faire faire pour parvenir à mes fins ? Comment vais-je faire pour ne pas perdre de vue les priorités, l'enjeu de savoir ? Comment allons-nous estimer la compréhension et l'acquisition[7] ?

Il faut bien sûr disposer d'informations et de connaissances mais pas pour les appliquer telles quelles. Il s'agira de réfléchir à comment y faire accéder les apprenants, par quelles stratégies, quelles propositions de tâches, quelles étapes. Si l'on puise dans la boîte à outils du GFEN, on y trouvera maintes suggestions… à re-considérer en fonction de l'objectif poursuivi et du problème à résoudre : la construction du savoir visée est-elle compatible avec ce que les apprenants savent déjà, n'est-elle pas trop éloignée, ce qui empêcherait tout apprentissage[8] ? N'y a-t-il pas une étape supplémentaire à prévoir pour que cela devienne possible ?

La connaissance de chaque apprenant, de son « déjà là » étant totalement impossible, comment vais-je m'y prendre pour disposer de l'information dont j'ai besoin pour orienter mon action et créer un « commun » qui permette de démarrer ? Émergence des représentations, situation ludique qui aide à récapituler ce qu'on sait, ce qu'on reconnaît

3 Voir, entre autres : CROS F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris, PUF ; HOUSSAYE J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris, Fabert.

4 MEDIONI M-A. (2015). L'Éducation nouvelle et l'innovation. In APEG. *Cahiers Économie et gestion*, n° 125, mars-avril-mai 2015 (pp. 26-32). https://ma-medioni.fr/article/education-nouvelle-innovation

5 PERRENOUD Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2 (pp. 198-212). Repris dans Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan (p. 39).

6 LEVI-STRAUSS C. (1962) *La pensée sauvage*, Paris, Plon (p. 28).

7 MEDIONI M.-A. (2016). L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation. Lyon : Chronique sociale.

8 Cet écart, Lev Vygotski le nomme zone proximale de développement (ZPD) : il s'agit de la différence entre ce que le sujet apprenant peut faire seul pour résoudre un problème et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un autre, d'un adulte ou d'un pair plus outillé, qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle, qui lui sert d'appui pour son développement.

et qu'on remet en mémoire, fabrication d'un corpus par les apprenants eux-mêmes qui rende compte de ce dont ils disposent et des questions qu'il suscite ?

De la même façon, si l'utilisation des affiches est un des moyens privilégiés pour à la fois remobiliser la recherche, synthétiser, faire expliciter et nommer les contradictions et les opinions divergentes, quelles consignes seront les plus appropriées en fonction de l'objectif recherché ? Vais-je organiser systématiquement une phase de commentaire des affiches réalisées ? Certainement pas car il s'agirait d'une redondance — à quoi bon dire oralement ce qui est déjà écrit sur l'affiche —; car les discours produits par 6 ou 8 groupes qui se succèdent deviennent rapidement lassants et inaudibles, surtout en classe de langue étrangère ; car les récurrences qui apparaissent finissent par affadir le travail des derniers groupes qui prennent la parole... En revanche, un travail par groupes croisés sur 2 ou 3 affiches permettra de rapporter des conclusions constituant un matériau de travail beaucoup plus intéressant pour l'ensemble de la classe ensuite. Mais si je souhaite un commentaire, alors la consigne en amont sera de réaliser une affiche sous forme de dessin ou de schéma où l'absence d'écrit et le caractère abstrait obligeront à l'explicitation orale.

Concevoir sa pratique c'est anticiper les contraintes et les imprévus

Les situations d'auto-socio-construction du savoir dont nous sommes porteurs sont le fruit d'une élaboration poussée, y compris dans le minutage de chaque phase. Pour autant, ce ne sont pas des situations fermées, elles font plutôt partie d'un « *système de travail plus ouvert* »[9] où l'on retrouve les *paradoxes* définis par Odette Bassis[10] dans le processus de conception et d'élaboration de la situation.

Il n'est pas aisé, en effet, d'articuler un projet pensé et fouillé avec l'espace nécessaire pour pouvoir répondre aux contraintes et aux imprévus. Comment être prêt à modifier dans l'action un choix réfléchi, estimé nécessaire ? Comment percevoir le moment opportun où il s'agit de s'écarter du scénario prévu, d'improviser ? Quels modes de régulation de l'activité ? Va-t-on prendre en compte immédiatement la question insolite qui rompt la fluidité de ce qui était prévu mais qui demande un traitement *hic et nunc* pour pouvoir poursuivre, ou demander à ce qu'elle soit différée jusqu'au moment de l'analyse réflexive ? Quel mode de regroupement pour relancer la recherche ou pour dénouer un conflit de personnes ? Comment intercaler une étape intermédiaire quand on perçoit que, sans cela, les apprenants ne peuvent pas résoudre le problème posé ? Comment ramener au travail quand quelqu'un décroche, se décourage, voire refuse de s'y mettre ?

Là encore, on n'invente jamais à partir de rien. Il faut pouvoir disposer de modèles, de ressources en termes de manières de faire, de schèmes d'action, d'habitus, « *ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites* », comme les définit Bourdieu[11].

Concevoir sa pratique c'est entrer dans une posture réflexive et éthique

L'enseignant ou le formateur, concepteur de sa pratique, considère son action comme le résultat d'un processus de réflexion lui permettant d'analyser les conséquences de ses interventions, d'en penser les réussites et les défauts : la réflexivité fait partie de la compétence. Mais la posture réflexive requiert un entraînement intensif ; la formation doit intervenir pour faire construire les savoirs nécessaires[12]. L'enseignant ou le formateur, s'il ne veut plus se contenter de reproduire des routines à l'identique, doit être capable de s'adapter à toutes les situations, en s'appuyant sur la capacité à analyser et à interroger le sens et la finalité de ses actions pour pouvoir les réajuster selon les circonstances.

Certains processus, difficultés, contraintes peuvent apparaître, en effet, après coup. Dans le feu de l'action, on ne les a pas perçus, et voilà que, au moment de regarder ce qu'on a fait et ce qu'on a compris, il s'avère qu'il y a des incompréhensions qui persistent, des écarts trop importants qui se sont produits dans la réalisation des tâches. Sans ce retour, on ne pourrait se donner le moyen d'une régulation de l'action dans le but de permettre aux apprenants de mieux apprendre. Ce retour est grandement facilité par le travail en compagnonnage, avec des personnes engagées dans la même aventure. La construction d'une posture réflexive se fait par le biais des échanges, de la confrontation, du conflit cognitif que le groupe favorise.

.**9** PERRENOUD Ph. (1983) Ibid. (p. 36)

10 BASSIS O. (2016) Les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir. GFEN. *Dialogue*, 161. L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé - juillet 2016 (pp. 5-8).

11 BOURDIEU P. (1972) Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève,Droz (p. 209).

12 Voir DEWEY J. (1925) *Comment nous pensons*. Paris, Armand Colin ; SCHON D. (1993) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions Logiques ; PERRENOUD Ph., Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. CRAP, *Cahiers pédagogiques,* janv. 2001, n° 390, p. 42-45. En ligne sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html ; LE BOTERF G. (2006) *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris, Les éditions d'organisation ; TARDIF M., BORGES C., MALO A. (2012) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, De Boeck.

Comment la posture réflexive est travaillée au sein du Secteur Langues

Les ateliers et démarches inventés par les membres du groupe sont toujours fortifiés des apports multiples dont ils sont l'objet. Leur mise en chantier est facilitée par un patrimoine commun — celui du Secteur langues, déjà bien constitué et celui, plus large, des autres groupes ou secteurs du GFEN — dans lequel chacun peut puiser aisément : nombreux emprunts aux secteurs art plastiques, philosophie, aux démarches en histoire… ou même en mathématiques ; co-pillages au sein du Secteur langues… Ils ont beaucoup voyagé avant d'apparaître dans une publication. Nés d'un désir de faire partager aux apprenants une passion, une découverte ou de la volonté de leur offrir un chemin vers la construction d'une notion, d'un concept, ils ont évolué au fil des diverses mises en œuvre :
- premières expérimentations enthousiasmantes dans la classe où l'on s'aperçoit qu'il y a tout de même quelques « boulons » à resserrer ; ou, à l'inverse, décevantes, mais qui permettent de rendre plus perceptibles les moments où « ça coince » et les réorganisations à opérer ;
- présentation lors de réunions de travail qui permet de partager ce que l'on a élaboré et de le mettre à l'épreuve de l'analyse bienveillante et exigeante du collectif : chacun a alors à cœur de faire avancer le projet et hâte de se l'approprier ;
- nouvelle(s) animation(s) en classe avec les nouvelles hypothèses et pistes construites ensemble ;
- retour éventuellement dans le collectif pour pouvoir résoudre les derniers problèmes ;
- transposition de l'atelier ou de la démarche par un ou d'autres membres du collectif, pour un autre niveau, dans un autre contexte, dans une autre langue… »[13]

Posture réflexive et posture éthique s'entrelacent obligatoirement dans le souci de mieux faire apprendre. L'attention aux apprenants et à leurs actions prend une importance accrue ; le regard, les gestes et les interventions de l'enseignant et du formateur tiennent compte de ce défi ; les modalités de travail proposées sont respectueuses du processus d'apprentissage et suffisamment stimulantes pour pouvoir s'engager vers l'inconnu.

C'est ainsi que, petit à petit, l'écoute, l'entraide, la coopération, passent de possibles souhaitables à éléments d'une culture commune construite dans un contrat pédagogique/didactique différent[14].

L'objectif c'est de favoriser une « communauté d'apprentissage » qui puisse s'autoréguler de façon flexible et réflexive pour résoudre des tâches complexes et « *créer dans la classe des zones multiples de développement proximal* »[15].

Conclusion

Démarche intellectuelle qui vise à déterminer des objectifs et des actions pour favoriser la construction des savoirs, la conception de la pratique est une activité complexe qui ne s'éclaire et ne prend son sens que dans son accomplissement. Autrement dit, c'est dans le concret de la pratique que se révèle le travail d'élaboration intellectuelle en amont, les représentations, les valeurs et les partis pris mis en jeu. Parce qu'elle est complexe, de l'ordre de l'éthique, et jamais définitive, elle exige une lecture critique de la réalité pédagogique, la décentration indispensable et constante qui permet la réflexion critique sur l'efficacité de l'action, et le partage d'un « outillage instruit »[16]. ◆

13 MEDIONI M.-A. (2016) Conclusion. GFEN. *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner.* Lyon, Chronique sociale.

14 MEDIONI M.-A. (2016) La mise au jour du nouveau contrat pédagogique/didactique. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation.* Ibid. (pp.. 91-98).

15 MOTTIER-LOPEZ L. (2012) *La régulation des apprentissages en classe.* Bruxelles, De Boeck (p. 76).

16 MEDIONI M.-A. (2016) *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation.* Ibid. (p. 195).

Tambouille culinaire et patouille pédagogique

Damien SAGE GFEN 75

Cela fait 12 ans que je suis Professeur des Écoles – et quasiment autant de temps que je fréquente le GFEN. Comme le diraient Goscinny et Uderzo : je suis tombé dans le GFEN quand j'étais petit. Grâce à cette fréquentation régulière des pratiques et des idées de l'Éducation Nouvelle, j'ai rapidement commencé à construire mes pratiques de classe.

Je ne revendique aucune originalité : nombre de situations que je propose ressemblent fortement à ce qui peut se faire dans d'autres classes. L'enjeu pour moi n'est pas là. Les enjeux sont plutôt : qu'est-ce qui, à un moment, me rend nécessaire l'exploration d'un type de pratique ? Comment est-ce que j'aménage ma pratique pour m'assurer que les élèves sont bien en train de construire des savoirs ?

Pour appuyer mon propos, j'exposerai dans les lignes qui suivent ce que je peux proposer dans mes classes de maternelle autour de la pratique de la cuisine. L'évolution de mes pratiques dans ce domaine est indissociable de mon activité au sein du GFEN. Enfin, précisons un dernier point : si aujourd'hui j'arrive à proposer un scénario un peu cohérent à mes élèves autour de la cuisine, celui-ci a fait l'objet d'une construction progressive, par tâtonnements, voire avec des développements parfois chaotiques.[1]

« Faire » le gâteau d'anniversaire

Mon questionnement autour de la cuisine en maternelle est parti d'un *truc* qui m'a beaucoup agacé : « faire » le gâteau d'anniversaire une fois par mois, en classe. Ce truc m'était insupportable en dépit de ma vaste incompétence de débutant. D'une part parce que je l'ai dans un premier temps subi sans vraiment l'avoir choisi. En début de carrière, j'ai complété durant deux ans une collègue à mi-temps en Petite Section qui m'avait proposé de nous partager le rituel des anniversaires une fois par mois avec fabrication du gâteau. N'étant à l'époque au clair sur rien en termes de pratique de classe, j'ai accepté. Mais j'ai vite constaté que cette activité avait plus vocation à « remplir le temps et combler le vide » qu'à s'inscrire dans une véritable démarche pédagogique. D'autre part, ces temps de cuisine en classe ont immédiatement été douloureux : c'était juste un grand moment de bazar. Les élèves adoraient. Moi, je souffrais.

A posteriori, la manière dont la collègue m'avait formulé les choses aurait pu m'alerter : elle ne parlait pas d'*apprendre*, elle parlait de *faire*. La question de la mise en activité intellectuelle des élèves était totalement absente. Mais, à l'époque, je n'avais pas encore construit les outils intellectuels pour mener cette analyse. Notons aussi que « faire le gâteau d'anniversaire » est un grand classique dans les classes de maternelle – et la grande majorité des collègues de l'école où j'exerçais le pratiquaient (6 sur 8). Il m'était d'autant plus difficile de remettre en question cette habitude qui me semblait largement partagée – et donc peut-être fondée avec raison.

Lors de ma troisième année, j'ai réussi à obtenir un temps plein annuel dans cette même école, un double niveau Moyenne Section / Grande Section. En dépit de ma souffrance des premières années, j'ai repris le rituel du gâteau d'anniversaire « fait » une fois par mois en classe avec les élèves dont c'est l'anniversaire ce mois-ci. Parce que j'avais entre-aperçu ce que pouvaient proposer certains collègues autour de cette pratique – notamment en travaillant sur la recette de cuisine – il y avait moyen de construire des savoirs même si ce ne

1 La première présentation de la démarche adulte autour de la cuisine avait donné lieu à un article : Damien SAGE, « Mener un projet cuisine en classe : Quels apprentissages des élèves ? Quelles compétences de l'enseignant ? », *Dialogue* n° 154, octobre 2014, p 30-32.

serait pas parfait du premier coup. Parce que le rituel des anniversaires permettait aussi indéniablement de construire des repères temporels avec les élèves – et je n'ai encore rien trouvé d'aussi mobilisateur pour attirer leur curiosité autour du découpage de l'année en mois. Parce que fabriquer à manger plaît aux élèves – il aurait donc été dommage de me priver d'une activité qui les mobilise autant. Parce que, dans ma vie privée, j'aime cuisiner – il aurait donc été regrettable de me priver d'une activité qui me permet d'être dans ma zone de confort.

Je suis donc venu dans ma classe, une fois par mois, avec une recette de cuisine pour fabriquer un gâteau. Et je fabriquais le gâteau avec quelques élèves (entre 1 et 5 selon le nombre d'élèves fêtant leur anniversaire le mois en question).

Mes réserves persistaient pourtant : la fabrication du gâteau restait un moment chaotique pour l'ensemble de la classe. Les élèves qui fabriquaient le gâteau étaient en action, mais je ne pouvais pas noter de progrès dans les apprentissages – notamment, c'est moi qui lisais les recettes et pas eux ! J'ai, à un moment, envisagé d'arrêter toute fabrication de gâteau en classe. Non pour cette année-là : des élèves étaient en attente de pouvoir faire de la cuisine, il fallait quand même qu'ils aient droit à leur tour. Mais en tout cas pour les années suivantes.

Qu'y a-t-il à apprendre lors de la fabrication d'un gâteau ?

C'est alors que j'ai fait deux rencontres autour de ce questionnement.

D'abord, il y a eu cette discussion avec une collègue qui elle aussi avait des Moyens/Grands cette année-là. Un soir, je passe dans sa classe. Elle me montre un travail qu'elle avait proposé à ses élèves. Il fallait trier des ustensiles et des ingrédients représentés par des dessins. Et elle me dit : « *Je ne comprends pas. Pourquoi Mamadou et Fatoumata n'y arrivent pas ? Pourtant, on fait de la cuisine dans presque toutes les classes.* »[2] Cette remarque m'a d'autant plus interpellé que cette collègue était une bosseuse soucieuse des progrès de ses élèves.

Il m'a fallu du temps pour réussir à me formuler une hypothèse. Oui, on cuisinait dans presque toutes les classes de l'école. Mais, arrivé en Grande Section, combien de fois chaque élève avait-il réellement cuisiné en classe ? Entre une et trois fois en trois ans. Ce simple constat a été un choc. Parce qu'à titre personnel, il m'a fallu faire de la cuisine bien plus que trois fois, et à un rythme bien plus soutenu qu'une fois par an, pour bien connaître les différents ustensiles et les différents ingrédients. Alors, si en plus on est d'origine africaine, les éléments de la culture culinaire française relèvent encore plus de la *Terra incognita*. Je ne pouvais pas partir du principe que c'était un savoir largement construit et partagé dans les familles. Sans compter que, dans certaines familles, personne ne cuisine, puisqu'on ne consomme que des plats déjà cuisinés. Donc, il y avait une culture à travailler avec les élèves : la culture de la cuisine.

Alors que j'étais dans ces réflexions est intervenue la seconde rencontre. Lors des Rencontres Maternelles 2011 du GFEN, j'ai assisté à un atelier animé par Sylvie Chevillard : à partir d'une préparation culinaire que nous goûtions, il fallait réussir à reconstruire cette préparation en allant nous servir dans le magasin d'ustensiles et d'ingrédients mis à notre disposition. Outre que l'atelier a été enthousiasmant, lors du bilan de l'atelier, j'ai relevé cette phrase de Sylvie : « *Dans mes classes de maternelle, on cuisinait une fois par semaine.* » J'en arrivais donc à la conclusion suivante : soit j'arrêtais de faire de la cuisine en classe (pour travailler autre chose) ; soit je continuais, mais alors il fallait que j'en fasse beaucoup plus !

Un défi : réussir à faire lire des recettes de cuisine aux élèves

Durant ma quatrième année, je me suis donc mis à faire de la cuisine avec mes élèves de Moyenne Section toutes les semaines. En apportant des recettes (lisibles grâce à des dessins). En faisant faire la même recette à tous les élèves (ce qui prenait plusieurs semaines). Indéniablement, les élèves gagnaient en familiarité avec la culture de la cuisine. Ils connaissaient les ustensiles et les ingrédients. Mais, un point restait toujours bloqué : les élèves ne réussissaient pas à lire les recettes seuls. C'est moi qui les leur lisais. Et je sentais qu'il y avait un enjeu fort autour de ça – même si ce n'était pas parfaitement clair dans mon esprit. Si la reconnaissance des ustensiles et des ingrédients s'améliorait, les élèves avaient du mal à comprendre certains symboles plus abstraits – notamment différentes sortes de flèches pour indiquer qu'il fallait verser ou mélanger – et aussi à s'approprier le

2 Les prénoms ont été changés. Mais j'ai volontairement gardé des prénoms d'origine africaine.

fait que la feuille qu'ils avaient sous les yeux leur permettait de fabriquer quelque chose à manger.

J'ai fait au moins 5 recettes cette année-là avec mes élèves. N'obtenant toujours pas une lecture un peu autonome des recettes par les élèves, j'ai exploré une nouvelle voie. J'avais entendu parler d'enseignants qui demandaient aux élèves de maternelle d'écrire (ou de dessiner) des recettes. Cela me semblait trop lourd à mettre en place. J'ai pourtant fini par me lancer – en envisageant un dispositif qui me semblait plus léger. J'ai fait râper des carottes à mes élèves pour faire une salade de carottes. Puis, je leur ai montré comment je faisais l'assaisonnement en précisant : « *Je le fais devant vous, la semaine prochaine aussi, mais la semaine d'après vous devrez me dire tout ce que je dois faire pour faire la sauce et sans vous tromper.* » Après la seconde démonstration, j'ai interpellé mes élèves en mode : « *Comment vous allez faire pour vous en souvenir la semaine prochaine ?* » Certains de mes élèves ont alors fait le lien avec toutes les recettes que nous avions vues en me disant : « *Bien ! T'as qu'à faire une recette !* » Ils m'ont donc dicté une recette, en reprenant le format et les symboles de toutes celles que je leur avais apportées. Et, la semaine suivante, ils ont pu me dire comment faire la sauce, sans rien oublier, et en justifiant leur réponse.

On pourrait se dire que seuls quelques élèves, ou simplement les plus connivents avec la culture scolaire, étaient capables de cela. Les semaines qui suivirent me prouvèrent le contraire.

Comment s'assurer que *tous* les élèves savent lire la recette ?

Suite à l'expérience de la salade de carottes, j'ai apporté une recette de gâteaux de carottes. Lors d'une session de fabrication de ce gâteau, j'avais 8 élèves avec moi. 4 d'entre eux devaient râper les carottes. Les 4 autres devaient fabriquer la pâte. Puis, on permutait les deux groupes afin de fabriquer deux gâteaux – le râpage des carottes prenant beaucoup de temps, il fallait dissocier cette étape du reste de la fabrication du gâteau.

