

# Ici et ailleurs, quelle éducation nouvelle à une géographie citoyenne ?

Interview de Gatién ELIE par Pascal DIARD

**Q** u'est-ce que la géographie (qui interroge le rapport à l'espace, le rapport au mondial) peut apporter au GFEN aujourd'hui et réciproquement ?

Ce que le GFEN m'apporte en tant que professeur de géographie, ce sont d'abord des pratiques d'enseignement, des pratiques pédagogiques, en particulier la découverte du jeu de rôle qui a été la colonne vertébrale de ma démarche « développement durable, développement impossible ? »<sup>1</sup>.

On dit souvent au GFEN qu'il faut « faire revivre l'histoire des savoirs », ici il s'agit de « faire vivre des situations géographiques » aux élèves pour leur faire prendre conscience des conflits de territoires, des représentations contradictoires et des intérêts divergents qui s'y agrègent, des enjeux politiques et sociaux. Autrement dit faire vivre une dialectique du rapport à l'espace géographique. La question de la construction de l'abstraction que pose le GFEN dans la construction du savoir a été pour moi, en tant qu'enseignant, une grande rupture. Mon travail sur les cartes vise aujourd'hui à rendre lisible la complexité (comment on part d'un paysage pour le rendre compréhensible par exemple), au-delà du bricolage comme au-delà d'une grammaire telle que transmise à l'université, qu'on m'a présentée comme déjà là et que je n'ai pas construite, le cours magistral y étant la pratique dominante.

Les démarches « Sur les murs de la ville » de Jacqueline Bonnard (vécue aux rencontres de Saint-Denis)<sup>2</sup> et « La révolution industrielle » de Michel Huber<sup>3</sup> m'ont inspiré pour inventer celle sur le développement durable au Brésil et en Amazonie. Je me suis rendu compte alors qu'on pouvait spatialiser les différents points de vue des élèves, les différentes époques et superposer sur une même carte les différentes approches. C'est cette rencontre avec des démarches et des animateurs et animatrices du GFEN qui a été déterminante dans ce cas.

L'idée de la mise en recherche pour susciter chez les élèves une demande de savoir induit des postures professionnelles prometteuses : ne pas apporter de réponses ou de recettes toutes faites (et cela vaut pour l'aménagement du territoire comme pour la résolution des crises !), laisser des possibles ouverts. Parce que, de manière très honnête, je n'ai pas les réponses en tant qu'enseignant, même si j'ai des réponses en termes de raisonnement scientifique, en termes d'abstraction. Ce n'est pas à moi d'imposer aux élèves une manière de voir le monde ; charge aux élèves de s'emparer des outils que je leur donne.

**Mais alors, qu'est-ce que la géographie peut apporter au GFEN ?**

D'abord une compréhension scientifique de la question de l'urgence écologique et climatique, au-delà d'une simple morale qui, pour bon nombre d'élèves au collège, les amène à diviser le monde en bien et en mal (comme pour la situation historique de l'esclavage qui nécessite, dans le travail pédagogique, un dépassement de la réprobation primordiale de ce rapport d'aliénation, pour aller vers une compréhension plus fine et profonde des rapports socio-économique qui fondent cette histoire). Autrement dit, poser un certain regard sur notre monde, sur notre territoire, avec une manière nouvelle d'envisager les questions environnementales.

Cette question de l'urgence écologique pose aussi des problèmes épistémologiques qui nécessitent d'aborder autrement notre rapport au monde et au territoire. Il s'agit en effet de dépasser le positivisme du 20<sup>e</sup> siècle, cette vision prométhéenne qui a fait de la technologie, la solution à tous nos problèmes (et jusque-là la géographie était une science qui avait réponse à tout), contrecarrer le révisionnisme environnemental, et, au final, réinterroger le paradigme dominant en géographie,

<sup>1</sup> Dialogue n° 162 - Des pratiques pour lever les fatalités. Actes des 9<sup>èmes</sup> rencontres nationales sur l'accompagnement, Saint-Denis 2 avril 2016.