Parmi ces huit élèves, il y avait I. Cet élève était de parents d'origine guinéenne. Aucun des deux parents ne savait lire. Le père parlait plutôt bien en français. La mère par contre ne parlait pas du tout français. Elle n'avait jamais été capable d'apprendre le code d'entrée de son immeuble. Et, quand elle s'adressait à son fils, c'était manifestement toujours sur le mode de l'injonction, et pas sur le mode du dialogue. I. avait eu une rentrée en Petite Section difficile : il avait pleuré non-stop jusqu'aux vacances de la Toussaint, l'école étant un lieu trop différent de ce qu'il connaissait jusque-là. Avant qu'il n'arrive dans ma classe en Moyenne Section, sa maîtresse de Petite Section m'avait dit : « *Il est gentil, mais je ne sais pas si tu vas pouvoir en tirer quelque chose*. »

Le jour où I. devait fabriquer le gâteau de carotte, il a d'abord été dans le groupe des râpeurs de carotte – activité qui lui procurait un plaisir non feint, son sourire et la présence régulière de filaments de carottes dans sa bouche étant de ce point de vue éloquents. Du côté de ceux qui devaient fabriquer la pâte, c'était le calme plat. Je n'avais pourtant que des élèves dont je pouvais supposer une bonne connivence avec l'école. Mais aucun d'entre eux n'était capable de dire ce qu'il fallait faire pour faire le gâteau, ni même de commencer à le faire. C'est alors que I. a levé la tête et a déclaré : « *Il faut mettre du sucre.* » Je me suis dit : c'est un coup de bol, il y a toujours du sucre dans un gâteau. Deux minutes après, re-belote avec l'étape suivante. Là, je me suis dit : il y a quelque chose. À l'étape qui a encore suivi, n'obtenant pas de réponse de la part du groupe concerné, j'ai sollicité directement I. Non seulement il a été capable de dire ce qu'il fallait faire, mais en plus il était en mesure de montrer à quelle étape de fabrication nous en étions dans la recette.

Le fait que I., élève particulièrement peu connivent avec la culture scolaire, soit capable de lire la recette, m'a semblé très bon signe : la démarche que j'avais adoptée avait réussi à atteindre l'élève de ma classe qui en avait le plus besoin ! Pourtant 4 élèves n'avaient pas su lire la recette quand je les avais sollicités. Indéniablement. Pourquoi ? Je n'ai pas de certitude. Ne se sentaient-ils pas concernés ? Ne savaient-ils pas faire ? Étaient-ils trop fatigués ce matin-là ? Je n'ai pas réussi à tirer la question au clair. Néanmoins, malgré ce point noir, je me suis reposé (et rassuré) sur le fait que la démarche que j'avais suivie pouvait être accessible à tous puisque même l'élève dont on me disait qu'il n'arriverait peut-être à rien avait été capable d'aller au bout de l'apprentissage que je proposais.

Depuis cette année-là, bien évidemment, je mets les élèves en situation d'avoir besoin d'une recette de cuisine beaucoup plus tôt dans l'année.

Et, évidemment, les élèves arrivent beaucoup plus rapidement à lire des recettes de cuisine, puisqu'ils en éprouvent le besoin.

Et l'Éducation Nouvelle dans tout ça ?

Comme je l'ai dit en introduction, ma fréquentation de l'Éducation Nouvelle n'a pas été pour rien dans ce cheminement. Voici les éléments clés qui m'ont été utiles pour améliorer ma pratique.

La conviction du « Tous capables ! ». Et donc, puisque tous les élèves étaient capables, je devais m'assurer que tous montaient dans le train des savoirs – et notamment des élèves comme I., c'est-à-dire des élèves très éloignés de la culture proposée à l'école. Face à un blocage, une difficulté, il fallait que je cherche une solution – et non que je condamne les élèves à quelque fatalité.

La notion de défi. Les démarches d'auto-socio-construction se présentent généralement comme des défis qui sont mobilisateurs. Tant que j'apportais des recettes en exigeant des élèves qu'ils la réalisent, le défi était absent. Les élèves ne devaient être que des exécutants. Dès lors que j'ai formulé la question sous forme de problème : «Comment faire pour que… », j'ai mis les élèves en situation de se mobiliser et de proposer des solutions – bref, de réfléchir.

Traquer les implicites. C'est en cherchant ce qui faisait obstacle pour les élèves, ce qui me semblait comme « allant de soi » alors qu'il n'en était rien car relevant d'une construction culturelle, que j'ai pu me poser les bonnes questions et proposer des réponses adaptées, même si cela a pu me prendre du temps. Finalement, les problèmes étaient de trois ordres : m'assurer que les élèves avaient bien tous une culture de la cuisine (ustensiles, ingrédients, actions) ; m'assurer que les élèves avaient tous bien accès au symbolisme utilisé sur l'écrit que j'utilisais ; m'assurer que tous les élèves avaient bien compris la fonction sociale de cet écrit particulier qu'est la recette, à savoir permettre de reproduire plusieurs fois et de façon non équivoque la même préparation. Aujourd'hui, je pourrais même dire qu'il s'agissait de redonner sa dimension historique et anthropologique à la construction de cet objet particulier qu'est la recette de cuisine. ◆



La tour de Babel

Jean-Louis CORDONNIER

Rétrotraduction d'un mythe

Une démarche ne sort pas adulte de sa coquille comme la *Vénus* de Botticelli. La démarche « Tour de Babel » a une longue histoire.
En 1992, dans l'éditorial du dernier numéro de *Dialangue*[1] « Babel reconstruite », Joëlle Cordesse écrivait « *Qu'est-ce que la paix ? un retour à l'éden originel : disparition des langues, retour à une langue universelle, qui n'en serait pas une puisqu'elle serait seule de son espèce, mais un harmonieux décalque de la réalité. [...] A-t-on besoin de parler des langues différentes pour ne pas se comprendre ? Et si nous reprenions le chantier ? [...] S'autoriser toutes les langues, c'est une chance de plus pour une idée vivante du savoir. D'ailleurs, une autre lecture du mythe est avancée : Dieu envoya les langues aux hommes non pour les punir, mais parce que l'homme n'est homme que dans la diversité. "Quand "tu" n'est pas un autre, "nous" n'est personne.*[2] »

S'autoriser toutes les langues

Poursuivant ces pistes, à *Dialangue*, puis aux Labos de Babel, *pour s'autoriser toutes les langues*, nous avons beaucoup travaillé sur la polyglossie et le plurilinguisme. Le secteur langue(s) a inventé une démarche de compréhension des langues romanes où on s'autorise à lire le journal en italien, en catalan, en roumain... Puis à Perpignan, le groupe local a créé une démarche « Petit Prince » de mise en correspondance de plusieurs traductions du chapitre 21 du livre de Saint-Exupery : plusieurs , présumées faciles, choisies parmi les langues qu'on comprend un tout petit peu et une autre dans une langue plus lointaine et opaque, *a priori*, par exemple le turc ou l'estonien. Puis, de là, nous en sommes venus à explorer dans des chantiers et des stages, la mise en correspondance de deux langues « illisibles », « impossibles » : arabe et japonais, par exemple. Poursuivant ce chemin, nous avons décidé d'explorer la rétrotraduction : un seul texte d'origine dans une langue inconnue et de nombreuses traductions en français. Lire un texte en hébreu et le comprendre vraiment, à partir de ses traductions, nous a paru un défi à relever. Allons-y pour un essai avec un texte biblique ! Le texte de la tour de Babel nous est d'emblée venu à l'esprit. Parce que nous avons une association d'éducation populaire et nouvelle, les Labos de Babel. Superficiellement parce que ce texte parle des langues. Mais aussi parce que c'est un mythe. Je me souviens des années 90 de l'autre siècle où Pierre Colin et Michel Ducom faisaient la promotion des mythes : « *Les mythes tiennent les hommes pour naturellement intelligents*[3] ». Notre démarche aimerait bien renverser la vision fataliste qui en est habituellement faite. C'est tous ces itinéraires, ceux de nos démarches et ceux des autres qui nous ont amenés là.

Le pari de lire en V.O.

Nous allons donc faire le pari de lire le mythe dans le texte hébreu. Au départ, nous avons des indices que c'est possible : nous avons déjà fait une chose comparable en essayant de retrouver les mots répétés dans un mail en arabe de notre ami Kader. Défi provoquant de la lecture globale alors qu'on ne connaît même pas l'alphabet arabe, et que beaucoup de lettres sont attachées donc indiscernables au début. On va commencer donc par le texte hébreu, brut. Lors de la réforme protestante, le peuple a gagné le droit de lire la Bible dans sa langue. Rendons-nous capables de lire le texte non traduit.
C'est un pari, qui tient les hommes pour intelligents,

1 La revue *Dialangue* (17 numéros parus) a été publiée par le Secteur Langue(s) du GFEN entre 1985 et 1992, sous la direction de Joëlle Cordesse. Leur mise en ligne sur le site labosdebabel.org est en cours.

2 Marie Balmary ; *Le sacrifice interdit* ; Grasset ; 1986

3 Textes disponibles sur le site ecrituregfen.org

mais qui va à l'encontre de ce qu'on croit en général qu'est le récit de ce mythe :
« *Un jour les hommes décidèrent de s'unir pour construire une tour qui monterait si haut qu'elle finirait par atteindre le ciel. Dieu s'en aperçut et, pour punir les hommes d'avoir voulu s'en prendre à sa toute-puissance, et les empêcher de mener leur projet à bien, leur envoya les langues. À partir de ce jour, personne ne comprit plus personne, et la tour de Babel ne fut pas achevée.*
La Bible expliquerait ainsi le mystère inquiétant de l'existence des langues, et, partant, des guerres et des malentendus : si les hommes ne s'entendent pas entre eux, c'est que leur entente menace le pouvoir de Dieu. La tour de Babel est restée pour nous tous le symbole du désordre et de la cacophonie. Les langues sont le produit de la malédiction divine[4] ».

Il va falloir dans la démarche, faire remonter nos souvenirs de ce texte, les faire intervenir, les faire se confronter. Utiliser nos représentations du mythe pour remettre le texte en marche, lui redonner vie.

Caché sous la traduction

Plusieurs livres de la psychanalyste Marie Balmary m'ont déjà alerté sur les fausses interprétations issues d'une traduction dissimulant le sens d'un texte : « le sacrifice interdit », « Abel ou la traversée de l'Éden », « La divine origine ». Elle y décrit ainsi comment la traduction « *Dieu dit à Abraham : Ta femme Saraï, tu ne l'appelleras plus Saraï, mais son nom est Sara.* » masque que le changement de nom la fait passer de « ma princesse » à « princesse ». Sara n'est plus possédée par son possessif. Elle n'est plus la propriété de son mari. « *Cela confirmait tout ce que j'avais essayé d'interpréter de la stérilité de Sarai*[5] » commente cette psychanalyste. Cette démarche est donc aussi tissée de nos lectures, de nos histoires, d'apports de nos lectures personnelles qui nous ont aidé à lire des ruptures.

Je me lance : collecter des traductions différentes sur internet, dans les bibliothèques, auprès des croyants de ma famille… Chaque participant aura comme première tâche de comparer deux traductions pour en relever toutes les différences. Toutes les traductions seront différentes.
Un des ressorts des démarches, c'est que la mise en commun (socio) est précédée par une phase de travail individuel dont le but est de provoquer des points de vue divergents, contradictoires, conflictuels, polémique sur l'objet de travail. C'est ce qu'on fait dans « La mise à mort, lecture avec questions préalables[6] », dans « Le 6 février 34 »[7], « J'aime, j'aime pas[8] », etc. Dans chacune de ces démarches, ils ne parlent pas la même langue, ils n'ont pas compris la même chose derrière les mêmes mots. Il faut que mon stock de traductions provoque le même effet. Je classe donc mon paquet en deux sous-ensembles : les traductions qui sont plutôt littérales, et celles qui sont plutôt poétiques. Chacun en aura une de chaque paquet.

Désorientés

Je fais un essai pour moi-même. Une première lecture de quelques traductions me fait sauter aux yeux des contradictions flagrantes :
« *Partis de l'est, les hommes trouvèrent une large vallée en Basse-Mésopotamie et s'y installèrent.* »
« *Et c'est à leur départ vers l'Orient : ils trouvent un canyon en terre de Shine'ar.* »
Faudrait savoir ! Vont-ils vers l'est ou bien vers l'ouest ? C'est une large vallée ou un canyon ?
Je connais une autre traduction qui doit m'apporter des indices : celle d'André Chouraqui. Marie Balmary s'y réfère tout au long de ses livres, parce que ce traducteur cherche à rester proche de la matérialité du texte.
Il commence par « *Et c'est toute la terre, une seule lèvre, des paroles unies.* » là où la Bible de Jérusalem (et la plupart des traductions) font « *Tout le monde se servait de la même langue et des mêmes mots.* »

Comment trancher. J'ai essayé avec un dictionnaire : trop long, trop compliqué, on s'y perd. J'ai mis assez longtemps à trouver un outil qui permette d'aller au plus près du texte dans la démarche. Finalement, un peu par hasard, j'ai déniché un document qui met en parallèle le texte original, sa translittération et le vocabulaire correspondant en anglais. Ce document est une mine d'or, il faut nous en servir dans la démarche. En voici un bref extrait :

יהיו	and he was / u·iei
כל-ארץ	all of – the earth / kl - e·artz
הפש	lip / shphe
תחא	one / achth
מירבדו	and words / u·dbrim
מידחא	ones / achdim

On trouve littéralement le mot lèvre. Le reste des différences, on verra ça en vivant la démarche. Notre démarche commence à exister dans un essai pour voir, une ébauche inachevée qui fait pressentir que ça peut peut-être tenir debout.

4 *Dialangue* numéro 17 éditorial.

5 Marie Balmary ;op. cit. page 165.

6 Henri Bassis ; *Je cherche donc j'apprends* ; Messidor ; 1984 ; chapitre 4.

7 *L'histoire* indiscipline nouvelle, Syros, 1984.

8 Nombreuses versions, en arts plastiques, poésie, musique, langues.

Assembler les briques

Je trouve aussi deux enregistrements audio ; ils vont nous servir à entendre le texte. J'arrête pour l'instant mes recherches de matériaux. J'ai un canevas provisoire qui relie nos questionnements : **1.** Vos souvenirs de ce mythe ? **2.** Donner le texte hébreu à lire, à explorer, y chercher du sens, des indices écrits. **3.** Après le texte muet, faire écouter le texte audio. Le réécouter en suivant la translittération pour faire le lien entre l'écrit et l'oral. **4.** Comparer individuellement deux traductions, puis confronter les divergences en groupe (de deux personnes). **5.** À partir du document avec le texte hébreu, la translittération et le vocabulaire en anglais, essayer en groupe de résoudre les ambiguïtés découvertes. **6.** Discuter alors finalement du sens de ce mythe.
Cette démarche a d'abord été expérimentée avec le groupe local, à Perpignan en 2015 avec les documents disponibles. Version 1.0 qui permet une première analyse et une analyse de ce qui fonctionne dans le déroulé de la démarche. Dans la foulée, je l'ai animée en Belgique, aux rencontres internationales du LIEN, à Virton 2015. Un peu modifiée, parce que le projet de Virton était que toutes les langues des participants puissent et osent se faire entendre. Comme nous savions que certains inscrits n'étaient pas francophones, j'avais anticipé en apportant également des traductions en anglais, en russe, en espagnol. La démarche elle-même devenait multilingue, mettant en acte cette dispersion dont le texte biblique fait état. Dont une conséquence collatérale est que la Biennale d'éducation nouvelle de 2019 s'est presque passée de traducteurs.

Novlangue et pensée unique

Qu'avons-nous collectivement découvert ? Que d'autres traductions rendent le début du texte par « des mots semblables », « des paroles uniques », « les mêmes expressions » et « des paroles fermées ». Bref, le vrai texte ne correspond pas vraiment à nos souvenirs : ça ne commence pas par une situation favorable : ça commence par une langue de bois, des éléments de langage, un discours unique. Dans la même langue, ils n'ont rien à se dire. Dans la langue étrangère, il y a de l'altérité qui résiste et oblige à ne pas s'installer.
Dans l'exploration du texte nous trouvons aussi des preuves pour valider cette interprétation :
La phrase « *Et la brique leur tint lieu de pierre, et le bitume de mortier* » se lit wat·tə·hî lā·hem hal·lə·ḇê·nāh lə·'ā·ḇen, wə·ha·ḥê·mār, hā·yāh lā·hem la·ḥō·mer. En gras ce qui titille l'oreille : et la lə·ḇê·nāh leur tint lieu de lə·'ā·ḇen et le ha·ḥê·mār de la·ḥō·mer.
Eh oui ! On est dans la paronomase. J'ignorais ce mot, je l'ai découvert plus tard. C'est une figure de style qui se produit quand deux mots d'une phrase se ressemblent par le son : « *Traduttore, traditore* » « Qui vole un œuf vole un bœuf » « qui se rassemble, s'assemble » et patin-coufin.
Quand on a repéré cela, on se rend compte que la traduction de Meschonnic donne à entendre ces sonorités :
Et la brique blanche pour eux a été la roche et la boue rouge pour eux a été l'argile.
En quelque sorte, on aurait aussi pu essayer : Et le massepain leur tint lieu de parpaing, et le sédiment de ciment. On aurait aussi pu essayer le goudron versus la boue brune. Nous trouvons alors d'autres indices, invisibles en général dans la traduction française, accessibles quand on les cherche dans les mots en hébreu. Comme le dit Alice : « *la question est de savoir s'il est possible de faire signifier à un même mot des tas de choses différentes*[9]. »

Sous le rythme, le sens

Une des ruptures de cette démarche, sera donc de se rendre compte que la traduction efface le sens porté par la matérialité du texte, son rythme, sa sonorité, ses allitérations. Henri Meschonnic, que nous avons entendu en conférence-débat au forum des langues de Toulouse, défendait qu'il faut traduire ce qu'un texte fait et non pas ce qu'un texte dit[10]. Il préface sa traduction de « Au commencement[11] » par une théorie du traduire : « *Tant qu'on ne lit pas le rythme d'un texte, un texte dans, avec et par son rythme, on ne le lit pas, on ne l'a pas lu. Pas encore lu. On ne connaît que le sens des mots. Avec les problèmes qu'ils posent. On a l'herméneutique. Pas la poétique. Et l'herméneutique cache qu'il y a une poétique. Ne veut rien en savoir* ».
À Virton, plusieurs des participant·e·s étant croyant·e·s. L'analyse réflexive de la démarche nous en a fait mieux percevoir l'importance philosophique (ou religieuse pour certains) : elle entrecroise la question de la traduction avec des conceptions différentes de l'humanité. En partant d'un défi concret lire de l'hébreu et le comprendre, nous redécouvrons que le langage est une expérience, beaucoup plus qu'un outil.
Une fois enclenchée la réflexion, ce texte est devenu un de nos outils, c'est-à-dire un outil pour poursuivre un travail toujours inachevé. Quelques

9 Lewis Caroll : *Alice à travers le miroir.*

10 Henri Mesconnic ; *Poétique du traduire* ;Verdier, 1999.

11 Henri Mesconnic ; *Au commencement, traduction de la Genèse* ; Desclée de Brower ; 2002.



mois plus tard, Pascale Belleflamme a animé cette démarche en Belgique, avec trois groupes de prisonniers de la prison de Nivelles, où elle travaille. Démarches animées avec des prisonniers de différentes confessions religieuses, qui ont, dans leur analyse du vécu de cette journée, rendu compte de la diversité et de la richesse des interprétations conduisant à des échanges entre eux.

En 2017, Joëlle et moi nous avons visité avec Michel Neumayer une exposition au Mucem, « Après Babel, traduire » sous la direction de Barbara Cassin. Nous y retrouvons l'importance sociale et politique du multilinguisme dans l'actualité de notre monde. Elle écrit : « *Il faut au moins deux langues pour en parler une et savoir que c'est une langue qu'on parle, parce qu'il faut deux langues pour traduire.* [12]»

Nous venons de vivre de nouveau cette démarche fin 2019, dans un stage « traduction » à Perpignan.

Mohamed, traducteur arabe ↔ français, était venu du Maroc pour ce stage, et je lui ai fourni trois traductions en arabe. Il nous a appris que lèvre en arabe, c'est شفة shifa, qui a la même racine qu'en hébreu, ouvrant ainsi une piste sur la comparaison de deux langues sémitiques. Il nous a conduit aussi à lire le livre «Traduire : Défense et illustration du multilinguisme » qui travaille sur les ruptures déjà énoncée par Joëlle en 1992 : Babel rapporte un événement heureux, la multiplicité des langues est une bénédiction. François Ost y écrit : « *Le devoir et la tâche d'un écrivain sont ceux d'un traducteur. [...] Tout texte est incomplet, approximatif, passablement confus. Comme suspendu et inachevé. En attente de reprise, d'interprétation et de traduction*[13] ». Notre démarche concerne donc aussi l'écriture et la poésie.