<sup>2</sup> Dialogue n° 138 int.qxd (gfen.asso.fr) (supplément en ligne).

<sup>3</sup> L'histoire, indiscipline nouvelle, Syros, 1984. Pages 155-175.

considérée jusqu'alors comme science de l'adaptation des hommes aux contraintes du milieu. Aujourd'hui les changements sont tels qu'il faut interroger les pratiques humaines dans leur rapport au territoire.

Ce que la géographie peut aussi apporter c'est une conception élargie de la citoyenneté, une prise de conscience comme à la fois sujet, travailleur et citoyen « qui habite le monde et sa planète », se sent capable d'intervenir dans la cité, au sens politique du terme. D'autant qu'aujourd'hui, les choses se déplacent, un renouvellement scientifique s'opère grâce aux textes théoriques produits depuis 10 ans par des géographes néomarxistes anglo-saxons, comme Andréas Malm, Mike Davis, David Harvey, qui questionnent frontalement le capitalisme et ses modes de vie, qui prennent au sérieux les questions politiques, qui refusent de considérer la géographie comme une science neutre (« cette science bonasse des aménageurs » comme disait Yves Lacoste). Ces manières de « décortiquer » l'anthropocène peuvent nourrir l'éducation nouvelle, parce que cela participe à la formation des citoyens. Et le GFEN se trouverait ainsi au plus près des transformations épistémologiques d'une science. Ce changement de paradigme on pourrait le faire vivre aux stagiaires.

**Au collège comme au lycée, en quoi ta rencontre avec et ton engagement au GFEN ont modifié tes pratiques, ont-ils contribué ou pas à renforcer ton combat contre toute forme de ségrégation scolaire, d'inégalité sociale, et de domination ?**

Si je n'avais pas rencontré le GFEN, j'aurais pataugé, été sans doute plein d'aigreur face à l'échec scolaire et n'aurais pas réussi à voir les réussites là où elles étaient, je n'aurais pas su laisser de l'espace à l'imagination et à la créativité de mes élèves (à nous d'en créer les conditions). Aujourd'hui, je suis toujours surpris par mes élèves qui proposent des choses époustouflantes.

C'est donc mon rapport au métier que le GFEN m'a permis de modifier : je ne vois plus les élèves de la même manière. Et changer de regard sur les élèves m'a amené à le faire aussi sur ma discipline elle-même, à ne plus être rigide dans mon rapport au savoir, c'est-à-dire trop précautionneux au point de ne faire aucune place à l'imagination car suspectée de non-scientificité. La géographie, à la différence des autres disciplines scolaires, instaure un rapport au politique dans ses implications territoriales concrètes d'aménagement,

avec un regard sur le quotidien qui est très souvent intéressant. Souviens-toi de notre projet commun avec les élèves de Saint-Denis sur « penser son territoire pour mieux le transformer »<sup>4</sup>.

Mais la géographie peut aussi occuper cet angle mort scolaire où se niche le pouvoir, à savoir dévoiler et démystifier (comme Yves Lacoste le soulignait en son temps) le pouvoir de l'aménageur, de l'ingénieur, de l'expert, les rapports de force qu'ils entretiennent et qu'ils contribuent à cacher. J'insisterai encore sur les pratiques, au-delà des contenus abordés. Le fait de faire vivre les moments d'aliénation et de discrimination dans des démarches et ateliers est une source de non-reproduction des rapports de domination. Il ne s'agit plus alors de se contenter d'un discours sur l'exploitation, sur la domination, mais d'éprouver une pratique militante globale ... d'éducateur, posant ainsi un autre regard sur l'école, son rôle, sur ce qu'est une réussite (la mienne en particulier, moi qui ai vécu un cursus très classique où on met les choses comme il faut là où il faut et qui, loin d'être inutile, n'est pas suffisant quand on vise la réussite de tous les enfants des classes populaires) et sur ses formes plus ou moins déformantes. L'éducation s'avère un enjeu bien au-delà de ma « discipline », d'où mon intérêt grandissant pour les autres disciplines, pour la classe coopérative et sur ce que nous inventons aujourd'hui<sup>5</sup> comme le cahier des apprentissages de la classe (à la fin de chaque cours, chaque enseignant met en une phrase ce qui a été fait et appris, charge à l'enseignant d'une autre discipline qui suit d'interroger les élèves sur « le récit d'aventure » ou sur « le bidonville », à partir de ce curieux cahier de textes porté par le ou la délégué.e). J'ai ainsi mis à l'épreuve des pratiques de l'éducation nouvelle, ce discours militant traditionnel qui met en porte-à-faux le contenu du discours et son mode de transmission.

Enfin le GFEN m'a fait prendre conscience de la nécessité de bosser, c'est-à-dire de m'outiller scientifiquement ; il m'a donné envie de lire et m'a réconcilié avec les sciences. Je n'ai jamais autant lu d'articles scientifiques.

**Aujourd'hui qu'attends-tu d'un mouvement d'éducation nouvelle pour qu'il soit au mieux porteur d'émancipation, pour que ces idées soient plus et mieux partagées par les mouvements sociaux ?**

D'abord continuer à faire ce qu'on fait, à l'image des échanges de pratiques telles que nous les menons

---

<sup>4</sup> Dialogue n° 156 - Savoir et création : un couple indissociable ? Avril 2015 (voir les cartes : dial\_156\_cartes\_rapport\_territoire\_p\_diard\_g.elie.pdf (gfen.asso.fr)).

<sup>5</sup> Au collège Fabien à Montreuil.

en Île de France, ces échanges interdisciplinaires qui facilitent une rupture cognitive et s'appuient sur ce principe d'homologie que j'adore (vivre les transformations pour les faire vivre ensuite aux élèves). C'est là une des pratiques les plus efficaces, politiquement, du GFEN. Et qui me permettent de voir, moi, ce qui me parle et ce que je vais pouvoir en faire.

Viser donc l'efficacité politique maximale, au local comme au mondial.

Même si je ne suis pas pour créer un « secteur géographie », je suis prêt à bosser avec d'autres géographes volontaires pour se mettre au clair entre nous d'abord sur les avancées scientifiques, qu'on les partage pour ensuite se demander comment on transforme ça en démarche avec les gamins. Par ailleurs, ce qui serait génial (car ça m'intrigue) c'est de nous interroger sur ce que font les autres géographes, ici et ailleurs, qui se réclament de l'éducation nouvelle. Comment on travaille les

et sciences naturelles, entre géographie et écologie ? Quelles transformations induisent les processus de dévoilement et de démythification, par exemple dans la division du travail ? Quelle légitimité scientifique pour évaluer si les solutions d'aménagement sont intéressantes ? Quels débats théoriques mener en urgence ? Comment partir du quotidien pour interroger le rapport du capital à l'espace ? Comment faire modélisation dans nos démarches sans imposer *un* modèle plutôt qu'un autre, au nom de quoi d'ailleurs ?

En guise de conclusion : plus je fais de l'éducation nouvelle, plus je prends des pincettes avec les solutions que proposent les uns et les autres, plus je prends en considération le questionnement citoyen, dans la visée d'un pouvoir d'agir bien entendu. Plutôt que faire et donner leçon, il s'agit alors d'outiller les enfants que sont nos élèves pour qu'eux-mêmes anticipent et trouvent les solutions les plus efficaces. ♦



questions géographiques ailleurs, dans des territoires où les problématiques sont différentes, où les traditions sont différentes ? Du coup, je rêve : pourquoi pas un numéro de *Dialogue* sur « la géographie dans l'éducation nouvelle en France et ailleurs » ? Et insister sur la dimension anthropologique des questions géographiques, comme, par exemple, comment nourrir toute l'humanité.