Une démarche, c'est un outil de recherche

En animant cette démarche, puis en écrivant cet article, j'ai fait de nouvelles découvertes :

Faute d'avoir écrit avec précision le déroulé de la démarche, j'ai oublié la phase de lecture silencieuse du texte hébreu. Ça s'est senti dans des discussions sur des interprétations : elles étaient plus détachées de la matière du texte. Comme quoi, écrire le récit précis, minuté des consignes et de leur raison d'être est un garde-fou pour ne pas se confusionner dans l'animation.

J'ai découvert ce jour-là le début très étonnant de la traduction d'André Néher : « *L'humanité, dans sa totalité, était d'un seul bord* ». Et j'ai regardé de près pourquoi il avait osé s'écarter des autres traductions.

Nous avions déjà compris lors des animations précédentes que la confusion était présente dès le début. Mais alors, si les hommes sont déjà dans la confusion, pourquoi Yahvé, à la fin du texte confond leurs langues ? J'ai découvert en écrivant cet article que la solution est dans la littéralité sonore du texte.

Il nous reste beaucoup de questions à explorer : en particulier les mots qui disent les causes et ceux qui disent les intentions. Bref, on n'en a pas fini avec ce texte. Ni avec la problématique de la traduction, de l'interprétation, et aussi de « l'adaptation » (d'un livre en film, par exemple).

Nous continuerons vers l'ouest (ou l'est peut-être) tels des Christophe Colomb insatiables. ◆

12 Babara Cassin ; *Éloge de la traduction, compliquer l'universel* ; Fayard 2016 ; page 39.

13 François Ost ; *Traduire : Défense et illustration du multilinguisme* ; Fayard 2009 ; page 180.

Comment remettre la virgule à sa place

Michel BARAËR

Un récent numéro de *Dialogue*, le 173, l'a affirmé : la liberté est nécessaire aux pédagogues. Il s'est fondé sur le fait que, pour réussir leur enseignement, ils ne peuvent être de simples exécutants de méthodes, de guides, de référentiels... Ils doivent pouvoir concevoir leurs pratiques.

Ce principe est, constatons-le, largement partagé, même si – particulièrement par les temps qui courent – la volonté d'encadrer fortement les praticiens est d'actualité. Mais qu'entendre par « concevoir ses pratiques » ? Le dictionnaire nous indique combien le verbe *concevoir* peut prendre des sens largement différents : *former un concept, avoir une idée claire, imaginer*... et qu'il peut accepter des synonymes variés : *comprendre, envisager, supposer, inventer, échafauder, élaborer*... De plus, souvent un enseignant qui conçoit *adapte, réutilise, transforme*... des dispositifs, des activités. Puisqu'il s'agit d'une pratique, on ne peut dissocier sa conception du contexte dans lequel elle sera mise en oeuvre. Ajoutons que le processus de conception n'est pas le même s'il est produit par un praticien seul ou par un collectif.

La question est très vaste. Je ne me propose donc pas d'y répondre mais simplement de l'illustrer, d'y apporter quelques éléments en rendant compte au plus près d'une de mes expériences de conception d'une pratique.

Chaque année, lors de notre stage de rentrée du GFEN 56, nous proposons aux participants de vivre une ou plusieurs démarches « d'auto-socio-construction du savoir » pour, en les analysant, en tirer les principes productifs. Nous puisons ces démarches dans le patrimoine du GFEN, mais nous tenons aussi à en produire de nouvelles, à en concevoir donc.

Cette année, c'est à moi qu'est revenue cette tâche.

Une démarche sur la ponctuation

Je me propose de travailler – seul, avec les avantages et les limites de cette situation – à une démarche qui sera consacrée à la ponctuation. Plusieurs raisons me font retenir ce thème.

Comme enseignant, devant les écrits d'élèves les plus difficilement lisibles, j'ai observé que cela était très souvent dû à leur très mauvaise segmentation (mots, groupes attachés alors qu'ils devraient être séparés). Pour autant, devenu formateur dans le premier degré, j'ai constaté que les collègues faisaient très peu travailler leurs élèves sur ces problèmes (à leur décharge, les programmes ne les abordent quasiment pas).

Étant le maquettiste de *Dialogue*, je mesure très concrètement, en mettant en pages les articles, combien les choix de ponctuation peuvent contribuer à leur clarté et à leur compréhension.

Lecteur, je suis souvent sensible aux effets stylistiques puissants de la ponctuation, par exemple chez Céline, par son usage surabondant des points d'exclamation et de suspension, ou, chez Claude Simon, par son emploi très parcimonieux des virgules...

Enfin, des personnes inscrites au stage se plaignent des carences des élèves dans ce domaine : « *En 6e, certains ne savent pas ce qu'est une phrase* » a déclaré une de ces collègues professeur de français.

Voilà suffisamment de quoi me lancer dans la conception d'une démarche « Ponctuation ».

Premières intentions

Je démarre ma préparation avec des objectifs plus ou moins affirmés.

D'abord, faire prendre conscience aux enseignants qui participeront au stage – particulièrement aux professeurs des écoles et aux professeurs de français – qu'il conviendrait d'accorder plus d'importance dans leur enseignement à la ponctuation car elle n'est pas accessoire mais, au contraire, importante pour la maîtrise de la langue.
Mettre en question le rapport à la norme. « Doit-on commencer un dialogue par un tiret lorque c'est le premier locuteur qui parle ? », « Est-il permis de mettre une virgule avant un mais ? »... Souvent, les questions à propos de ponctuation révèlent le souci de se conformer à ce qui serait LA norme alors que l'observation des écrits, notamment littéraires, montre une grande variété dans l'emploi des signes.
Plus précisément, je souhaiterais faire explorer les différentes fonctions de la ponctuation. Ses fonctions démarcative (délimiter des unités) et syntaxique (caractériser des types de phrases, indiquer des fonctions grammaticales) sont bien connues. Il me semble que les fonctions logico-sémantique (les deux points, par exemple, équivalent à un connecteur logique : car, parce que...), idéographique (les ?? ou les !!! qui marquent, dans un dialogue, la perplexité, l'étonnement d'un locuteur), stylistique (les effets des parenthèses chez Proust), le sont moins.
J'envisage une activité spécifiquement consacrée à la virgule qui permettrait de montrer combien son emplacement est porteur de sens.
Enfin, si le temps est suffisant, je proposerais bien de faire ponctuer un texte littéraire afin de mettre en évidence les aspects stylistiques de la ponctuation.

Que disent les linguistes de la ponctuation ?

Il me faut commencer par m'informer : quelles sont les connaissances, les théories des linguistes concernant la ponctuation ? Par chance, je découvre rapidement que les travaux qui semblent faire autorité dans ce domaine sont relativement limités (même les linguistes semblent quelque peu négliger la ponctuation). Ils ont été conduits principalement par un groupe de recherche fondé au CNRS par Nina Catach. Ces travaux ont déjà quelques années mais les connaissances qu'ils ont produites semblent toujours considérées comme les plus valides. Je me procure donc *La ponctuation* de Nina Catach[1]. Je dispose aussi d'un numéro de la revue *Pratiques* consacré exclusivement à la ponctuation[2] qui comprend des articles de linguistes (Nina Catach, Jean-Pierre Jaffré) et des articles plus orientés vers l'enseignement (Daniel Bessonat, Lucile Chanquoy, Michel Fayol).
Très vite, je découvre que les savoirs généralement ignorés sur la ponctuation sont considérablement plus vastes que ceux auxquels je pensais. Dès l'introduction de Nina Catach, je lis qu' « *on trouvera trois types de ponctuation : la ponctuation de mots ; la ponctuation syntaxique et communicative ; la ponctuation de texte ou mise en page* ». Et je prends connaissance des définitions qu'elle propose.

> Ponctuation proprement dite :
> Ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique.
>
> Mise en page :
> Ensemble de techniques visuelles d'organisation et de présentation de l'objet-livre, qui vont du blanc des mots au blanc des pages, en passant par tous les procédés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur.[3]

Autrement dit, la ponctuation comprend tous les procédés et signes non alphabétiques, y compris le blanc. Elle concerne l'ensemble des unités de l'écrit et c'est à elle que revient l'arrangement, la mise en valeur, l'organisation et la présentation du texte. Excusez du peu ! Voilà qui ouvre un champ considérable, si considérable que mon travail va, pour une grande part, consister à choisir, à hiérarchiser, à déterminer quels en sont les éléments à retenir pour la démarche, sachant qu'elle ne durera que deux heures.

Quels enjeux retenir ?

Je me propose de faire découvrir aux participants l'écart entre nos représentations de la ponctuation et sa réalité selon les linguistes. Faire découvrir qu'elle n'est pas limitée aux quelques signes qu'on lui attribue généralement (point, virgule, deux points...). Montrer qu'elle comprend aussi la majuscule, le souligné, le gras, l'italique... et, et peut-être surtout, le blanc. Faire apparaître qu'elle n'est pas réservée à la phrase. Elle concerne le mot (*aujourd'hui* comporte une apostrophe, *etc.* est terminé par un point, *Français* prend une majuscule s'il s'agit d'une personne, le trait d'union d'une *belle-fille* permet de distinguer lien de parenté et

1 Que sais-je, PUF, 1ere éd. 1994.

2 « La ponctuation », n° 70 de juin 1991, coord. Daniel Bessonat. *Pratiques*, 8 rue du Patural, 57000 Metz.

3 Op. cit. p. 8-9.

apparence…). Et, comme vous le montre l'espace que vous avez sous les yeux, elle met en page le texte par les titres, paragraphes, encadrés, marges…
J'escompte que la prise de conscience de cet écart fera remettre en cause la valeur des apprentissages scolaires qui, dans ce domaine linguistique comme dans beaucoup d'autres, présentent bien souvent les savoirs de façon étroite[4] (« la phrase commence par une majuscule et se termine par un point »[5]) et parcellaire (la ponctuation des seules phrases) au lieu, en l'occurence, d'aborder la ponctuation comme un système complet d'organisation et de présentation de l'écrit.
Je prévois que le travail provoquera un débat sur la norme, ses bienfaits et ses limites, les rapports entre correction et pertinence. Sutout, qu'il amènera à s'interroger sur la posture de soumission fréquemment adoptée qui fait se demander quelle est la norme à respecter au lieu d'interroger son bien-fondé et de chercher en quoi elle peut rendre l'écrit bien organisé et présenté.
J'attends que ces questions de rapport à la norme, de sa compréhension, de son respect ou de sa remise en cause, débordent le cadre linguistique, qu'elles débouchent sur les dangers de la délégation du pouvoir de penser, sur l'importance de l'esprit critique et du « penser par soi-même ».

Comment organiser la recherche des participants ?

Après avoir envisagé différentes possibilités (écriture sous la dictée, classement d'un ensemble déjà ponctué…), je retiens deux activités. Comme il se doit au GFEN, elles seront l'objet d'une première recherche individuelle, suivie d'une élaboration par groupes puis d'une mise en débat collectif.

1. Ponctuation d'un texte brut

àcetteheurelestroiscollégiennesencoreessoufflées setenaientdanslacabinedutramwayleconducteurle urparlaassezrudementtenezvoustranquillesaujour dhuijeneveuxpasdhistoiresplustardletramwayrem ontaitleboulevardlouisphilippejenesaispastropsico mmençaléasisitunesaispasquoidemandajustinesij esuisprêtepourlinterrosurlarévolutionquevadonner msoboulilestsévèrenaturellementjevaisencorerevis erjaitropdelacunes

Consignes
- Modifiez cet énoncé pour le rendre lisible et compréhensible.
- Notez l'ordre de vos modifications (celles par lesquelles vous avez commencé, celles qui sont intervenues en deuxième…).
- Regroupez et classez les modifications apportées au texte brut.

J'ai constitué un corpus de façon que la ponctuation à placer relève d'aspects sémantiques, syntaxiques, intonatifs, énonciatifs (pour les paroles rapportées), organisationnels (pour les parties du texte). Ce corpus amène à utiliser d'autres signes que ceux auxquels on pense habituellement : le blanc (entre les mots, entre les phrases et entre les parties du texte), les majuscules (de mot, de phrase), l'alinéa…
Les différences entre les ponctuations proposées permettront de s'interroger sur la norme et sur les choix sémantiques et stylistiques des propositions.

La deuxième consigne est destinée à faire prendre conscience des oublis initiaux, révélateurs des méconnaissances et, pour une part, elle sert à construire une première hiérarchisation des signes selon leur importance.
La troisième consigne vise à repérer des critères : l'ordre de grandeur des segments ponctués (mot, phrase, texte), la fonction (démarcative, prosodique, sémantique…). Compte tenu du peu de temps de recherche, ces classements ne pourront être qu'esquissés mais ils constitueront une première entrée dans l'organisation du système de ponctuation.

2 Observation d'une mise en page

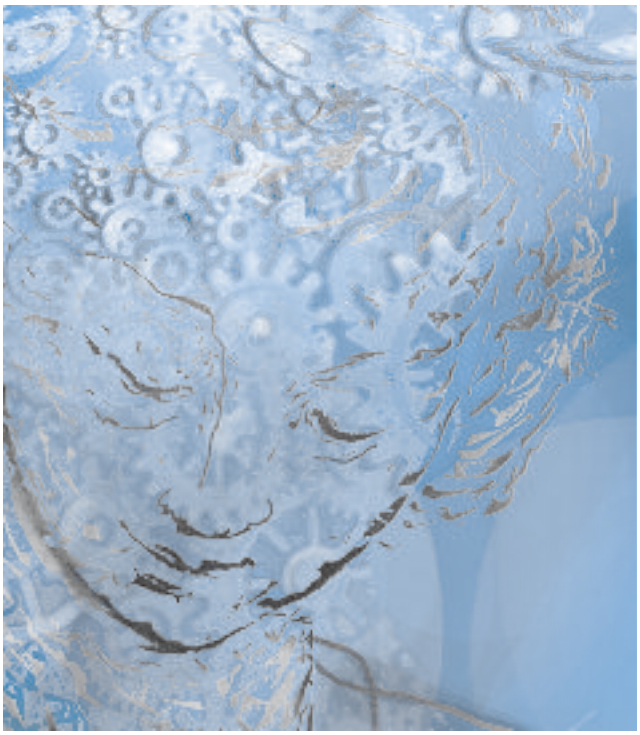
Lors du stage, c'est la page 27 du n° 173 de *Dialogue* qui était analysée par les participants, mais je vous invite, comme eux, à répondre aux consignes (pour vous, seulement les première et deuxième) à partir de la page que vous avez sous les yeux.

Consignes
- Repérez et notez les éléments qui rendent le texte lisible et compréhensible.
- Proposez différentes façons de ponctuer le titre de l'article. Interprétez-les.
- Modifiez éventuellement les classements que vous proposez.
- Proposez une définition de la ponctuation.

C'est l'analyse de l'imprimé qui va montrer l'ampleur et la variété des effets de la ponctuation, au sens que lui donne Nina Catach. J'attends aussi que cette observation fasse apparaître combien le travail habituel sur la seule phrase décontextualisée est limité.
Les différentes ponctuations du titre mettront en lumière l'importance sémantiques des signes non alphabétiques.
Il sera difficile en peu de temps de formuler une définition de la ponctuation mais la demande

4 Voir par exemple, sur cet aspect, Odette Bassis, « Des polygones aux carrés », in *Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques*, tome 2, Hachette Éducation, 2004 ; et Michel Baraër, « Christophe Colomb ou un exemple de travail sur le décalage entre les hypothèses des apprenants et les faits avérés », in *Enseigner l'histoire autrement*, Chronique sociale, 2002.

5 Cette « définition » n'est pas seulement tautologique, elle escamote aussi le fait que, pour sa ponctuation, la phrase n'est pas isolable du texte : c'est pour la séparer d'une phrase précédente qu'elle comporte une majuscule et la séparer d'une phrase suivante qu'elle a un point.



conduira, en regroupant les observations, à la penser globalement, à commencer à en conceptualiser le système.

En quoi y aurait-il conception dans ce travail ?

Dans l'introduction, j'ai cité *comprendre, envisager, supposer, échafauder, élaborer*… comme synonymes possibles de *concevoir*. Tous ces verbes peuvent rendre compte du processus de construction de cette démarche sur la ponctuation. Chemin faisant, j'ai ajouté *choisir, hiérarchiser, déterminer, relier*.

L'écrit ne permet pas la simultanéité. Il occupe l'espace de façon successive. Ainsi, *supra*, le paragraphe sur le enjeux à retenir précède celui sur les activités mettant ces enjeux en travail. Cette spacialisation semble induire une chronologie dans la pensée. Pourtant, c'est simultanément, dans un va-et-vient permanent, par approches progressives, que je détermine les enjeux et que je choisis les activités. Et cela en ayant toujours en tête le contexte et les caractéristiques des stagaiaires auxquels je proposerai la démarche.
C'est, me semble-t-il, dans sa façon de penser ensemble les enjeux qu'il estime prioritaires, les moyens de les mettre en travail et ce qu'il anticipe des savoirs, des attentes, des réactions de son public particulier, que le praticien est peut-être le plus concepteur.

Cet équilibre qu'il a à trouver, c'est somme toute, le but central de l'enseignement : organiser la rencontre des savoirs et des sujets de façon que ces derniers puissent être les auteurs de leurs apprentissages, et qu'ils développent ainsi leurs pouvoirs de penser et leurs potentialités.
Mieux, c'est organiser **la rencontre des savoirs et des sujets** de façon que ces derniers puissent être **les auteurs de leurs apprentissages**, et qu'ils développent ainsi **leurs pouvoirs de penser** et **leurs potentialités**. ◆

Plagier, se réapproprier : les mutations d'une démarche

Alexis AVRIL membre du GFEN et du LIEN

Des documents complètent la lecture de cet article sur le site du gfen, à la rubrique Dialogue : http://www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue, .

Porosité des savoirs et des démarches

Si je suis entré au GFEN c'est en tant que prof de philo. J'ai été séduit par les démarches d'auto-socio construction proposées par le secteur philo dans la revue *Pratiques de la philosophie* et me suis ensuite pleinement engagé dans la réflexion menée par ce secteur.

Si je porte un regard rétrospectif, après quatre années de GFEN, sur ce qui a motivé mon engagement dans le mouvement, je constate qu'un décalage s'est opéré. La fréquentation assidue aux réunions du GFEN Provence, la lecture de *Dialogue* et la participation aux stages d'autres secteurs ou encore aux rencontres du LIEN en Roumanie, ont changé mon rapport à la construction des savoirs.

Pour le dire simplement, vivre des démarches venues d'autres horizons disciplinaires m'a fait toucher du doigt la porosité des savoirs au sein des démarches du GFEN. Le détournement de certaines consignes – qui peut parfois déboucher sur des résultats croisant des savoirs de plusieurs disciplines – ne démontre-t-il pas cette porosité inévitable quand on se confronte à des objets de pensée complexes ?

En tant que prof de philo, je puise désormais à pleines mains dans des démarches venues de tous horizons de ce mouvement. Ceci est d'autant plus facile que les démarches d'auto-socio construction de savoir donnent lieu systématiquement à ce moment ô combien philosophique qu'est l'analyse réflexive. Soyons plus précis : je m'empare, je plagie, je m'approprie, je détourne ce que contient l'intelligence collective du mouvement. Cette réappropriation laisse les démarches vivre et muter sans l'aide de leurs créateurs et créatrices : elle leur donne une vie propre[1].

De la biologie à la philosophie

Pour prendre un de ces exemples, je me suis réapproprié en philosophe une démarche de biologie conçue par Jean-Louis Cordonnier[2] : une situation problème autour d'une greffe de cerveau – précisons-le : fictive ! Quand cette démarche servait, entre autres, en biologie à questionner le rôle du cerveau au sein de l'organisme, je m'en suis servi auprès de mes élèves pour questionner la question de l'identité personnelle sous différentes facettes.

La situation, que j'ai légèrement modifiée, est la suivante :

> À la suite d'un accident de circulation, Yûtchan Matsuda, un jeune garçon japonais de 17 ans, a eu le thorax broyé ; transporté d'urgence à l'hôpital, son cerveau a été greffé sur le corps d'une jeune fille suédoise, Olga Britte, 16 ans – dont le cerveau présentait un tracé d'encéphalogramme plat depuis plusieurs jours à la suite d'une méningite aiguë.
> L'opération a parfaitement réussi mais les médecins, très empressés, l'ont réalisée sans l'accord express des familles par peur de perdre l'un des deux mineurs.
> Les familles de Yûtchan et d'Olga ont donc saisi le Conseil d'État en réclamant chacune que l'enfant leur soit confié.

Les modifications de la démarche initiale sont relativement légères : pour complexifier l'interrogation sur l'identité, j'ai ajouté à la différence de sexe la différence des cultures ; pour contourner la question de l'accord préalable des familles en cas de greffe, j'ai imaginé des médecins trop empressés. Ce qui change véritablement n'est donc pas tant l'énoncé de la situation qui pose tout autant de problèmes en SVT qu'en philosophie. On pourrait d'ailleurs imaginer que cette situation

1 Une réflexion de ce genre avait donné lieu à un travail d'une demi-journée lors du stage que le secteur philo avait consacré en 2018 à la démarche d'auto-socio construction des savoirs. Après avoir vécu la démarche du procès Brancusi (à paraître), les participants avaient une demi-journée à leur disposition pour s'en emparer et la métamorphoser.

2 Voir *Dialogue*, n° 82, « Je l'ai dans la peau. Une démarche sur le corps et le cerveau ».

problème initiale fasse l'objet d'un traitement simultané par des professeurs de différentes matières (SVT, philosophie, éducation morale et civique, etc.) qui exploiteraient cette porosité de certaines de nos démarches pour aider les élèves à tisser toujours davantage de liens entre leurs savoirs.

La mutation dans le dispositif : le comité consultatif d'éthique

La modification majeure que j'ai apportée à cette démarche réside davantage dans la façon dont vont être traités les problèmes. La situation initialement biologique sert alors de terreau, de matériau, qui seul donne corps à une réflexion philosophique qui ne peut que trop facilement être désincarnée[3].
L'objectif est bien ici de s'interroger sur le concept d'identité personnelle, de se rendre compte que les avis divergent en raison des différentes façons qu'on peut avoir de conceptualiser cette notion. La préparation du débat prend donc un temps important et amène l'introduction de philosophes : les élèves vont avoir à jouer des philosophes venus éclairer un comité consultatif d'éthique, convoqué pour l'occasion. Le choix de ce type de comité n'est pas dû au hasard : le comité national d'éthique français rassemble des spécialistes venus de domaines très divers (médecins, juristes, philosophes, théologiens, etc.) car les discussions ne sont pas d'ordre strictement médical. Les problèmes qui y sont soulevés sont d'ordre éthiques et plus largement philosophiques – comme c'est le cas de la question de l'identité ici.
Un autre intérêt de ce type de comité est qu'il n'a pas à trancher la question : il a simplement à livrer ses éclairages à l'institution judiciaire, sans virer au pugilat. L'objectif n'est pas tant de vaincre l'autre que de prendre collectivement en compte la situation humaine en jeu et les questions qu'elle soulève.

Aussi, après avoir fait, dans un premier temps, réfléchir les élèves individuellement et en petits groupes sur le problème, j'ai confié à chaque groupe le texte d'un ou d'une philosophe : à charge pour chaque groupe de livrer l'éclairage de cette éminente personnalité au comité consultatif d'éthique.
Étaient distribués : un texte de Simone de Beauvoir sur l'identité de la femme, des textes de Locke, Leibniz, Rosset et Freud sur le rôle de la conscience dans la définition de l'identité personnelle, un texte de Bergson sur le rapport entre la conscience et le cerveau, et enfin un texte de Mauss sur la différence des techniques du corps d'une culture à une autre.
Chaque groupe devait rédiger ses éclairages – dont la somme constituerait en bonne part le cours sur ce chapitre – avant d'en débattre à l'oral. J'ai alors présidé le comité où tous les élèves de chaque groupe pouvaient participer aux débats. Ces débats ont été partiellement retranscrits et analysés en classe en nous demandant si les divergences ou les décalages dans les éclairages des philosophes ne provenaient pas de différences conceptuelles : ils et elles ne définiraient pas de la même manière ce qu'il faut entendre par le concept de personne. Cette analyse réflexive était d'ailleurs vitale pour que les analyses des élèves ne restent pas éparpillées et que ce cours puisse avoir une unité, bien qu'il ne s'agisse pas d'un « cours propre du prof ». C'était là aussi tout l'enjeu de ma démarche : démarrer une année – il s'agissait de mon premier chapitre – en mettant à l'honneur un de nos mots d'ordre moins connu que le fameux « tous capables » : « tous chercheurs ! »[4]. Or c'est bien l'avertissement d'Henri Bassis qui m'a guidé tout au long de cette démarche et oriente ma réflexion cette année dans le travail avec mes élèves : « Expliquer ça empêche de comprendre… quand ça dispense de chercher ! » ◆



3 On se rappellera utilement de ces propos de Canguilhem : « *La philosophie est une réflexion pour qui toute matière étrangère est bonne et nous dirions volontiers pour qui toute bonne matière doit être étrangère* ».

4 Preuve en est que je n'ai appris son existence qu'au bout de deux ou trois ans…

Compte rendu de la séance du comité consultatif d'éthique

- LEIBNIZ : le siège de la conscience se situe dans le cerveau. L'identité personnelle est à la fois externe (aux yeux des autres) et interne (à ses propres yeux) : ça peut parfois s'opposer.
- FREUD : il faut distinguer la place du cerveau de la place du corps, et plus précisément des instincts du corps (qu'est-ce que le corps va vouloir ?). Il faut qu'il n'y ait pas de conflit car ça créerait des névroses, c'est-à-dire des lésions non anatomiques qui agissent sur la conscience en créant des tocs ou des obsessions par exemple.
- BERGSON : la conscience doit être distinguée du cerveau : elle y est liée mais n'y est pas attachée. Elle peut donc être perdue lors d'une transplantation. Ça nécessiterait plusieurs années de rééducation car chaque corps est différent.
- MAUSS : le corps s'adapte selon l'éducation ; cet être serait le résultat d'une fusion.
- ROSSET : selon les études psychologiques, une personne se construit par imitation. Si une personne perd sa mémoire, elle a besoin de recréer sa personnalité en fonction de son environnement.
- BEAUVOIR : Il s'agit ici d'un problème de personnalité : s'agit-il d'un homme ou d'une femme ? On peut se sentir homme ou femme dans un corps de femme ; on naît femelle mais on devient femme. La personne a le choix, même dans le corps d'une femme, de rester un homme.
- LOCKE : L'entourage verra toujours Olga : le corps prime sur la conscience ; la personne devra donc revenir à la famille d'Olga.
- LEIBNIZ : la personnalité n'est pas qu'au niveau du corps ; le cerveau contrôle le comportement. Si d'apparence, cette personne est Olga, son comportement est celui de Yutchan. Si la personne est amnésique c'est l'entourage extérieur qui donnera une nouvelle personnalité : ce sera un nouvel être.
- MAUSS : Il y a une sorte de déconnexion : les souvenirs et les habitudes sont perdus car son cerveau est connecté au corps. La question est de savoir si la personne se souvient de sa vie antérieure.
- LOCKE : admettons que la conscience soit séparée du corps : si cet être commettait un crime, la personne qui en subira les conséquences sera Olga et non Yutchan. Il faut donc remettre cet être à la famille d'Olga car tout acte commis par cet être nuira à la famille d'Olga.
- LEIBNIZ : aux yeux des autres, il s'agit d'Olga. Si cet être commettait un crime, ce serait l'image de Yutchan qui serait ternie plutôt que celle d'Olga.
- LOCKE : les connaissances d'Olga diront qu'il s'agit d'elle
- BERGSON : si Olga a eu un encéphalogramme plat, le cerveau est mort. Comme la conscience est reliée au cerveau, si le cerveau meurt, la conscience meurt. Il n'y a plus d'affiliation avec l'État et on ne peut pas juger un mort.
- LEIBNIZ : C'est « Yuga » dans le corps d'Olga. Comment réagiraient ses amis si ce n'était plus la même ? Saura-t-elle parler la langue ? La personne devrait se faire adopter pour recommencer une nouvelle vie.
- MAUSS : c'est un exemple de double identité. […] Un régiment anglais avec une marche anglaise était rythmé à la manière des Français : ils n'arrivaient pas à s'adapter, à se reconditionner. Le corps est un objet naturel technique façonné tout au long de la vie ; Mauss a été éduqué au sang-froid grâce à son alpinisme. Cette personne sera un mélange.
- FREUD : il y a des tissus neuronaux dans les intestins qui influent sur notre comportement : cette personne sera les deux.
- LOCKE : rappelons que nous n'avons qu'un rôle consultatif, ce sera à la justice de rendre une décision.
- BERGSON : la conscience est détachée mais proche du cerveau. On doit demander à cette personne si elle a encore de la mémoire, sinon ça devrait être une garde partagée.
- MAUSS : sinon on peut réunir les deux familles…
- FREUD : on doit prendre en compte ses envies, en un sens anatomique : seront-ce les envies de Yutchan ou celles d'Olga qui prendront le dessus ?
- BEAUVOIR : Le corps est juste une enveloppe ; c'est l'esprit qui compte. Si on coupe un bras à une personne ça sera toujours la même personne.
- FREUD : Que fait-on si les désirs sont en contradiction avec le corps ? Si Yutchan se sent mal dans son corps, il peut changer de sexe.
- LEIBNIZ : de quelle vie se rappelle cette personne ? Si elle ne se rappelle d'aucune, il y a un litige. Si au contraire elle se rappelle, on ne peut pas lui dire que c'est une autre personne.
- LOCKE : Le corps peut refuser une greffe mais peut aussi faire de son cerveau le sien.

Peut-on concevoir son « cours » en philosophie ?

Rémy DAVID Enseignant de philosophie au lycée Philippe Lamour de Nîmes
Directeur de programme au Collège international de philosophie

Que signifie concevoir ses pratiques ?

Le verbe concevoir renvoie aux deux acceptions du concept : produire une conception, et produire son objet de manière originale.
Classiquement, les professeurs de philosophie organisent leurs savoirs disciplinaires et conçoivent leurs cours au sens où ils tissent un discours qui peut différer de celui de tous leurs collègues. C'est la conception d'un discours, de type dissertatif – on parle parfois de « leçon » philosophique – qui répond à un canon, à une norme académique. Peut-on alors réellement parler de conception ? Sans doute, au sens de contenu d'une conception, en un sens descriptif, mais pas au sens dynamique d'une inventivité intellectuelle qui amène à produire un nouveau concept, à créer de nouvelles modalités formatives qui transforment réellement le cours, ce qu'on y fait ou ce qui s'y joue. Si la composition d'un tel discours relève de la responsabilité de son auteur, ni la question, ni le problème, ni les concepts engagés relevant de l'histoire de la philosophie, de ses figures et des doctrines, ne sont à proprement parler conçues ici, mais reconduites, réagencées dans une approche plus ou moins éclectique. Or si les auteurs de ces discours en revendiquent la « conception », c'est en sens bien pauvre de concevoir, qui s'illusionne sur sa réelle inventivité, et sur la conformation à un modèle de cours reposant sur la magistralité, et sur un « penser par soi-même » qui soit globalement le même pour tous.

Concevoir ses pratiques, en un sens fort, c'est chercher à modifier cette figure normative de la magistralité, en interrogeant son bien-fondé, ses présupposés et son fonctionnement, non pas à partir d'une posture théorique, mais depuis la pratique. Concevoir une pratique est une activité pratique avant d'être intellectuelle, qui consiste à dénormer (interroger des normes en vigueur, devenues doxiques, non interrogées), pour inventer, à partir d'un diagnostic critique de l'existant, de nouvelles manières de faire et chercher à les formaliser, autrement dit à les concevoir conceptuellement cette fois, de manière réflexive. Concevoir au sens fort ne saurait simplement constituer une appropriation de dispositifs pédagogiques, de démarches conçus par d'autres et ailleurs.

Concevoir, entre doxa et relation

Que recouvre le concept de conception de pratiques ? Si la doxa des professeurs de philosophie considère qu'ils sont auteurs de leur cours, cette doxa construit un rapport au métier sur le modèle de l'authenticité : concevoir le cours qui nous correspond, devenir le professeur que l'on aspire à être. C'est toutefois une réelle tension que vivent les jeunes professeurs de faire vivre des cours à leurs élèves qui soient réellement les leurs, et non simplement des juxtapositions de discours collés sur le mode du patchwork intellectuel.
On pourrait aussi penser que la notion de conception qui emprunte à l'ingénierie (couple conception / réalisation ou application), à l'œuvre dans la division sociale du travail, se trouve transposée dans la conception du métier d'enseignant. Mais elle présente la limite d'éliminer la dimension relationnelle de l'éducation et de l'enseignement : comment s'adapter aux bénéficiaires de cette action, comment laisser ouvert si l'on ferme trop sur les savoirs, ou la "méthode" à faire acquérir ? L'enseignement est une rencontre improbable, et c'est cette rencontre avec les savoirs, les auteurs, et surtout avec sa propre pensée (celle de l'élève) dans un cadre collectif scolaire, qu'il faut organiser. Il

faut concevoir un dispositif qui soit à la hauteur de cette rencontre et de ses exigences. Or concevoir ses pratiques c'est bien en ce sens imaginer devenir le concepteur, le réalisateur et l'évaluateur de ses propres pratiques.

L'expérience singulière d'un tournant réflexif : de la doxa philosophique au déploiement d'un style professoral

Lorsque j'ai commencé dans le métier, il y a une vingtaine d'années, il nous fut présenté comme un idéal du moi philosophique et professoral, de « devenir auteur de son cours ». Longtemps, je n'ai pas bien compris de quoi il en retournait (je me jugeais médiocre, parfois pitoyable, voire faussaire). Le cours que « j'écrivais » ne faisait que reproduire une vulgate conforme du philosophe que j'aurais souhaité être, si j'en avais été un. Ces cours étaient ceux d'un débutant, qui se rêve à la hauteur du savoir qu'il doit transmettre, et qui s'occupe de digérer ce qu'il a appris, sans toujours le maîtriser. Or ce qu'il s'agissait, c'était de devenir non pas philosophe, mais professeur de philosophie. Ainsi, le rêve du philosophe professeur, qui hante l'imaginaire des professeurs de philosophie (fantasme d'universitaire exilé dans le secondaire) a-t-il dû être confronté à la réalité des élèves, pour prendre une mesure réaliste de ce métier, sans toutefois renoncer aux exigences intellectuelles de la discipline. Ce tournant du rapport au métier qui opère la conversion du rapport au savoir vers le rapport aux élèves, afin de créer les conditions pour qu'ils apprennent, et qu'ils se forment, m'a fait passer vers une nouvelle conception de la construction des cours.

Qu'est-ce que concevoir un cours dans ces conditions ?

Pour moi, ce tournant s'est opéré par une rencontre au sens spinoziste, par une aventure qui s'est avérée expérience fondatrice, la rencontre avec le Collège lycée élitaire pour tous (le CLEPT de Grenoble) à partir de 2000. Le CLEPT est un établissement expérimental de l'éducation nationale, qui ne recrute que des décrocheurs avérés qui souhaitent un retour en scolarité, car ils n'en ont pas fini avec leur désir d'école. J'y ai été volontairement et résolument confronté à enseigner la philosophie à des élèves qui ne s'en pensaient pas capables[1], de la fin de collège jusqu'à la terminale. C'était pour moi une situation revendiquée d'accès de tous les élèves à la philosophie qu'une institution assumait comme une fierté : il fallait désormais s'en montrer digne, être à la hauteur de la situation expérimentale. Les normes en vigueur du programme et de l'institution n'étaient plus efficientes et opérationnelles : il fallait en inventer de nouvelles, celles de la philosophie décapée de son vernis institutionnel afin de jouer un véritable rapport à la discipline des élèves qui fasse sens pour eux. Philosopher hors programme, en interdisciplinarités, selon des formes plurielles, tout était à inventer, autrement dit à expérimenter et réfléchir de manière critique.

Le CLEPT s'est avéré être pour moi un laboratoire d'émancipation pratique à l'aube de ma professionnalisation professorale, où cette légitimité se rejouait à nu, dans un rapport au savoir à réinventer ensemble. L'expérience cleptienne m'offrait le vertige de la liberté dans la responsabilité qu'il esquissait : qu'est-ce qu'inventer une progressivité en philosophie sur trois années avant la terminale ? J'avais conscience du caractère expérimental de la démarche et cherchais alors à documenter cette expérience pour pouvoir y revenir, la réfléchir et l'évaluer. En quelques mots, cette expérience d'une dizaine d'années (2000-2010) m'aura démontré que le Bac et la classe de terminale sont de profonds inhibiteurs du nécessaire risque de penser, et que proposer une pensée hors programme, donc qui échapperait à l'universel égalitarisme de l'examen national, autorise et le professeur et les élèves à penser avec d'autant plus d'exigence que l'on s'éloigne de la doxa professorale. Expérimenter un cours hors normes (hors travail prescrit) impose surtout de ne pouvoir se cacher derrière le programme pour penser l'adresse aux élèves. L'enjeu était qu'ils parviennent tous à philosopher à un moment, à faire l'expérience de philosopher, que cela ait du sens pour eux, qu'ils aient le désir de la réflexion.

Ainsi, la forme du cours cherchait à quitter une forme magistrale, pour devenir une forme co-construite, à l'aventure de ce que nous attrapions ensemble, dans une visée professorale flottante, de relance questionnante pour accompagner la réflexion collective – car l'enjeu était également de parvenir à créer l'expérience collective de penser, afin d'expérimenter que l'on pense mieux ensemble que seul, contrairement à ce que nous fait vivre continûment le lycée. Les expériences interdisciplinaires, voire transdisciplinaire à l'occasion de semaines « extraordinaires » de décloisonnement[2], ont permis de vérifier que ce rapport aux élèves pour leur permettre de construire leur

1 « *Rémy, on n'arrive déjà pas à venir à l'école donc vous n'êtes pas un peu fous (démesurés) de penser qu'on est capables de philosopher ?* »

2 Nous proposions des cours sur les mythes en et philo-littérature ; sur la nation, ou l'histoire en philo-histoire ; sur l'histoire des sciences en philo-physique ; sur le normal et le pathologique, en philo-SVT ; sur le western en philo-anglais.

rapport au savoir constituait le meilleur moyen de devenir auteur de son cours, au sens de s'autoriser à concevoir des cours et des pratiques en adéquation avec les enjeux pédagogiques perçus, en cessant de s'illusionner sur les vertus égalitaristes d'un programme. Le « faire sens » du faire penser était bien plus essentiel que de « faire » le programme, notamment là où programme il n'y avait pas.
L'expérience du Clept aura principalement été pour moi celle d'une autorisation plurielle, donc d'une émancipation normative, et également d'expérimentation pédagogique dans une perspective de praticien chercheur, cherchant à documenter sa pratique (car on ne pense jamais que les traces de son activité) en devenant progressivement un praticien réflexif[3].

L'expérience du cinéphilo : invention d'un dispositif

Le dispositif de cinéphilo a été dans mon expérience, **le laboratoire de conception d'une pratique inédite** formalisée. C'est le seul moment de ma carrière où j'ai pu faire expérience que j'étais l'auteur de mon cours, parce que je m'étais autorisé à déplacer les normes en fonction des enjeux de mon activité et de la rencontre avec les élèves, pour jouer ce que j'estimais important d'y jouer, en fonction non du travail prescrit, mais du sens que mon travail réel jouait avec les élèves, donc en fonction de qui je suis, me permettant de passer du genre professionnel à mon style propre, au sens de la clinique de l'activité[4].

Dès ma première année d'enseignement (en tant que stagiaire), j'ai expérimenté le travail sur un film de fiction pour faire réfléchir des problèmes et des concepts. J'avais utilisé *Unforgiven/Impitoyable* d'Eastwood. Cette démarche a été frayée au CLEPT mais dans une forme synthétique : regardons le film, et dégageons-en les points de fuite, les perspectives philosophiques, et parfois interdiscipinaires (sur *Spartacus* de Kubrick, ou *M. le Maudit* de Lang). En quittant le Clept en 2010 pour (re)venir dans un établissement ordinaire, j'ai dû m'adapter, et adapter ma pratique cinéphilosophique au format des cours qui m'étaient proposés, notamment en série technologique, avec des cours d'une heure. J'ai été amené à faire le choix d'une approche résolument analytique, en travaillant les films à partir d'un découpage par scène. Ce dispositif contraint s'est avéré éminemment heuristique : l'arrêt sur image suspend le cours du film, de la narration et du désir d'événementialité du spectateur. Il permet de mettre en avant la frustration spectatoriale, mais au-delà, ce que le film nous fait, autrement dit la manière dont il nous affecte, nous fait ressentir, nous fait penser, sans que nous en soyons conscients. Loin de s'adresser à une passivité du spectateur, le film – résultat d'une écriture très travaillée – produit une activité d'exploration du monde de la fiction, du sens surtout (hypothèses pour combler les lacunes du montré ; déductions et inférences pour construire une logique cohérente de ce qui est vue, et de ses points de vues qui peuvent être variables ou multiples), de jugement et de positionnement sur ce que vivent les personnages et la manière dont ils agissent, et sur ce que le film nous fait vivre et ressentir en tant que spectateur. Chaque scène est l'occasion de déplier que le **film** est une **matière pensée** et une **matière à penser** ; reste à en faire une occasion de philosopher.