Questionner les fondements idéologiques de toute pratique spatiale, et pas qu'en France, me semble aujourd'hui essentiel, comme d'interroger les changements de paradigme. Parmi les questions que je me pose : quelle géographie du capitalisme aujourd'hui ? Quels liens entre géographie

# Et si nous entrions tous dans la tapisserie de Bayeux ?

Sandrine LEROU, professeur d'histoire, collège Travail de Bagnolet (93)

L'histoire commence par mon choix du stage LANo101 au Plan Académique de Formation : *former des lecteurs et scripteurs compétents*. J'enseigne l'histoire depuis bien longtemps. Le nombre de mes années d'expériences, cumulées aux deux délicates dernières (années noyées dans le *télé-enseignement-covid-confinement-demi-jauge*), exigeait un nouveau regard sur mes cours. Déjà adepte de méthodes particulières (jeux de rôles, etc.), je m'ennuyais presque dans mes séances de travaux en groupe. À bout, je ne pensais même plus à organiser des sorties. J'étais en quête d'une « recharge », en quelque sorte.

À moi donc les expériences heureuses du texte recréé, du texte à trous, du texte à dévoilement progressif ! À chaque fois que je vivais une des démarches proposées, je cherchais tout de suite comment l'appliquer aux documents et travaux que donne l'historien en classe. En effet, le professeur d'histoire se trouve toujours devant un paradoxe : il doit, tout à la fois, s'appuyer sur des documents d'époque et remettre ces mêmes documents en question. Or, bien trop souvent, les élèves ne les voient que comme des illustrations du propos, et les considèrent comme une preuve. Ils n'en voient pas les limites. Le professeur n'a, en effet, pas toujours le temps de proposer l'ensemble des versions d'un même événement.

## Préparons-nous au voyage : l'heure des choix

Le document s'impose assez vite : la tapisserie (broderie en réalité) de Bayeux, qui raconte la conquête des territoires anglais par Guillaume le Conquérant en 1066. Elle est riche de combats, de chevaliers, avec quelques paysans, des animaux, des contes, des scènes de repas, un enterrement.... Puis vient la méthode : le texte à dévoilement progressif ? Il consiste à découper le texte en plusieurs morceaux et où, à chaque étape, il s'agit d'en deviner la suite. Mais cela risquait de

nous conduire à de la fiction. Je décide donc d'appliquer l'atelier de lecture qui propose d'« entrer dans l'œuvre entière d'un auteur ». De retour du stage, je propose vite, très souriante, à mes quatre classes de 5e (oui j'aime la médiévale) le projet pour la rentrée de janvier. Je rassemble donc tout ce que j'ai comme documentation possible : photocopie des extraits de livrets de tous niveaux remis par le musée, des fiches sur les broderies, des passages d'articles de revues d'histoire rédigés par des spécialistes, des cartes postales reproduisant des scènes, quelques ouvrages sur Guillaume le Conquérant (certains dans des éditions « jeunesse », d'autres non), des livres sur la chevalerie, une carte actuelle de la Normandie, des informations sur le musée où se trouve la tapisserie, une véritable petite broderie réalisée à la main par une amie, et deux gros livres spécialisés. Je ne baisse pas le niveau, je prends tout ! Je ne dirige pas trop. Je les réparties en quatre dossiers : a) l'histoire de la conquête, b) les chevaliers et la guerre, c) la vie quotidienne, d) l'histoire de l'objet lui-même.

J'annonce deux séances (avec une suite éventuelle). La première pour un moment de prise en connaissance des documents selon la méthode vécue en stage : quatre groupes, un temps pour une prise en main des documents en silence, puis un échange en groupe. La seconde séance : bilan de chaque groupe. Le jour J arrive, je largue les amarres.

## De la conception au vécu en classes : une traversée en nous-mêmes

Je présente rapidement la tapisserie, déplie une reproduction de l'objet, sans plus. J'explique la méthode. Les groupes se constituent, les tables bougent, je dépose les dossiers sur les tables. Aucun retour en arrière possible, je viens de brûler tous mes vaisseaux.