Or le film nous propose des **situations problématiques,** que les personnages vont devoir affronter et chercher à solutionner. Ces problèmes sont de tous ordres (éthiques, politiques, cognitifs, existentiels, sociaux, culturels), et offrent aux élèves des fenêtres sur des situations problématisées qui permettent de penser. Cela permet d'entrer dans une logique inductive (du particulier au général) qui leur permet de mieux accrocher, car la démarche déductive (du général au particulier) courante des enseignants de philosophie fait décrocher les élèves les plus fragiles, ceux qui auraient le plus besoin de construire en cours un rapport réflexif problématisé aux objets de savoir. Le cinéma problématise, et en choisissant bien les films, on peut enrôler les élèves dans une pensée, sans leur donner l'impression de leur imposer le point de vue d'une autorité professorale, car c'est l'œuvre qui propose cette démarche de pensée. En outre, le film propose plusieurs ressorts de pensée souvent absents du cours de philosophie exceptée sous la forme extrêmement abstraite, peu accessible aux élèves les plus démunis scolairement : l'**identification aux personnages**. Cette mise au travail de l'identification, engage les élèves sur un **tissage entre concept et affect**, beaucoup trop rare dans le cours de philosophie, qui sur-rationnalise ses objets, tandis que les élèves sont pris dans une affectivité interdite car déniée par l'éthos scolaire. La pratique cinéphilosophique autorise une telle irruption des émotions et sentiments dans le cours (on pense notamment à *Sur la route de Madison* d'Eastwood, ou *Une séparation* de Farhadi), de permettre d'en faire un objet de pensée là où couramment il est conçu comme à l'opposé de la pensée rationnelle,

3 Au sens de Perrenoud, Philippe (2001, rééd. 2010) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris ESF éditeur.

4 Clot, Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

tout en médiatisant le ressenti afin que personne ne sente exposé et ne puisse être mis en cause. Elle conjugue, percepts, affect et concepts, en explorant la possibilité de personnages conceptuels, de situations problème (c'est par exemple le cas dans *Agora* de Amenabar, ou de *Valse avec Bachir* de Folman). En ce sens elle est très proche des potentialités de la littérature, mais en s'adressant davantage à la culture populaire des élèves, dont les pratiques culturelles de référence sont plus spontanément tournées vers l'image animée que vers la recréation imaginaire de la pratique littéraire. De ce fait la pratique du cinéphilosopher participe d'une éducation l'image, comme objet de réflexion / formation, afin de leur redonner du pouvoir sur ce qu'ils vivent et expérimentent culturellement.

Concevoir ou improviser ?

La pratique professorale consiste à expliciter, interroger, et ouvrir des potentialités de pensée (formuler les dilemmes ou tensions de la pensée, transformer les assertions en questions qui ouvrent l'espace de pensée pour tous) renvoyer au collectif, risquer un pas de plus afin de saisir les implications d'une perspective encore embryonnaire. Cela suppose une posture de lâcher prise vis-à-vis du contenu de savoir, afin de prendre ensemble le risque que du philosopher n'advienne pas, en ayant l'exigence éthico-professionnelle qu'il se passe quelque chose philosophiquement, que de la pensée advienne ensemble. À la rigueur, le cinéphilo n'est absolument pas préparé, c'est un cours totalement improvisé, afin que les attentes du professeur ne guident pas la réflexion du collectif classe. C'est un cours co-construit, guidé par l'œuvre, choisie pour ses potentialités réflexives, problématiques, identificatoires, affectives.[5]

Ainsi, la démarche ou le dispositif conçu tranche-t-il avec un usage instrumental du cinéma en cours, comme illustration d'un concept, d'un problème ou d'un auteur ; il s'agit plutôt à proprement parler d'un renouvellement du rapport aux œuvres, y compris des œuvres intellectuelles grand public, en cherchant à générer un partage du sensible, au sens de Jacques Rancière, qui rejoue le rapport au savoir, le rapport aux élèves, ainsi que le rapport à la pratique de l'enseignant. À ce titre, il s'agit de concevoir sa pratique comme un champ de recherche pratique, une production continuée de l'expérience à réfléchir.

Un rapport étrange à « concevoir ses pratiques » ?

Ce qui s'esquisse à travers ce compte rendu d'une expérience professionnelle, à ces fragments d'un discours amoureux de la pratique c'est un rapport étrange à la « conception d'une pratique ». Cette pratique est conçue au sens où elle est réfléchie et conceptualisée (même si c'est imparfaitement, et selon le point de vue du terrain, depuis le sol et non en surplomb : caméra à l'épaule) ; au sens également où elle est inventée, frayée, arrachée aux routines professorales pour se construire avec (et aussi contre) les bénéficiaires (car elle suscite des résistances normatives, ou utilitaristes).
Toutefois la pratique y est toujours première, dans une conception de l'expérience qui échappe au modèle de l'expérimentation scientifique (vérifier une hypothèse en construisant un dispositif qui inscrive les relations des concepts dans des faits, afin de les valider ou les invalider) pour explorer une dimension plus pragmatique de l'expérience, qui crée ses conditions de possibilité en frayant de nouvelles manières, en s'autorisant, pour ensuite recueillir le sens de ce qui est advenu. ◆

5 Jacques Rancière a introduit le concept de partage du sensible dans *Aux bords du politique* (1998), Éditions La Fabrique, pour penser l'opération double de découpage du visible et de l'invisible en politique d'une part, et de ce que nous avons en partage de manière sensible, un commun relevant du politique. Il en a fait l'objet d'un livre en 2000, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, aux Éditions La Fabrique.

Une expérience collective de recherche-création : l'invention de l'atelier

Patricia CROS **Secteur Poésie & Écriture du GFEN**
Animatrice d'ateliers d'écriture
Professeur des écoles

L'expression « recherche-création », relativement nouvelle dans le paysage artistique et universitaire, recouvre plusieurs types de pratiques et de réalités mais il permet notamment « d'envisager la création comme une forme de recherche »[1]. C'est une perspective intéressante pour comprendre l'expérience collective d'invention d'un atelier d'écriture que je vais décrire ici, expérience dans laquelle le collectif permet de concevoir et d'interroger ses pratiques.

Automne 2018,les Salèlles, charmant hameau lozérien. Des membres du secteur poésie & écriture du GFEN[2] sont réunis pour un séminaire autour des ateliers d'écriture. Le deuxième jour, arrive la question de la participation du secteur au congrès qui aura lieu en mai de l'année suivante. Le groupe se met rapidement d'accord sur l'idée de proposer un atelier d'écriture pendant le congrès. Oui mais lequel ? Quel serait l'enjeu de l'atelier dans ce contexte précis ? Nous décidons de l'inventer et de faire de ce moment de co-création, un temps de confrontation et d'analyse de nos pratiques respectives, travail tout à fait profitable dans le cadre de notre séminaire, indépendamment de la faisabilité d'une programmation de l'atelier dans le cadre du congrès.

Mon intention ici n'est pas de retranscrire l'intégralité des débats qui se sont déroulés pendant deux jours à la suite de cette proposition. Mon choix méthodologique est, en m'appuyant sur les enregistrements qui ont été faits, de respecter dans l'analyse des propos, la chronologie du débat tel qu'il s'est déroulé afin de mettre en lumière le processus de création collective de l'atelier. L'avancée du raisonnement pourra paraître chaotique au lecteur et je m'en excuse auprès de lui, mais il m'a paru important de rendre compte du cheminement réel de la pensée au cours du processus de recherche-création. Chaque paragraphe correspond à un point de débat, à un nœud conceptuel ou pédagogique autour duquel se tisse le « texte » du dispositif d'atelier.

Dans un article intitulé « L'invention de l'atelier, métaphore de la création », Dominique Barberet-Grandière avance la thèse selon laquelle :

L'invention concrète de l'atelier est analogique avec la production d'un texte. [...] L'atelier se construit comme un texte. Se heurte aux mêmes fluctuations du désir, aux mêmes risques extrêmes, formalisme ou déballage. Comme le texte, il peut se réfugier dans la pure dimension du jeu, ou au contraire dans la seule bonne conscience de son utilité sociale.[3]

Créer un atelier d'écriture, ce serait donc comme écrire un texte, au sens littéraire du terme. Pour filer cette métaphore, nous allons donc considérer les participants au séminaire comme un collectif d'auteurs et l'atelier comme une œuvre littéraire en co-construction afin de voir si cette expérience peut se situer ou non dans le champ d'une recherche-création et en quoi cela peut enrichir notre conception de l'atelier d'écriture.

Un atelier d'écriture pour qui ?

Nous commençons par nous poser la question du public à qui est destiné l'atelier : est-il le même quel que soit le public, ce qui serait cohérent avec le parti pris du « tous capables » ? Envisage-t-on des adaptations dans le dispositif fixé au départ ? Si oui, à quel moment ? Les fixer en amont du vécu de l'atelier, c'est préjuger des capacités d'écriture des participants, or l'expérience montre qu'un dispositif bien conçu fonctionne avec tous types de public. Pour certains auteurs participants au débat, il y a tout de même des aménagements à prévoir en amont, pour d'autres, c'est pendant l'atelier, en fonction des réactions qu'il faudra éventuellement adapter ses consignes.

1 Myriam Suchet, *Indiscipline !*, Nota Bene, 2016, p. 26.

2 Yves Béal, Jocelyne Clément, Jean-Louis Cordonnier, Joëlle Cordesse, Patricia Cros, Stéphanie Fouquet, Christine Jeansous, Frédérique Maïaux, Claude Niairfex, Martine Steinmetz.

3 « L'invention de l'atelier, métaphore de la création » Dominique Barberet-Grandière, Consultable sur le site Poésie & Ecriture du GFEN http://ecriture-gfen.org/?page_id=415

Un atelier d'écriture pourquoi ?

Vient ensuite la question de l'enjeu pour celui qui anime. C'est ici qu'apparaît la mise en tension de l'atelier et qui détermine, à mon sens, son éthique sous-jacente. S'agit-il de faire écrire des gens et d'utiliser pour cela ce qu'on sait déjà - en clair, de se mettre dans une position transmissive quitte à induire une position de surplomb – ou bien s'agit-il de mettre en partage un réel problème d'écriture en mettant en travail quelque chose qu'on ne maîtrise pas soi-même, dans laquelle on est nous-même en recherche et en travail ? C'est là que la conception en amont est importante, c'est elle qui est garante que l'atelier ne bascule du côté de la seule préoccupation de « faire écrire », ni dans une forme dans laquelle seul l'auteur est en travail.

Au commencement…

Retour sur notre idée de départ : inventer un atelier pour le congrès. Faut-il un thème ? Comment on commence ? Voyons ce que dit Dominique Barberet - Grandière à ce sujet :

À L'origine de l'atelier, un incipit, ou un titre. Comme aux tables des matières des recueils de poèmes. Cela, et non pas un projet idéologique, didactique ou de formation, toutes choses secondes. Ces mots qui s'abouchent, figure de style, citations, résidus. […] Là ça brouillonne. L'atelier s'imagine.[4]

On voit ici toute la dimension littéraire qui préside à la naissance de l'atelier pour cette auteure. Cependant, il ne s'agit pas pour elle de se référer tout de suite à un auteur, une œuvre ou un texte précis. Tout comme l'écrivain a rarement le projet d'écrire à la manière de Kafka ou à celle de Maupassant, mais commence à écrire sur une ou plusieurs images, un réseau de citations ou de situations qui mettent en travail son imaginaire.
Un des participants au séminaire déclare : « Donnez-moi n'importe quel mot : loup, masque, courgette et je vous invente un atelier loup, un atelier masque, un atelier courgette ». A priori, les conceptions de ces deux auteurs s'opposent. La première évoque la nécessité d'un inducteur assez fort pour déclencher le désir de création, le second avance l'idée que cet inducteur importe peu et met l'accent sur la procédure qui permet de mettre la langue en travail au sein de l'atelier. Selon lui, tous les mots sont porteurs de connotations suffisantes pour amorcer ce travail.

Travailler le langage, travailler la pensée

Mais l'atelier d'écriture est-il exclusivement centré sur le travail de la langue, sur des problématiques propres à l'écriture et qui ne concerneraient pas la pensée, la philosophie, l'actualité, le monde dans lequel on vit ? Quelle différence y a-t-il entre les démarches de construction de savoirs et les ateliers d'écriture, ou plus généralement, les pratiques de création (dans le sens de *pratiques artistiques*) ?
La démarche d'auto-socio-construction des savoirs portée par le GFEN[5] permet à chacun de s'approprier des savoirs ou des concepts dans n'importe quel domaine que ce soit, en partant de ses propres représentations et en vivant un processus d'apprentissage qui lui permettra d'accéder à un concept ou à un savoir nouveau. En d'autres termes, les démarches visent à faire conscientiser comment se construit (collectivement, historiquement mais aussi individuellement) un savoir ciblé. C'est sans doute cette question du savoir ciblé dans la démarche d'auto-socio-construction qui fait rupture avec une démarche de création. S'engager dans une démarche de création, c'est, en quelque sorte, se lancer dans le vide, accepter qu'on ne sait pas où l'on va et ce qu'il ressortira exactement de l'expérience. Les consignes de l'atelier ne tendent pas à démontrer, ne tendent pas vers un seul but, mais permettent à chaque participant de s'emparer de l'acte d'écrire pour faire émerger un savoir non déterminé à l'avance car il dépend de là où en est chaque individu et des connotations personnelles qu'il va pouvoir faire à partir des mots inducteurs d'écriture (Emmanuel Hocquard, en référence à la pensée de Wittgenstein sur le langage, distingue plusieurs types de connotations[6]). C'est là toute l'ambivalence de l'atelier d'écriture qui s'appuie sur une démarche collective pour une production finale toute personnelle. Pourtant, comme le suggère Wittgenstein, on ne peut séparer l'expérience de la pensée de celle du langage, donc de celle de l'écriture, et c'est bien à travers le langage que notre pensée - et donc nos savoirs – s'élaborent, et cela ne se fait pas toujours de manière aussi rationnelle et linéaire qu'on pourrait le croire.

Métaphores et connotations

Notre groupe aborde la question du thème ou du mot inducteur pour inventer l'atelier. Nous tombons d'accord sur le fait qu'il agit comme un symbole, une image. C'est à partir de la représentation

4 Ibid

5 Voir Odette Bassis, *Se construire dans le savoir*, ESF éditeur, Paris, 1998

6 Emmanuel Hocquard distingue trois sortes de connotations : les connotations sociales, partagées par le même groupe social, les connotations personnelles qui ne concernent qu'un individu dans le groupe et dépendent de son histoire singulière et les connotations secrètes, « inexplicables », « énigmatiques » et pourtant évidentes pour cette personne. Emmanuel Hocquard, *Le Cours de Pise*, P.O.L 2018.

du mot, de ses différentes connotations que s'inventent les consignes d'écriture. Surgit alors la proposition d'un mot-symbole : *le congre*. Il émane d'une seule personne et pourtant il résonne pleinement dans l'imaginaire collectif du groupe grâce à sa proximité phonétique avec *congrès*. L'idée fait tout de suite l'unanimité car, outre l'effet de paronymie, le terme congre est porteur de sens, d'images, qui entrent en résonance avec le contexte. Le rapprochement de congre et de congrès est susceptible de faire jaillir la dimension éthique de l'atelier. La connexion, issue d'une connotation sociale est alors la suivante : *Le congre*, c'est ce que le secteur Poésie & écriture a envie de dire et de défendre pendant le congrès. *L'atelier congre* devient alors discours, une forme qui permet la participation du groupe au débat à l'intérieur du mouvement et au-delà, débat éthique sur la place de l'écriture de création dans la société toute entière. *Le congre* nous semble à ce moment-là, une arme poétique potentiellement efficace.

Tirer les fils visibles et invisibles, connecter et déconnecter

Nous nous lançons alors dans un catalogue des actions induites par le mot-symbole *congre* (déchiqueter, dévorer, se cacher, enfouir, mordre ...) ainsi que des caractéristiques liées à l'aspect de l'animal (longueur, forme tubulaire ...) ou au comportement (camouflage, migration vers la profondeur, prédation, nécrophagie ...). Nous avons pour cela recourt à une encyclopédie en ligne. Le débat est long et permet de voir que chaque auteur du collectif n'opère pas les mêmes connexions. L'un va s'attacher à l'expression « migrer vers la profondeur » pour inventer des consignes d'atelier qui tendront à explorer cette image (Léviathan, serpents de mer, il fait apparaître tout un bestiaire cryptozoologique, un univers rempli de mythes). Tel autre s'attachera à la thématique de l'opacité (car le poisson préfère les eaux troubles dans lesquelles il peut se dissimuler) et proposera des actions d'écriture autour du palimpseste, utilisant le calque et les superpositions. Celui-ci, enfin, déclinera un écho phonétique du mot pour explorer les termes de *congruence* ou encore d'*incongruité* et des possibilités que ces termes peuvent offrir en terme d'écriture. Cette phase de l'invention de l'atelier donne lieu à une intense jubilation dans le groupe, c'est le moment ou le langage se met en jeu (*jeu de langage* au sens que lui donne Wittgenstein, qui tend à identifier la signification d'un mot à son usage). Dans cette phase « d'écriture de l'atelier », tout paraît possible et nouveau. L'écrivain connaît bien cet état d'excitation qui est celui de la découverte et qui préside au désir d'écrire, moment où les mots semblent prendre vie, le chercheur le connaît aussi quand ce sont ses hypothèses qui semblent pouvoir devenir réalités.
La suite est toujours plus difficile, voire laborieuse, car il s'agit de mettre en forme cette intuition, de tirer les fils pour explorer ces nouvelles connexions. Là commence le travail de l'écrivain, le travail du chercheur, le travail de l'inventeur d'atelier d'écriture. Quand il s'agit d'un collectif, s'ajoute en plus la difficulté de la négociation. C'est tout le paradoxe de la création qui doit se nourrir d'allers-retours entre l'extérieur et l'intérieur. Vient un moment où la solitude devient nécessaire, où le groupe aidant dans la phase de découverte devient un empêchement à créer individuellement, à faire que se développent et se connectent les « connotations secrètes » dont parle Emmanuel Hocquard.

Une expérience aboutie ?

Construire un atelier, c'est décider pourquoi cette consigne plutôt qu'une autre, dans quel ordre et pourquoi. Il s'agit de mettre de la cohérence, de créer une forme. C'est cette forme en tant que projet littéraire que l'auteur va défendre. C'est pour cela que notre négociation à dix auteurs s'est avérée impossible et que nous avons pris le parti de ne pas chercher à dépasser cette impossibilité, tant la confrontation, plus que la négociation, était importante pour notre travail de recherche-création. Nous nous sommes donc séparés sur l'idée d'un « congre en puissance », une ébauche d'atelier sur laquelle chaque auteur du collectif pourrait s'appuyer pour inventer un atelier abouti. Mais toute la réflexion qui a eu lieu autour de l'expérience est bien, selon moi, de l'ordre de la recherche-création.

Car même si *L'atelier congre*, tout ficelé et prêt à l'emploi (prêt à cuire) n'a pas émergé de ces longues heures de débat, les auteurs, sincères jusqu'au bout, ont pu défendre leur propre conception littéraire, ont préféré la dispute au consensus, et la confrontation, parfois jusqu'à l'antagonisme[7], a permis de faire avancer la réflexion sur la conception de l'atelier, donc la recherche. *Le congre* est prêt à ressurgir n'importe où, dans n'importe quel contexte, peut-être même, portera-t-il un autre nom. Il fut un réel moment de recherche-création qui n'est sans doute pas terminé. ◆

7 Sur cette question de l'antagonisme comme moteur de la création voir Claire Bishop « Antagonism and relational aesthetic », OCTOBER 110, Fall 2004, pp. 51–79. © 2004.

Ainsi naquit une démarche

Brigitte ANGELI GFEN Franche Comté

Le groupe du GFEN Franche-Comté, dont je fais partie, travaille depuis un an sur les écrits réflexifs : leurs rôles et pertinences au sein de nos classes. Nous nous sommes d'abord interrogés sur les définitions et le bien-fondé de ces écrits intermédiaires.
Chacun de nous s'est approprié ce concept type et l'a décliné selon ses propres choix pédagogiques[1].
La confrontation de ses travaux très disparates nous a révélé la nécessité de dégager un sujet de travail commun

Et si nous inventions une démarche adaptable à tous niveaux...

Pour construire la démarche, nous commençons par mettre en évidence nos partis pris, les invariants qui nous animent tous : vivre le savoir comme une aventure humaine, oser permettre aux élèves de penser la complexité, « tous capables », développer la posture culturelle chez les élèves.
Le débat autour de la construction d'une démarche fut enrichi par la lecture, re-lecture des « paradoxes de la démarche » d'Odette Bassis[2].

Notre projet se précise, nous allons créer une démarche qui fédère de la maternelle au collège, qui pourra être proposée en formation d'adultes.
Nous choisissons le domaine artistique afin de rendre plus accessible le culturel en privilégiant écriture et arts plastiques.

Kandinsky, artiste complexe presque inaccessible, nous paraît être un vrai défi.

Entrer dans le monde de Kandinsky pour créer une démarche

Chacun apporte des documents à propos du peintre. Collectivement, nous nous baignons dans le monde de Kandinsky : vision de ces œuvres, lecture d'extraits de textes écrits par Kandinsky[3].
Nous relevons ce qui nous parle, nous touche.
À la confrontation de nos points de vue, nous essayons de nous mettre d'accord sur ce qui caractérise l'artiste.
Fort de tout cela, chacun écrit sa propre démarche.
Nous échangeons oralement, nous nous nourrissons les uns des autres, nous nous pillons...L'idée d'écrire à Kandinsky, par exemple, m'a paru pertinente puisqu'elle rejoint notre travail sur les écrits réflexifs.

« Ma démarche Kandinsky »

1- Présentation des œuvres de Kandinsky

Faire défiler sur écran des œuvres de Kandinsky, déclamer des phrases de l'artiste.
Auto : chacun regarde, observe...et écrit des mots, des images.
Socio : par petits groupes, confrontation et écriture des mots qui font consensus dans le groupe sur une grande affiche.
Grand groupe : affichage et lecture des affiches.

2- Création d'une écriture sur la création du monde (sujet de prédilection de Kandinsky)

Écriture individuelle de mots ou phrases sur la création du monde

1 En histoire avec des CM1, en français avec des 6èmes, un « bloc-note » en classe à plusieurs niveaux, « cahier de ce qu'on a retenu » en CP, …

2 « Les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir ». Odette Bassis. *Dialogue* 161. Juillet 2014.

3 *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Denoël-Gonthier, Folio-essais, 1989. *Point ligne plan. Pour une grammaire des formes. Contribution à l'analyse d'éléments picturaux*, Gallimard, Folio-essais, 1991.

Don de mots au grand groupe
À partir de ces mots ou par déclamation de phrases en grand groupe
Individuellement : écriture de sa phrase.

3- Création d'une œuvre plastique : création du monde
En écoutant de la musique de Schönberg (comme le faisait Kandinsky), piocher en le décalquant un élément d'une œuvre de Kandinsky
Créer son propre tableau en y incluant l'élément prélevé et en lien avec la phrase inventée en 2.

4- Jeu de rôle : le critique d'art idéal (les critiques d'arts ont été très contestés par Kandinsky)
Trouver comment les formes agissent ensemble et ce qu'elles donnent à éprouver.

5- Donner un titre

6- Écrire pour comprendre
Ce que j'ai compris de Kandinsky : écrire une lettre à Kandinsky.

De la conception à la pratique

En retraite depuis deux ans, afin de tester ma démarche dans une classe, je sollicite une ancienne collègue qui accepte tout de suite. Elle n'est pas engagée dans le chantier de travail du GFEN, elle me prête juste sa classe.
Nous convenons de deux séances de deux heures. La lettre à Kandinsky n'a pas pu avoir lieu. Ma collègue prend des photos, filme, conserve des affiches et autres écrits d'élèves. Elle me confie l'ensemble. Mais je me rends compte que, malgré le sentiment jubilatoire du travail accompli, je suis incapable d'analyser ce qui s'est joué dans cette classe.

Déçue de ce manque de recul, le groupe GFEN Franche-Comté m'écoute et m'offre un véritable rebond par deux propositions. L'une est alléchante, Laurence Piot m'ouvre les portes de sa classe de CM1. L'autre est structurante, Pascale Billerey explique que nos écrits doivent suivre un canevas[4]. Ce plan à suivre me permet à la fois de mesurer l'ampleur du travail qu'il me reste à accomplir et me rassure en m'indiquant le chemin à prendre.

Le canevas possible à suivre

Titre : Une pratique analysée : donner un nom à sa pratique

Préambule en italique :
Pour attirer l'attention du lecteur, on peut utiliser l'humour, une charade ou par des questions préalables ou des partis pris.
Cet atelier d'une durée de… a été conduit avec un public de...

L'objectif général
...
Les participants ont diverses ressources à leur disposition.

Phase 1 : Je vous propose de…
- Consigne 1
Ajout de commentaire (côté enseignant)
Consigne 2 : Dans chaque groupe, vous devez faire…
Ajout de commentaire (côté enseignant)
- Consigne 3, 4, 5, etc.

Phase 2
…

Seule, munie de ma démarche, des éléments sur Kandinsky, du plan, des réflexions sur les écrits intermédiaires et sur la démarche d'auto-socio-construction, je me plonge dans une nouvelle écriture. Je rebondis en posant sur la feuille l'état de mon avancement. De nombreuses cases du canevas restent vierges, en particulier celles concernant l'attitude des élèves.

Une nouvelle mise en pratique

Je propose donc une nouvelle fois ma démarche à la classe de CM1 de Laurence Piot. Chacune dans nos rôles, engagées dans ce même projet, confortées par nos regards au positif, nous sommes devenues complices.
Elle a préparé ses élèves à ma venue en leur expliquant notre recherche. Je m'étonne qu'à mon arrivée dans la classe, soit pris un long moment à échanger avec les élèves, à tout simplement faire connaissance. « Tu habites où ? » « Tu vis avec qui ? ».
Puis nous cheminons d'étapes en étapes.

Nous sommes surprises de modifier « sur le vif ». Nous transformons une consigne pour la rendre plus explicite. C'est ainsi que « *Dans chaque groupe, vous devez confronter vos mots, et relever sur une affiche ceux qui font consensus* » est devenue « *Vous allez lire à voix haute à vos copains tous vos mots et vous mettre d'accord sur ce que vous retenez pour le groupe* ».
Nous ajoutons une question préalable avant la lecture de Kandinsky (sur ce qu'est une œuvre). Quelques minutes de débriefing sont improvisées. À chaque pause, nous étions heureuses de

4 Inspiré de l'ouvrage *25 pratiques pour enseigner les langues*, GFEN, Maria-Alice Médioni, Chronique sociale, 2010.

confronter nos ressentis et de griffonner les différentes attitudes des élèves. « Ils étaient d'abord très à l'écoute puis se sont sentis déstabilisés par le type d'activité et la porte ouverte vers l'inconnu où tout est possible ».

Les élèves aussi se sont exprimés, en voici quelques exemples : « *Tu sais depuis la maternelle, on nous a appris à lever la main, donc ça ne va pas être facile pour nous* », « *Je me demande comment Kandinsky arrive à faire tous ces ronds et ces carrés sans équerre ni règle* ».

Et pour la suite...

Réécrite, la démarche a été proposée à des adultes, lors d'un stage GFEN Franche Comté et lors des rencontres d'éducation organisées par le GFEN à Besançon en octobre 2019.
En l'état actuel de ma réflexion, nourrie encore par la rédaction de cet article, je me demande si nous n'avons pas inventé une démarche d'auto-socio-construction nous permettant d'inventer cette « démarche Kandinsky »...
Ce travail est le fruit de nombreuses confrontations et réflexions entre groupe, enseignants, élèves.
Mon rôle a été de maintenir le cap, avec la conviction que c'était possible et de répondre au projet de réaliser une publication qui pourrait avoir pour titre « Les écrits intermédiaires en toutes disciplines ».

L'affaire reste donc à suivre... ◆

Le 22 Septembre 2019, Christine Renon, directrice d'une école de Pantin (93) se donnait la mort dans son école. Dans une lettre, dont nous publions ici quelques extraits et qu'elle a envoyée à ses collègues directeurs•trices ainsi qu'à sa hiérarchie et à son syndicat, elle explique les raisons de son geste. Elle y évoque la surcharge de travail entraînant une perte de sens.
Cette analyse de la situation a trouvé un fort écho dans la profession et a libéré la parole d'enseignant•es qui témoignent aujourd'hui massivement de cette nécessité impérieuse de reconquérir leur pouvoir d'agir.

Dans ce contexte, les pratiques et les valeurs portées par l'Éducation Nouvelle sont plus que jamais indispensables afin de redonner au métier son sens et sa dimension émancipatrice.

« Aujourd'hui, samedi, je me suis réveillée épouvantablement fatiguée, épuisée après seulement trois semaines de rentrée . »

« Le travail des directeurs est épuisant, car il y a toujours des petits soucis à régler, ce qui occupe tout notre temps de travail et bien au-delà du temps rémunéré, et à la fin de la journée, on ne sait plus trop ce que l'on a fait. »

« La perspective de tous ces petits riens qui occupent 200 % de notre journée. »

« La perspective aussi de devoir organiser les APC avec les horaires que l'on a. Franchement, prendre les enfants sur le temps méridien, cela peut les faire progresser ? »

« Les prendre après, les prendre avant ? En quoi les rythmes de l'enfant à Pantin sont-ils raisonnables ? »

« La perspective de devoir faire le tableau des réunions.
La perspective de devoir faire les plans de sécurité.
La perspective d'aller expliquer aux nouveaux le carnet de suivi des apprentissages premiers. »

Christine Renon, directrice épuisée.

Un prix littéraire jeunesse : regrettable outil « clé en main » ou véritable support de transformation de pratiques ?

Marie-Pierre DUBERNET

L'École a pour mission de permettre à tous les enfants de maîtriser la lecture, et aussi de développer leur intérêt pour les livres et leur plaisir à lire[1].

Dernier conseil école/collège : un grand moment ! Un powerpoint, des tableaux... Nos élèves, désormais en 6e, ont les meilleurs résultats de l'académie, de la circonscription et sont nettement au-dessus des nationaux. Le moral des troupes est au beau fixe ! Une infime minorité s'avère « en difficulté » et seulement sur certaines compétences : lecture implicite, résolution de problèmes, géométrie, mesures... Zut, c'est fichu pour la prime au mérite ! Un air de déjà entendu.

L'étude internationale PIRLS 2016 mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période de quinze ans. Les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (- 22 points) que celles des textes narratifs (- 6 points). Les processus de compréhension les plus complexes (Interpréter et Apprécier) baissent davantage (- 21 points) que les plus simples (Prélever et Inférer, - 8 points). Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.[2]
Nous avons aussi des élèves fragiles...

Pourtant, nous ne sommes pas en REP + !

Enseignante depuis près de 30 ans en CM2 dans une petite ville de la proche banlieue bordelaise, je constate, comme mes collègues, une dégradation du niveau de lecture de mes élèves dans le quotidien de la classe. Dégradation qui semble s'accélérer ces dernières années malgré les changements de programmes et les divers dispositifs de soutien imposés par le ministère (accent mis sur le déchiffrage, Activités Pédagogiques Complémentaires axées sur la lecture dans notre académie, quart d'heure lecture, projet d'école...) La moindre consigne demande reformulation, explicitation même pour les « bons » élèves. Certains enfants ont de plus en plus de mal à s'engager dans la lecture de textes longs, de romans. Et ceux qui le font se révèlent vite vaincus par les difficultés de déchiffrage, la non-compréhension d'un lexique de plus en plus éloigné de leur pratique langagière quotidienne auxquelles se rajoute l'égarement provoqué par les écrits littéraires riches, ceux que Catherine Tauveron qualifierait de résistants[3]. Alors, comment progresser en lecture alors que l'on n'a pas envie de lire ?

Cette question, récurrente chez les enseignants comme les parents, dans notre contexte de milieu encore privilégié, me taraudait depuis déjà de nombreuses années. (Je vous fais grâce d'une analyse de mon propre rapport à la lecture mais la question de celui de l'enseignant lui-même n'est pas inintéressante dans notre problématique.) Et je n'étais pas seule dans cette quête. C'est donc, il y a bientôt une quinzaine d'années, avec une

1 https://www.education.gouv.fr/cid119399/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture.html

2 https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html

3 http://classeelementaire.free.fr/litterature/litterature/tauveron-exemples-textes-resistants.pdf

professeure de collège, que nous avons décidé de mettre en place un dispositif qui permettrait de développer chez nos élèves l'envie de lire mais aussi, des stratégies de lecture efficaces pour tous, même les élèves les plus en difficultés. Je dois quand même préciser que nous avions la meilleure des motivations : nos propres enfants, collégiens et cumulant les « dys » ! Les pauvres… affublés de mères profs et de surcroît passionnées par la littérature, jeunesse en particulier ! C'est ce qui nous a rapprochées en plus de nos pratiques, je dirais… différentes.

Des situations pédagogiques pour qui ? pour quoi ?

La pratique courante déjà, tant au collège qu'en cycle 3, était la lecture imposée d'un certain nombre d'ouvrages durant l'année scolaire, en autonomie, pendant les vacances de préférence (par manque de temps en classe), assortie d'une évaluation finale sous forme de questionnaire de lecture au mieux, de QCM le plus souvent (Toute solution qui permet de raccourcir les temps de correction est la bienvenue).

Cinq ou six livres lus : quelle mémoire pour le lecteur ? Quel lien avec d'autres lecteurs ? Quel lien avec d'autres œuvres ? Quelle perception des véritables enjeux de l'auteur ? Quelles stratégies de lecteur développées ? Quels progrès ? Quel rapport au livre et à la lecture ? Réponse : le néant ou presque et de plus en plus d'enfants dégoûtés de la lecture ou de certains auteurs. Seuls bénéficiaires : les élèves déjà performants. Les écarts se creusent ! Sans blague…

Alors, nous avons réfléchi à d'autres pratiques. C'était là que se trouvait la clé, nous en étions convaincues. À nous d'investir les livres que nous allions leur présenter, de nourrir leurs lectures, de leur donner l'opportunité d'en devenir acteurs, d'exprimer leur ressenti, de partager leurs questionnements, d'agir autour de leur lecture. Mais de quels livres ? Les classiques, ceux des listes officielles, nos préférés… Alors nous avons lu, beaucoup, discuté, beaucoup et longtemps. Nous arrivions toujours à choisir.

Alors, pourquoi un dispositif « clé en main » ?

C'est le hasard d'une rencontre qui nous a orientées vers les ouvrages sélectionnés pour le *Prix des Incorruptibles*. Une association de parents d'élèves organise dans notre ville, depuis 24 ans, une fête du livre. En 2006, elle a accueilli un jeune auteur-illustrateur local pour son premier album, *Jeu de Piste à Volubilis*[4]. Dans le cadre de la liaison CM2/6e, nous avons préparé une séquence de lecture commune qui se clôturait par la rencontre avec Max Ducos. La lecture d'album, grâce à la toute récente installation de TBI[5] à l'école et au collège, fut une occasion extraordinaire d'imaginer et d'échanger diverses stratégies de lecture côté enseignantes d'abord, puis au niveau des élèves. Nous avions réussi à engager tous nos élèves, même les plus réticents, sur le chemin de la lecture.

L'année suivante, le même salon de littérature jeunesse nous offre l'occasion de rencontrer un autre auteur, Benoit de Saint-Chamas. Le principe était toujours le même : choisir un de ses livres afin de l'étudier en classe pour préparer la rencontre. Notre choix s'est porté sur *Les Contes des Six Trésors*. (Oui, nous lisions tous les livres que nous comptions présenter à nos élèves et nous sélectionnions ceux qui nous plaisaient tant pour leurs qualités littéraires que pour les émotions qu'ils nous procuraient. Nos coups de cœur donc. Nos vacances étaient de ce fait très bien occupées et notre porte-monnaie plus léger.) Nous découvrons alors une pastille sur la couverture « sélectionné pour le *Prix des Incorruptibles* ». Nous avions un certain *a priori* contre les prix littéraires. Plusieurs choses nous dérangeaient : l'esprit concours, le manque de visibilité sur les comités de sélection, le choix de certaines maisons d'édition, le réel impact dans le développement de la lecture… Mais surprise, cette année-là, *Jeu de Piste à Volubilis* était également sélectionné pour les CE2-CM1 ! L'expérience très positive de l'année passée nous a poussées à explorer de plus près ce dispositif national[5].

Pourquoi un prix littéraire ? Pourquoi Les Incorruptibles plus qu'un autre ?

Un prix de littérature jeunesse qui proposait des sélections pour tous les niveaux de la maternelle au lycée, des sélections communes aux CM2 et aux 6es, qui donnait une chance aux jeunes auteurs, aux petites maisons d'édition et qui présentait des ouvrages intéressants d'un point de vue littéraire et aux thèmes variés parfois tabous, qui bousculent, qui questionnent, qui ouvrent de nouveaux horizons… Certes, tous n'offrent pas la même qualité d'écriture ou d'illustration mais

4 Max Ducos, Éditions Sarbacane, 2006.

5 Tableau blanc interactif

6 https://www.lesincos.com/

pour nous, c'est un plus. Autant d'occasions de découvrir, d'analyser, de comparer, de se faire une opinion. Développer l'esprit critique de nos jeunes lecteurs est un enjeu essentiel, une priorité.
Autre inconvénient majeur et non des moindres : le prix des livres. Des livres récents, un album au moins par sélection… cela revient cher et les écoles sont pauvres, de plus en plus pauvres ! Qu'à cela ne tienne, avons-nous besoin d'un livre par élève ? Là encore, nous y voyons plus d'avantages que d'inconvénients. Il va falloir emprunter aux médiathèques et bibliothèques du secteur, créer des échanges, travailler avec le CDI du collège… Faire lire devient un enjeu commun, crée des réseaux. Il n'en fallait pas plus pour faire tomber nos *a priori* ! Nous avons adopté le *Prix des Incorruptibles.*

Des pratiques qui évoluent… Des élèves qui changent leur rapport à la lecture !

Ce fut le début d'une véritable liaison CM2/6e fondée sur une préparation commune de séquences de lecture, permettant des projets interdisciplinaires, des collaborations entre enseignants et partenaires associatifs locaux, l'exploration de dispositifs, de stratégies de lecture peut-être pas si innovantes mais à coup sûr variées, inventives, l'occasion de créer des allers-retours permanents entre lecture et écriture…

Je ne vais pas détailler là tout ce que nous avons mis en place autour de ce prix. L'objectif visé était toujours identique : lever les difficultés identifiées chez nos lecteurs les plus fragiles. Avant que chaque livre ne circule dans les classes pour une lecture complète, nous proposons une séquence qui permet à chaque élève de se créer un horizon d'attente. Chaque entrée dans un livre est un nouveau défi à relever. Les situations pédagogiques utilisées sont largement empruntées au GFEN ou inspirées par : texte à trous, questions préalables, lecture puzzle, lire un roman en 10 minutes…[7]

Avant le vote, quand tous les livres sont lus, nous organisons des « ateliers », pas les mêmes tous les ans, cela dépend des envies et des idées des élèves, des enseignants engagés (les troupes se sont élargies au fil des ans puis rétrécies malheureusement), des livres sélectionnés. Voici quelques exemples de pratiques. Exemples qui sont autant de pistes pour transformer nos apprentis lecteurs, leur donner une chance de devenir acteurs de leurs lectures au travers de dispositifs qui tentent de les rendre vivantes et créatives :

- Rencontres CM2/6es tout au long de l'année pour découvrir les ouvrages et élaborer des questionnaires : des QCM mais créés par les élèves qui permettent donc un vrai travail de questionnements autour de la lecture et de ce qui est réellement important dans un livre. On ne s'attache plus aux détails superficiels car le défi est pour les élèves de complexifier les questions.

- Création de QCM pour une rencontre défi lecture entre toutes les classes participantes : les élèves ont créé un jeu à partir des questionnaires, avec des points à gagner en fonction de la complexité des questions, des pièces d'un puzzle (créé par eux pour illustrer les livres) à gagner et un buzzer (sur le modèle des jeux questions-réponses, qui bipent quand la réponse est correcte créé en technologie par des 3es à partir d'un cahier des charges élaboré par les CM2/6e).

- Petit spectacle à la suite de débats littéraires autour des livres : chaque groupe CM2/6e devait présenter à la salle (autres groupes, enseignants, parents, associations partenaires, bibliothécaires et documentalistes) un des livres par une mise en scène autour d'une production plastique (affiche), d'un extrait théâtralisé et/ou lu à haute voix.

- Des ateliers de lecture en groupe, où l'on peut lire pour ses pairs mais aussi pour des plus petits dans le cadre des APC, où l'on peut enregistrer les lectures pour permettre à ceux qui ont du mal à s'engager sur la longueur (mais ils participent à l'enregistrement sur de courts extraits) de les écouter.

- Travail de théâtralisation (mise en scène et représentation) autour d'un extrait d'un livre avec l'aide d'une association locale de théâtre.

- Mise en place d'un cahier culturel avec au moins une double page consacrée à chaque rencontre d'œuvre (plastique, musicale, littéraire, cinématographique…) : écriture de résumés, de critiques, recherches sur les auteurs, les illustrateurs, leurs autres ouvrages, d'autres œuvres en lien.

- Des ateliers d'écriture en lien avec les thématiques des livres ou les formes d'écriture, des interviews d'auteurs…

7 http://www.gfen.asso.fr/images/documents/art._dial/dial_hs_aide_lecteurs_fragiles_j.bernardin.pdf

- Des débats philosophiques sur certains sujets abordés lors des lectures : le bonheur, la pauvreté, la différence, la mort, la désobéissance…

- Des débats littéraires en préalable au vote (qui donne aussi l'occasion de travailler en EMC) organisé avec l'urne et l'isoloir prêtés par la mairie, un président, des assesseurs…

Hélas le départ de la collègue, professeure de français au collège, a signé la fin de cette forme de liaison école/collège. Heureusement, nous avons continué l'expérience au sein de l'école primaire… jusqu'à cette année.
Le manque de fonds nécessaire à l'achat de séries d'une quinzaine d'exemplaires de la sélection du Prix des Incorruptibles pour poursuivre le projet ne nous a pas permis de nous y inscrire.
Néanmoins, convaincues de l'efficacité des ateliers mis en place auprès des élèves fragiles, nous avons décidé de sélectionner quelques anciens titres afin d'en faire profiter nos CM2.

De nouveaux professeurs ont été nommés au collège et, même si la mise en place du conseil école/collège reste compliquée, nous espérons, fortes des expériences menées par le passé, trouver de nouvelles complicités et de nouveaux moyens pour transformer nos pratiques afin de susciter l'envie, le plaisir de lire et que tous les élèves réussissent, développent un rapport positif à la lecture.

Nous n'avons plus vraiment besoin d'un prix littéraire pour renouveler et inventer nos pratiques mais les enfants perdront peut-être le sentiment d'appartenir à une communauté de lecteurs qui s'étend bien au-delà de la classe. ◆



La copie promenée : genèse d'une démarche

Annabelle RODRIGUES GFEN 67

Partir de l'utilisation de démarches conçues par le GFEN a d'abord été un premier moyen de se lancer, de se constituer un répertoire de pratiques communes, d'analyser ce qui était en jeu et ce qui justifiait l'engagement dans un nouveau groupe. Nous avons vu dans les démarches du GFEN avant tout la mise en œuvre d'un regard commun à la fois sur :

• l'élève et l'idée que chacun d'eux était capable d'apprendre

• les apprentissages et une conviction profonde que l'on apprend pour soi mais toujours avec les autres.

Au départ, une réflexion menée sur l'enseignement explicite

La conception d'une démarche sur la copie a ensuite été le fruit d'une réflexion menée sur l'enseignement explicite, suite aux nombreuses formations auxquelles nous participions sur le sujet au moment de l'application des programmes de 2015. Nous ne pouvions que nous faire l'écho des lamentations des collègues sur « les élèves ne savent pas copier ».

Travailler sur la copie a donc été dans un premier temps un moyen de répondre à un besoin exprimé sur une difficulté récurrente pour laquelle nous n'avions - ni nos collègues ni nous-mêmes - de propositions. De plus, ce chantier présentait l'avantage de nous réunir du cycle 2 au cycle 3 en engageant une réflexion commune et des chantiers possibles dans nos classes, quels que soient les niveaux dans lesquels nous étions engagés.

Des ressources théoriques nécessaires à une réflexion commune

Nous nous sommes penchés sur les ressources nécessaires à notre réflexion : Jacques Bernardin[1] pour les aspects théoriques ; le dossier de la DGESCO : « *Enseigner plus explicitement* »[2] avec des propositions concrètes[3] ; l'outil *Scriptum*[4] que certains d'entre nous ont utilisé avec leurs élèves et encore un article de Bernard Balas[5]. Nous avions besoin de savoir quels étaient les enjeux de l'enseignement de la copie. Nous nous sommes constitué une culture commune.

La démarche de la copie promenée prend sa source dans une visite d'accompagnement alors que j'étais T1, par ma Conseillère Pédagogique de Circonscription : Elianne Deetjen. Elle m'avait conseillé sa « *Copie aux 4 coins de la classe* »[6]. Dans cette version initiale, les enfants devaient se déplacer pour copier un texte éloigné d'eux en relevant le nombre de déplacements et le nombre d'erreurs de copies. Un travail en binôme y était déjà proposé : « *Sont gagnants les élèves qui ont le moins de points totalisant la somme de voyages et des erreurs* »[7]. Cette démarche présentait l'avantage de prendre la copie comme objet d'apprentissage et donc d'enseignement mais elle ne nous satisfaisait pas pour deux raisons essentielles :

1 J. Bernardin : « Eloge de la copie », Bulletin « Faire écrire », GFEN 28, janv. 2009 ; « Usages et sens de la copie à l'école primaire », *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* (dir. Milos Kucera, Jean-Yves Rochex, Stanislas Stech), Université Charles de Prague, éd. Karolinum, 2001.

2 Dossier piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, visant à préciser et illustrer le concept d'explicitation tel qu'il est pensé dans le référentiel de l'éducation prioritaire, *Enseigner plus explicitement. Situation et gestes professionnels au quotidien.*

3 Pour le cycle 3 : http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_copie_C3.pdf. Pour le cycle 2 : http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_copie_C2.pdf

4 *Scriptum, Apprendre à écrire : copier et orthographier*, C. Martinet, S. Cèbe, G. Pelgrims, Retz, 2016.

5 *La copie de texte comme outil d'évaluation des représentations de la langue écrite par l'adulte dans son parcours d'apprentissage*, B. Balas, *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues* n°45, 2012.

6 « Grammaire, Orthographe grammaticale cycle 2 », E. Deetjen, P. Krieg, J.-M. Schelcher, Bordas Pédagogie, 2001.

7 Id. p. 94.

1- il lui manquait le moment de structuration pendant lequel les élèves donnent les stratégies utilisées pour copier. Stratégies que nous voulions rendre explicites afin qu'elles soient partageables et transférables « *Il est donc nécessaire et crucial de prendre le temps, périodiquement, de s'arrêter un peu, d'échanger sur les manières de faire des uns et des autres, de rendre visible l'invisible, de l'expliciter et de le discuter [...] L'essentiel est de donner à voir aux élèves les savoir-faire habituellement non dévoilés, de prendre le temps collectivement de les enseigner* »[8] .

2- nous n'étions pas à l'aise avec l'idée de rendre certains élèves « gagnants ». Tous devaient l'être dans la mesure où chacun devenait capable de conscientiser les procédures, de cibler ses difficultés et par la suite d'identifier sa marge de travail et de progrès.

Le transfert en formation pour adulte

Selon le principe d'homologie[9] cher au GFEN et que nous avons rapidement adopté dans notre groupe, « *Il est difficile d'imaginer l'impact de ce qu'on n'a jamais vécu soi-même. D'où la recherche de cohérence entre ce qui est vécu en formation et ce qui est souhaitable dans les classes. D'une part, vivre des démarches d'apprentissage, occasions pour chacun d'éprouver personnellement ce qu'il aura à transposer professionnellement : affronter l'inconnu, oser chercher, se mettre en risque, porter son point de vue, argumenter, formaliser, co-construire avec les pairs...*
Ces vécus servent de référent commun pour l'analyse, base de transpositions créatives. ». Nous avons donc « testé » la démarche.

Une difficulté majeure se présentait : proposer de copier un texte à des enseignants tout en rendant la tâche suffisamment complexe pour qu'elle puisse faire émerger des stratégies de réussites opératoires n'est pas simple... C'est donc un texte en néerlandais qui a été soumis au groupe afin que les adultes soient placés sinon dans des conditions analogues à nos élèves, du moins pour leur proposer une copie « résistante » dans une langue avec laquelle peu ont de repères.

Waarom grijpen deze simpele woorden ons altijd zo diep aan?
Hoe lang was het geleden dat ik precies dezelfde treinreis,van Londen naar Essex, had ondernomen ? Met het bespottelijk gevoel dat het beste deel van mijn leven al achter me lag? Gewond in die oorlog die voor mij altijd 'de oorlog' zou blijven - de oorlog die nu uit de herinnering was weggeveegd door een tweede en wanhopiger oorlog...

« Pourquoi ces simples mots nous émeuvent-ils toujours aussi profondément ? Combien de temps s'était-il écoulé depuis que j'avais fait ce même voyage en train, de Londres vers l'Essex, avec la stupide impression que le meilleur de ma vie était déjà derrière moi ? Blessé au cours de cette guerre qui, pour moi, serait toujours 'la guerre', en dépit du fait qu'elle avait été effacée de la mémoire depuis lors par une seconde plus terrible encore. »

Agatha Christie, Hercule Poirot.

Les stratégies proposées par les adultes sont toujours les mêmes que celles données en classe par nos élèves :
- je photographie les petits mots : deze, ons, zo, aan..,
- je segmente les mots longs ou compliqués : grij/pen,alti/jd,
- j'épelle dans ma tête ou à voix haute,
- je répète plusieurs fois dans ma tête,
- je vérifie ce que je viens de copier avant de continuer,
- parfois je sature et je suis obligé d'arrêter,
- j'utilise les références culturelles que je connais : Londen, Essex.

Mais c'est au moment de vivre cette première démarche que les choses se sont véritablement compliquées car en prenant un texte en langue étrangère, nous permettions effectivement de faire émerger plus facilement les stratégies opératoires mais nous faisions l'impasse sur la compréhension, aspect essentiel de la réussite en copie. La copie ne serait-elle qu'un enseignement procédural ? Ne faut-il donc pas comprendre pour copier de manière efficace ?

Cette démarche de la copie promenée ne se suffisait donc pas à elle-même et il paraissait important de la compléter pour permettre de travailler tous les aspects de la copie[10] : non seulement le geste graphique et les procédures de réussite mais également les compétences orthographiques pour lesquelles le groupe de pairs

8 dans le Dossier issu d'un groupe de travail piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, op. cit.

9 Cf. *Propositions pour la formation,* http://www.gfen.asso.fr/fr/propositions_pour_la_formation

10 Ces démarches vous seront proposées dans le n° 178 de *Dialogue* consacré aux actes des 12e rencontres nationales d'éducation dans et hors l'école.



s'avère essentiel ou encore la compréhension. S'il paraît important que les élèves comprennent le sens du texte pour copier sans erreur, les unités de sens dans la phrase ne se confondent pour autant pas avec les unités de copies prises en compte par les élèves. Le groupe a alors introduit une différence notable entre unité de sens et unité de copie.

L'essentiel est de travailler ces différents aspects en classe avec les élèves, tout au long de leur scolarité, en élucidant les différentes fonctions de la copie avec eux afin qu'elle ne soit plus un exercice pendant lequel les élèves sont passifs. Car la maîtrise de la copie est un élément qui favorise leur réussite et elle est un moyen parmi d'autres de travailler le rapport à la langue écrite, au savoir et à l'école.

Des débats ont alimenté la genèse de cette démarche : est-ce que copier c'est reproduire ? Copier est-il un acte créatif ? Est-ce que prendre des notes c'est copier ? Sans que les réponses soient véritablement tranchées. Nous avons finalement aujourd'hui peut-être plus de questions qu'au démarrage…

Pour finir, dans toute conception de démarche il semble qu'il y ait un aspect essentiel : celui du partage. Les ateliers du GFEN sont un premier moyen de partager nos démarches mais le moyen ultime restera l'écrit. C'est effectivement par l'écriture de la démarche que nous pourrons être dans le partage et dans l'échange notamment avec les collègues que nous côtoyons au quotidien. ◆

L'international, une force de l'Éducation nouvelle

Édito

La nouveauté de la Biennale de l'Éducation nouvelle 2019 fut d'être vraiment internationale. Le LIEN, par son implication dans son organisation, le nombre de ses inscrits, ses animations, ateliers, débats et participations aux tables rondes a joué pleinement sa part dans ce défi relevé.
Ce 4 pages de *Dialogue* a l'ambition de refléter notre présence à Poitiers.

« Et maintenant ? » dit la chanson !

Les groupes qui ont préparé la Biennale 2019 envisagent de marquer très vite les 100 ans de l'Éducation nouvelle par un nouvel événement dont les formes sont encore à dessiner : « 2021 sera le centenaire du congrès de Calais lors duquel fut créée La ligue Internationale de l'Éducation nouvelle. Sachons relever le défi et organisons tous ensemble un évènement digne de ceux qui nous ont précédés. Faisons émerger ces paradis enfouis, moteurs de nos rêves, pour ouvrir le monde des possibles vers une émancipation individuelle et collective », déclarait Jean-Luc Cazaillon (CEMEA) au nom du comité de pilotage de la Biennale 2019 reflétant le point de vue de nombreux acteurs.

Au LIEN, nous avons mesuré l'importance de poursuivre notre investissement dans les futures Biennales, mais aussi de profiter de ces 100 ans d'Éducation Nouvelle, pour entrer dans un temps de travail plus politique. Nous engager ensemble pour une société de partage (savoirs, langues, symboles), une écologie qui n'ignore pas les rapports de classe et de domination, qui invente de nouveaux usages de la démocratie (y compris dans notre travail en commun) sera certainement une ligne à laquelle nous veillerons lors de notre participation.

Qu'imaginer pour ce futur rendez-vous ?

Voici quelques premiers éléments en forme d'hypothèses :

- un but possible : créer une « alliance internationale des mouvements d'Éducation nouvelle» mais quel nom lui donner ?
- un lieu qui renvoie à l'histoire : Calais ?
- un format : un congrès comme au moment de la Ligue ? Un forum mondial ? Autre ?
- un objectif : agir sur des lieux stratégiques, mais lesquels et avec qui et sous quelle forme ?
- des écrits : un nouveau manifeste de l'Éducation Nouvelle ? Un livre collectif faisant le point sur nos mouvements, leurs projets, leurs utopies, leurs combats ?

Ces idées sont dans l'air post-Biennale. Mais rien n'est décidé encore. Reste que pour le LIEN l'heure est de reprendre, nous-mêmes, notre histoire en main, de nous référer au présent de nos mouvements, de faire apparaître la puissance pour l'avenir de nos outils, approches et valeurs, sans jamais nier l'importance du passé, de nos publications, de nos symboles…

Dès à présent nous ouvrons dans ce sens une nouvelle rubrique sur le site du LIEN : «Vers le centenaire de l'Éducation nouvelle ».

Pascale Belleflamme (GBEN)
Michel Neumayer (GFEN)
Etiennette Vellas (GREN)

Le LIEN communique

Les propos tenus dans les "Quatre pages du LIEN" le sont, en accord avec le collectif *Dialogue,* sous la responsabilité du groupe "org" du LIEN. Celle-ci est assumée par Etiennette Vellas (GREN) et Michel Neumayer (GFEN).

Ils reflètent la très grande diversité des approches de l'Éducation nouvelle dans le monde et peuvent surprendre le lecteur français. Ils peuvent sembler parfois en contradiction avec des combats menés dans tel ou tel pays européen, notamment en raison de combats "d'ici".

Au-delà des choix de pratiques et de stratégies développés "ailleurs" et dont la variété dit la richesse de l'Éducation nouvelle, ils ne servent qu'un but : rappeler que l'Éducation nouvelle, où qu'elle s'invente, oeuvre à l'émancipation des personnes et des pays et contribue aux pratiques d'entraide et de solidarité dans le champ de la transmission des savoirs et des cultures.

Tout commence par l'accueil

Arrivée à Poitiers le 26 octobre du Comité de pilotage, nos sweats jaunes nous attendent, nous sommes devenus les poussins. Les poussins de l'accueil, du bar, de la librairie… et 3 supers nounous, poussins pour les internationaux.

Matin du 27 - Panique à bord, plus de TGV ! Tous les poussins sur le pont, les GSM chauffent, comment organiser l'arrivée de 80 internationaux ce jour-là et 200 français le lendemain. Des grandes affiches sur les murs : « sans transport » indiquent les unes et « avec des places dans les voitures » pour les autres. On essaye de faire changer les arrivées à Paris pour organiser des transports collectifs. Et là pas moyen de joindre nos amies marseillaises, il fait beau et elles sont à la plage.

13h - les premières arrivées à la gare, 3 personnes prévues. Mais personne ! Une intuition, peut-être qu'elles sont allées à l'hôtel. Yes, on retrouve notre amie bulgare mais les 2 autres, pas là. Avec les nounous poussins nous avons fait cela toutes les heures 32, heure d'arrivée des TGV de Paris.

19h32 - Dernières arrivées prévues, 1 libanaise, 3 marocains, 1 marseillais, 2 grecques et là la magie des poussins fonctionnent, selfie dans la gare. Nos amis marocains mettent déjà l'ambiance. Juste une de nos amies belge perdue. En route pour une soirée d'accueil au resto, 100 personnes s'embrassent heureuses de se revoir, découverte de personnes appartenant au même pays, mais de différents mouvements d'EN. Cet accueil créera les liens internationaux de la biennale.

Pascale B. (GBEN) *(nounou poussin)*



Une Biennale bel et bien internationale ! Une expérience militante

par Bernard Corvaisier (CRAP) *

(…) C'est avec un « bienvenue » en dix-neuf langues que nous avons été accueillis pour cette deuxième Biennale. Des premiers mots largement applaudis par l'assemblée réunie dans cet amphithéâtre de l'université de Poitiers.

Trois mouvements internationaux sont représentés, la Ficeméa avec des représentants venant d'Afrique, d'Amérique et d'Europe ; la Fimem qui regroupe trente mouvements Freinet dans le monde et le LIEN qui fait se rencontrer des enseignants de quatorze pays. Cette présence internationale a tinté et résonné tout au long de la Biennale, à la fois dans les ateliers et dans les rencontres autour de la table de presse ou d'un café.

Dès le premier atelier auquel j'ai participé, organisé par le LIEN, lundi 28 octobre, nous avons revécu l'ambiance d'un congrès imaginaire des fondateurs de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, et réalisé un roman épistolaire, collectif et en plusieurs langues. Chacun, dans la peau d'un des fondateurs de l'éducation nouvelle, René Duthil, pour moi (que je ne connaissais pas), John Dewey pour Oleg (venu de Russie) et Paul Geheeb pour Francesco (venu de Sardaigne), nous avons échangé, dans une rencontre improbable, sur nos différentes approches de l'éducation nouvelle. Une conversation écrite a pris forme et nos échanges se sont déroulés en italien, français et anglais.

Cela déboucha sur une lettre à un ami imaginaire relatant cette rencontre. Cette lettre était ensuite lue à l'ensemble des participants dans nos langues respectives. Nous touchions par la fiction quelques sensations de ce qui devait se jouer dans les premiers congrès de l'éducation nouvelle, les convergences et les divergences qui s'exprimaient ! La contrainte des langues exigeant encore davantage de trouver des mots et des définitions communes.

Rencontres

Les ateliers ont permis aussi de nouer de belles rencontres militantes, où l'on se rend compte que le moteur militant est alimenté non seulement par les mêmes valeurs, mais aussi un même engagement. (…) Cette expérience militante biennale résonne fort avec ce que nous proposons dans nos territoires respectifs et nous rapproche. Cela nous relie aussi à l'histoire internationale de l'éducation nouvelle. Je repars de cette biennale avec le sentiment de participer, avec le CRAP-Cahiers pédagogiques, à un mouvement politique bien plus vaste, qui me dépasse et me nourrit, et avec la conscience plus aiguë que nos mouvements pédagogiques doivent construire des réponses communes aux grands défis démocratiques et climatiques qui arrivent.

* Paru dans **Les Cahiers pédagogiques**, n°557, *L'autorité éducative*, décembre 2019, p.4.
(Merci au CRAP pour l'autorisation d'en republier des extraits ici.)

(N.B. L'atelier évoqué ici était animé par Joëlle Cordesse GFEN / LIEN).

Échos d'ateliers et débats du LIEN

Qu'est-ce que problématiser ?

Catherine Ledrapier (GFEN)

Problématiser est une des visées scientifiques majeures en didactique des sciences. Cela permet d'une part de redonner leur sens aux savoirs en travaillant les problématiques qui les ont fait naître, et d'autre part de participer à l'émancipation intellectuelle en travaillant à l'élaboration de l'esprit critique.

On rejoint en cela des visées d'Éducation nouvelle. Problématiser est trop souvent réduit au fait de poser des questions, de "déconstruire une question en sous-questions et tenter de les mettre en lien".

En fait problématiser en sciences s'attaque à tout autre chose : il s'agit de passer de savoirs assertoriques à des savoirs apodictiques. C'est-à-dire de passer de savoirs déclaratifs appris en tant que vérités toutes faites, à des savoirs discutés, argumentés, construits en tant que nécessités. Il s'agit de construire les raisons, les arguments qui justifient les savoirs scientifiques.

Traditionnellement à l'école c'est le maître qui pose les questions, les élèves, eux, doivent résoudre les problèmes i.e. trouver les réponses attendues. Problématiser n'est pas inné, cela s'apprend : si nous n'apprenons pas à nos élèves à construire des problématiques comment feront ils ensuite pour problématiser ? Seront–ils obligés de s'en remettre en toute chose "aux experts" ? Problématiser est donc un objectif social majeur.

Les participants étaient invités à vivre une courte démarche de problématisation puis à définir ce que problématiser veut dire à l'aide de textes sur la question.

Le contrôle social

Diana Draghici, Wallid Sfeir (GROEN & GBEN)

Lorsque l'on parle d'éducation, la première chose qui vient à l'esprit de la majorité des personnes, c'est la transmission de savoir académique.

Lorsque l'on parle d'Éducation Nouvelle, bien souvent à cette transmission de savoir, se rajoute le comment cette transmission a lieu. Mais le pourquoi est moins souvent mis en avant, non pas qu'il soit ignoré ou déconsidéré mais peut-être tout simplement par habitude scolaire, par envie de faire apprendre ?
Cet atelier visait à revenir aux principes qui furent à la base de notre mouvement : changer l'homme, changer la société. Pour cela nous pensons qu'il faille offrir la possibilité non pas de simplement analyser le monde - ce qui est déjà en soi important - mais de poser des réflexions morales sur les multiples possibles rouages qui animent celui-ci.

Par le travail sur 4 textes de natures différentes (philosophique, historique, factuel, politique) nous avons espéré permettre aux participant·e·s des implications de choix politiques, de méthodes éducationnelles, de réseaux sociaux sur notre liberté.
Que sommes- nous prêts à abandonner pour la performance ou la sécurité ?

S'approprier l'héritage socio culturel du LIEN / GFEN

Colette Charlet (GFEN)

À l'approche de la célébration du centenaire de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle et du GFEN, cet atelier visait à interroger l'héritage culturel et social de pionniers de l'Éducation nouvelle pour pouvoir construire un autre rapport au savoir et à la culture.

Ont été soumis aux participant.e.s des situations problèmes rencontrées par des pionniers de l'Éducation nouvelle comme Bakulé et Havranek (Tchèques), Michaël Sjudak (Polonais), l'École de Plein Air de Suresnes dont le Maire était Henri Sellier, Ministre sous le Front Populaire.

Individuellement, puis par petits groupes, les personnes ont été amenées à construire des réponses et à les confronter, afin d'en dégager les idées fortes.

Dans un second temps, j'ai remis des documents réponses (livres) afin de se faire une idée du travail construit par ces pionniers.

Puis, s'engagea un débat en grand groupe pour faire émerger les idées centrales et fortes mises en œuvre dans le champ de l'Éducation nouvelle et à la paix. Face à la situation politique actuelle, en quoi ces expériences du passé peuvent-elles servir de levier à la transformation de nos pratiques et projets ?

La marchandisation de l'Éducation nouvelle dans les écoles privées

Jalila Ben Zineb (GTEN)

La réforme scolaire en Tunisie est dans la tourmente. C'est pourquoi, le thème de "La marchandisation des savoirs" m'a interpellée. En me basant sur un constat personnel et des documents publicitaires, j'ai animé un atelier et un débat sur ce sujet.

Le premier visait à faire découvrir une forme déguisée de la marchandisation des savoirs dans certaines écoles Montessori qui se multiplient et qui sont d'ailleurs sélectives et très coûteuses.

Puis, le second a été l'occasion de nous interroger si les écoles qui affichent Éducation Nouvelle, respectent ses valeurs ou obéissent plutôt à la loi du marché.

Ainsi, la diversité des points de vue nous a permis de vivre des moments d'échange intenses. Nous avons conclu que la réussite de tout projet politique et social passe par l'éducation. Il nous faut donc doubler nos efforts dans nos pays respectifs et divulguer auprès des acteurs de l'éducation, les vraies valeurs de l'Éducation Nouvelle pour diffuser une culture de paix, pour démocratiser l'école, tout en impliquant les parents.

Aujourd'hui l'enjeu de l'Éducation Nouvelle est plus important que jamais !

Éduquer et/ou punir ?

Jean-Marc Richard (GREN), Betty Laborel (GFEN)

Nous avons élaboré et animé, à Poitiers, pour une douzaine de participant.e.s, une démarche dans le champ de l'histoire que nous avons intitulée «Éduquer & Punir». Il s'agissait de découvrir les réponses que la société a données au «problème» de l'enfance abandonnée, déviante, délinquante... de 1789 à 1970.

Cinq dossiers, constitués d'images d'archives, de textes législatifs et judiciaires, mais aussi scientifiques ou littéraires, d'articles de presse (polémiques) ont été proposés aux groupes :

• La prison pour mineurs de la Petite Roquette (1836-1930)

• La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1939)

• Les écoles de préservations pour filles de Doullens, Cadillac et Clermont (1891-1945)

• Les maisons de la congrégation du Bon Pasteur (1831-1968)

• L'Éducation surveillée et ses centres d'observation (1945-1970).

Lors de la mise en commun, les participants ont exprimé leurs surprises, leurs émotions, et ont pu mettre en évidence quelques tensions et ambiguïtés : justice de classe et justice de genre, philanthropie privée vs État républicain, enfance mauvaise/dangereuse vs enfance malheureuse/victime. Ils ont pu relever ce qui dans l'environnement social et politique a produit (et «justifié») un constant va-et-vient législatif depuis 1791 entre une volonté répressive de protection de la société et un souci d'éducation et de réinsertion.

Immigré ou émigré ?

Mounira Khouadja et Heger Khiari (GTEN)
Lorson Ovilmar, Macson Luzincourt et Tatiana Delpêche (IEPENH)

Migrants emportés par les rêves

En quête de démocratie, la Tunisie vit de gros malaises : décadence économique, effervescence du radicalisme, sécurité en "trompe-l'œil", appauvrissement croissant de la classe moyenne, non confiance en l'avenir... Malaises qui poussent les gens à quitter le pays à tout prix, officiellement et clandestinement.

La Tunisie est un pays de départ mais aussi de transit. Les pays d'accueil ont un intérêt réciproque à travailler ensemble et à croire en la capacité des pays de départ à se relever par l'éducation avec l'Éducation nouvelle

Cet atelier–débat était un véritable espace international de réflexion, de partage d'expériences et d'échanges enrichissants. Ce sont les participant(e)s qui se sont appropriés le contenu de textes évoquant le désarroi des migrants, les trahisons des valeurs humaines, les contradictions dans l'action réelle des responsables et l'espoir de voir les frontières supprimées.

On s'est instruit mutuellement de manière critique et on a inventé des relances au débat d'où est née l'idée d'une certaine résistance en train de s'organiser.

L'Europe, pays de rêves est terrible malgré l'existence de plein de gens différents extrêmement concernés par la question des migrations et qui sont pour l'ouverture des frontières alors qu'elles se ferment les unes après les autres.

Il est impossible de repenser le monde tel qu'il est en train de muter. Au lieu de le repenser dans l'optimisme, c'est le pessimisme qui l'emporte : on voit un monde qui se referme totalement sur lui-même, divisé entre riches et pauvres, entre ceux qui sont là et ceux qu'on empêche de venir.

On était tous d'accord, qu'installer les valeurs humaines de l'Éducation nouvelle, qu'améliorer la communication avec les autorités des pays d'accueil sur les violations des droits des migrants aux frontières, que créer un réel dispositif sanitaire et social pourraient relever certains défis imposés par les phénomènes migratoires.

Écologie et développement durable : problématiser le partage équitable de notre planète

Catherine Ledrapier
Jean-Louis Cordonnier (GFEN)

La catastrophe écologique-sociale mondiale est enclenchée, c'est réellement une troisième guerre mondiale dont il est question. Il y a urgence à réagir et à modifier nos fonctionnements.
Que peut faire l'Éducation nouvelle ? La démarche en 2 temps s'attelle à ce problème. Chaque groupe analyse des documents différents et réalise un diagramme d'interactions entre différentes données afin d'obtenir une représentation systémique d'une situation complexe.

Sont ainsi analysés et reliés entre eux les différents problèmes que sont l'augmentation de la population, la pollution, le réchauffement climatique, les ressources énergétiques, la pauvreté.

Dans un deuxième temps sont présentés quelques exemples de solutions déjà en cours dans certains pays afin de proposer un système d'actions possible à l'échelle individuelle et collective dans les domaines de l'alimentation (dont l'eau), de l'habitation, des transports : de manière générale de la production de la consommation et du partage.

Pourtant rare temps, semble-t-il, de la biennale sur l'écologie, le trop faible nombre de participants n'a pas permis de fonctionner correctement.

Les sites des huit mouvements organisateurs et celui de la Biennale 2019 **https://biennale-education.org/biennale** gardent la mémoire de l'ensemble du programme, ainsi des traces des autres contributions du LIEN

Une nouvelle rubrique est ouverte sur le site du LIEN **www.lelien.org** « Vers le centenaire de l'Éducation nouvelle »

Le GFEN rend compte de la Biennale ici **http://www.gfen.asso.fr/fr/biennale2019_retour**

L'Éducation Nouvelle pour conserver l'espoir

Relever les défis posés à Haïti

Lorson Ovilmar, Tatiana Delpêche, Macson Luzincourt (IEPENH)

On dit souvent qu'une once de pratique vaut mieux qu'une tonne de théories. Et qu'une expérience de voyage parle beaucoup plus qu'un ouvrage de plusieurs centaines de pages bien écrites. Notre voyage à Poitiers, en France a été un moment fort de découvertes.

Compréhension géographique et politique

La France est un grand pays avec des monuments, des fortifications sublimes, etc. C'est une des super puissances économiques et politiques. Ses organisations politiques, ses infrastructures, son histoire, son développement, ses richesses font d'elle un pays méritant tous les bons qualificatifs d'une Grande puissance. Nous comprenons aussi que la majorité des richesses des pays impérialistes comme les États Unis, la France à titre d'exemple sont un héritage du Système esclavagiste dont Haïti a été victime durant quatre siècles environ. Et que grâce à ce système d'exploitation économique et humaine, ils ont fait de la France ce qu'elle est.

Découverte de l'amitié

Venus de pays différents, avec des mœurs, des coutumes, des langues différentes, la Biennale nous a permis de rencontrer des gens, d'apprendre à les connaître, à partager des moments d'amitié très forts et sans exclusion sous aucune forme. Les valeurs humaines comme le respect, le vivre ensemble, l'amour, le partage, etc. ont été au cœur des actions et des discours.

Découverte du savoir

Des sujets, des expériences venant de différents pays du monde étaient au rendez-vous. Toutes ces activités étaient porteuses de savoirs différents, mais très utiles, si on sait les adapter à ses besoins. Donc, les débats, les ateliers, les conférences et les tables rondes ont tous été, pour nous, des espaces de formation et d'informations très riches, avec des contenus diversifiés, pertinents et intéressants. Cependant, nous suggérons que dans une prochaine biennale, les sujets des conférences aient des touches universelles, et soit traités avec un niveau de langue accessible à toutes et à tous.

Confiance en nous

Nos vécus dans nos propres ateliers et débats, et dans ceux des autres, nous valorisent et augmentent notre confiance en nous. En regardant d'autres ateliers suivis avec d'autres animateurs, nous finissons par nous évaluer, tant au niveau de la méthode qu'au niveau des contenus. Nous sommes convaincus que nous sommes sur la bonne voie par rapport à l'Éducation nouvelle.

Motivation pour la suite

Les appréciations, les encouragements, les suggestions de ceux qui ont participé à notre atelier et d'autres personnes nous fortifient aussi, nous motivent à aller jusqu'au bout de nos forces. Cela, nous pousse à vouloir prendre des initiatives pour maintenir notre travail, malgré le prix à payer.
C'est pourquoi, immédiatement arrivés en Haïti, malgré les traumatismes causés par la situation dont nous étions victimes (manifestations violentes, barrages sur les routes, écoles demeurant fermées), nous avons pris l'initiative de reprendre le travail avec les enseignants de IEPENH et les étudiants du CPCF en formant des groupes de travail dans trois endroits différents, pour éviter trop de déplacements dangereux. Et ça a marché !

En somme, les vécus à Poitiers, ont été pour nous une expérience extraordinaire. Un levier même pour atteindre le succès dans nos projets éducatifs.

Des numéros de **Dialogue** disponibles

Les numéros de Dialogue sont téléchargeables www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue
Pour les numéros de plus de 3 ans en pdf, le téléchargement est gratuit
Les numéros imprimés de plus de 3 ans sont gratuits (frais de port à payer)
Frais de port : 1 n°= 2,90 € ; 2 n° = 4,40 € ; de 3 à 11 n°= 5,90 € ; au-delà, nous consulter

136 - Transmettre : enjeux sociaux et pratiques éducatives engagées
137 - Éducation nouvelle en marche. Chantiers d'avenir
138 - Difficulté scolaire Comment retourner la peau du destin ?
139 - Écrire ses pratiques
140 - La morale (qu') en faire (?)
141 - Avons-nous encore besoin de la pédagogie ?
142 - L'ordinaire de la classe
143 - Du développement durable au développement solidaire
144 - Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir
145 - Du refus d'apprendre au pari de comprendre
146 - Familles, écoles, quartiers pour une dynamique éducative
147 - Enseignants : le travail sur le métier
148 - Des pratiques pour transformer l'école
149 - Débattre Penser Apprendre
150 - Pour que la maternelle fasse école
Hors série - Penser l'aide au coeur des apprentissages
151 - Réussite éducative Réussite scolaire
152 - Enseignement secondaire : enjeux et pratiques
153 - Enseigner Apprendre avec le numérique ?
154 - Pour que la maternelle fasse école
155 - Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?
156 -Savoir et création, un couple indissociable ?
157 - Socialiser/apprendre Quels enjeux ?
158 - L'écriture, éducation prioritaire
159 - Conformer ou transformer ? Enjeux des formations
160 - Expliciter pour faire comprendre ?
161 - L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé
162 - Des pratiques pour lever les fatalités

Numéros à 7 €

163 - Éloge de l'hétérogénéité

Numéros à 8 €

164 - Objets disciplinaires/Pensée complexe
165 - Mots détournés/savoirs marchandisés
166 - Les valeurs à l'épreuve des pratiques
167 - Mettre en valeurS
168 - Revenir aux fondamentaux pour bâtir les savoirs ?
169 - La maternelle Enjeux d'hier et de demain
170 - Éros et logos Éducation et sexualité
171 - Dans et hors l'école, réussir, ils en sont tous capables
172 - Actif(s) pour apprendre
173 - Liberté pédagogique j'écris ton nom
174 - Dépasser la violence... Apprendre

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Bulletin d'adhésion au GFEN et d'abonnement à *Dialogue*

A retourner à GFEN -14 avenue Spinoza - 94200 Ivry sur Seine / 01 46 72 53 17 (ou sur www.gfen.asso.fr)

☐ J'adhère au GFEN avec l'abonnement à *Dialogue* à tarif réduit
☐ J'adhère au GFEN seulement
☐ Je m'abonne à *Dialogue* seulement et choisis le n° …

Format d'abonnement :
☐ Papier ☐ Numérique ☐ Papier ET numérique

Nom : .....
Prénom : .....
Adresse : .....
.....
Code postal et ville : .....
Téléphone : .....
Courriel : .....
Profession : .....
Etablissement : .....

Secteur(s) auquel vous souhaitez être rattaché *(facultatif)* :
☐ Arts plastiques ☐ Ecriture & Poésie ☐ Institut Henri Wallon
☐ Langues ☐ Maternelle ☐ Philosophie ☐ Sciences

Date : Signature :

Entourez le montant choisi

ADHESION (1 an à partir de la date d'adhésion)

Revenu mensuel	Adhésion seule	+ Dialogue papier OU numérique	+ Dialogue papier ET numérique
moins de 1 200 €	20 €	42 €	44 €
de 1 200 € à 1 700 €	50 €	72 €	74 €
de 1 700 € à 2 200 €	60 €	82 €	84 €
de 2 200 € à 2 700 €	80 €	102 €	104 €
plus de 2 700 €	100 €	122 €	124 €
Associations partenaires	200 €	222 €	224 €

Un reçu fiscal vous sera envoyé qui vous permettra de déduire de vos impôts 66 % de votre cotisation.
Versement en 3 fois, joindre 3 chèques à l'ordre du GFEN.

ABONNEMENT à la revue *Dialogue* (4 numéros /an)
Adhérent → Papier OU numérique : 22 €
Adhérent → Papier ET numérique : 24 €
Papier → France : 30 € / Etranger : 32 €
Numérique : 30 €
Papier ET numérique → France : 32 € / Etranger : 34 €
Abonnement de soutien - Papier ET/OU numérique > 40 €

Pour tout abonnement à 30 € et plus 1 Dialogue offert au choix sur les n° simples antérieurs au n°150

Enseigner à l'école maternelle, un défi à relever

Penser le métier pour le transformer

Si on affirme avec le GFEN que tous les élèves sont capables d'apprendre, **à condition qu'on ait des pratiques ambitieuses, alors l'école maternelle est bien ce lieu unique, au cœur du processus de démocratisation et d'accessibilité des savoirs.** Les activités d'apprentissage se mènent avec des enseignant.e.s qui guident, verbalisent, accompagnent, enseignent connaissances et procédures, pour « donner de l'école à ceux qui en ont le plus besoin ».

Si on veut défendre l'école, il **faut la transformer**, disions-nous en 2008. En 2018, continuons de dire que toutes les pratiques ne se valent pas pour faire apprendre les élèves et que l'école ne se transformera que si on transforme les pratiques professionnelles.

Les Rencontres vont éclairer cette réflexion en mettant la focale sur les problèmes de métier. **Enseigner à l'école maternelle actuellement, c'est se poser un certain nombre de questionnements, être en tension entre des dilemmes professionnels. Comment mener des apprentissages culturellement exigeants, proposer des situations pertinentes pour que les élèves apprennent à penser et construisent leur citoyenneté ?**

Les Rencontres Maternelle ont dix ans cette année. **Nous ne fêtons pas le passé mais l'avenir en invitant des jeunes chercheur.e.s et des plus chevronné.e.s à mettre en travail des questions vives. Nous focalisons les ateliers sur les postures enseignantes envers les élèves et les parents. Françoise Carraud et Christine Passerieux mobiliseront respectivement les cadres théoriques et politiques de nos réflexions. Que ces rencontres 2018 soient l'occasion une fois de plus d'affirmer les valeurs d'émancipation collective et de développement personnel que porte le GFEN.**

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

10èmes rencontres nationales

Pour que la maternelle fasse école

Enseigner à l'école maternelle, un défi à relever

Penser le métier pour le transformer

Samedi 27 janvier 2018 | *Paris 10è*

Bourse du travail - 3 rue du château d'eau
(M° Républiques)

PROGRAMME

8h30 | **Accueil - Inscription**

9h | **OUVERTURE**
Jacques Bernardin, **président du GFEN**

9h15-10h15 | **CONFÉRENCE**
Le métier d'enseigner aujourd'hui en maternelle
Françoise Carraud

10h30-12h | **ATELIERS** : *Questions vives traversant enseignement, formation, recherche*

1 | **Comprendre les difficultés des élèves pour réduire les inégalités scolaires : qu'en est-il d'une formation en sociologie des apprentissages ?**
Elisabeth Bautier/Claire Benveniste

2 | **Apprendre à comprendre et à raconter pour favoriser le développement du langage oral et écrit.**
Sylvie Cèbe/Isabelle Roux-Baron

3 | **L'énumération : un savoir venu des mathématiques qui bouscule les disciplines scolaires.**
Claire Margolinas/Olivier Rivière

4 | **L'école face à la diversité des familles : éclairages sociologiques.**
Pierre Périer/Chloé Riban

5 | **Apprentissages collectifs et individuels... quelles pratiques des enseignant.e.s ?**
Catherine Ledrapier/Damien Sage

12h00-14h | **Pause déjeuner - Librairie**
(nombreux restaurants dans le quartier)

14h-16h | **ATELIERS** : *Démarches et témoignages autour de questions de métier*

6 | **Entre rite et routine... les rituels.**
GFEN Maternelle

7 | **Pourquoi perdre son temps à raconter des histoires ?**
Association Livre passerelle GFEN 37

8 | **Quel rôle des attentes dans la construction de l'estime de soi ?**
GFEN 28

9 | **Des situations d'apprentissage parfois contreproductives...**
GFEN Maternelle

10 | **Rencontrer les parents : des pratiques visant un échange constructif.**
GFEN Maternelle

16h15-16h45 | **CLOTURE**
Quels enjeux ? Quelles perspectives ?
Christine Passerieux

Présentation des conférences et des ateliers sur le site du GFEN

10èmes rencontres nationales
Pour que la maternelle fasse école

Ces rencontres nationales sont ouvertes à tous, enseignants, parents, éducateurs, formateurs, élus des collectivités locales, militants associatifs...

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
Mouvement de recherche et de formation en éducation
www.gfen.asso.fr - 01 46 72 53 17

En partenariat avec

Chronique Sociale · Les éditions Rue du monde · SNU · Université Paris 8 · ACTÉ · Ministère de l'Éducation nationale · Le café pédagogique

Sommaire

Éditorial

1 Concevoir ses pratiques Jean-Jacques VIDAL

Concevoir pour quoi ?

3 Concevoir : une histoire humaine au futur présent Pascal DIARD
6 Ouvrir de nouveaux espaces de pensée Odette BASSIS
8 Huit expériences de transformation Le GROUPE MATERNELLE 25
12 Inconcevables pratiques ? Jean-Jacques VIDAL

Concevoir : inventer ? adapter ? interpréter ?...

16 Concevoir sa pratique une activité complexe ou comment, entre reprise et rupture, créer du nouveau Maria-Alice MÉDIONI
20 Tambouille culinaire et patouille pédagogique Damien SAGE
24 La tour de Babel Jean-Louis CORDONNIER
28 Comment remettre la virgule à sa place Michel BARAËR
32 Plagier, se réapproprier : les mutations d'une démarche Alexis AVRIL
35 Peut-on concevoir son cours en philosophie ? Rémy DAVID

Collaboration collective ?

39 Une expérience collective de recherche-création : l'invention de l'atelier Patricia CROS
42 Ainsi naquit une démarche Brigitte ANGELI
45 Un prix littéraire de jeunesse : regrettable outil « clé en main » ou véritable support de transformation de pratiques ? Marie-Pierre DUBERNET
49 La copie promenée : genèse d'une démarche Annabelle RODRIGUES

Le cahier du LIEN

52 Édito Pascale BELLEFLAMME (GBEN) Michel NEUMAYER (GFEN) Étiennette VELLAS (GREN)
Tout commence par l'accueil Pascale BELLEFLAMME
53 Une Biennale bel et bien internationale ! Une expérience militante Bernard CORVAISIER (CRAP)
Échos d'ateliers et débats du LIEN Catherine LEDRAPIER (GFEN) Diana DRAGHICI Wallid SFEIR (GROEN & GFEN)
54 S'approprier l'héritage culturel du LIEN/GFEN Colette CHARLET (GFEN)
La marchandisation de l'éducation nouvelle dans les écoles privées Jalila BEN ZINEB (GTEN)
Éduquer et/ou punir Jean-Marc RICHARD Betty LABOREL (GREN)
Immigré ou émigré ? Mounira KHOUADJA Heger KHIARI (GTEN) Lorson OVILMAR Macson LUZINCOURT Tatiana DELPÊCHE (IEPENH)
55 Écologie et développement durable : problématiser le partage équitable de notre planète Catherine LEDRAPIER Jean-Louis CORDONNIER (GFEN)
L'éducation nouvelle pour conserver l'espoir Lorson OVILMAR Macson LUZINCOURT Tatiana DELPÊCHE (IEPENH)