La première phase de « silence » pose souci. Certains, perdus, le rompent :

Élève : « Mais y a pas de questions, faut écrire quoi ? »

Élève : « Si j'écris 'c'est super grand', bah c'est idiot »

Moi (rassurante) : « Non. Pour un tel document historique de 70 mètres de long, c'est plutôt la chose à dire au contraire, vous ne pensez pas ? »

Élève : « J'comprends rien, j'ai plein de questions... »

Moi – Oui ! Notez-les : un historien se pose toujours plein de questions.

Élève : – Ah bon ??? ».

Au bout de quelques minutes, le silence arrive...

Ils passent d'images en images, de textes en textes, certains recopient des choses, d'autres dessinent avec des flèches, je sens qu'ils brûlent de parler entre eux. Ils entrent peu à peu dans les documents, les moins passionnés en classe le font également, le silence est profond, le moment est jouissif. Les deux gros livres ne sont pas ouverts, je les passe de groupe en groupe, les ouvre, sans parler, tourne les pages, ils restent ignorés.

Arrive la phase d'échanges internes à chaque groupe, le suspense est intense.... Enfin ! J'écoute, écris, prends des notes... et ce que j'entends dépasse mes prévisions, mes espérances et même la joie éprouvée lors du silence précédent. Voici quelques extraits notés sur les 4 classes : des Messieurs Jourdain ?

Élève : « Regarde c'est écrit Harold, j'comprends le latin ! »

Élève : « Mais y parlaient le latin ou le normand les Normands ? »

Élève : – Ben le normand.

Élève : – Mais pourquoi c'est pas écrit en normand ? »  
Petits silences entre eux..... Ils réfléchissent.

Élève : « C'était un chef quand même Guillaume ! ». Le voila prénommé comme un camarade connu !

Élève : « Trop fort : il a mis des chevaux sur des bateaux ! »

Élève : – Mais y vont où ?

Élève : – Y font un barbeuc

Élève : – Et y mangeaient quoi à l'époque ? »

Élève : « Mais Guillaume c'est un duc.

Élève : – Non c'est un roi.

Élève : – Non c'est les deux ?

Élève : – Il est duc et roi ? Ça va pas ça !

Élève : – Y'a peut-être deux Guillaume ?

– Attends.... ». Ils vérifient.

Ceux qui, dans la première phase de la démarche, donc seuls, n'avaient consulté que les images, se plongent maintenant dans les articles spécialisés. Tout à leur réflexion, personne ne me pose de

question (d'habitude certains cherchent toujours de l'aide), ils se posent eux-mêmes les questions sur les documents.

Élève : « Attends, y a pas la fin, elle est perdue.

Élève : – Oh mais alors c'est quoi la fin ? »

Les voila qui cherchent des définitions, que d'habitude je suggère :

Élève : « Attends c'est quoi un duc ? Un baron ? ».

D'aucuns s'organisent autrement – des tables bougent –, d'autres comparent des scènes, (Élève :

« Vire ta trousse ! »), prennent une table en plus, certains répartissent les documents devant eux.

J'entends les inespérés « Faut qu'on trie les trucs ! », et le splendide « Eh, les gars, faut qu'on s'organise, faut qu'on mette des titres ! ». Je vois de mes yeux (si si) des élèves prendre les deux gros livres déjà ouverts et se plonger dedans.

Le dernier quart d'heure, ils semblent s'éteindre un peu, paraissent avoir fait le tour de la question, sont curieux de ce que font les autres groupes (deux heures c'est trop, une heure trop peu, il faudrait une heure et demie, mais bon). Je me rends compte alors, qu'au moment où j'ai remis à chaque groupe son dossier de documents, j'ai oublié d'énoncer le titre du dossier. Je transforme ma propre « erreur » en victoire pédagogique et leur demande de deviner les titres. Ce qui a particulièrement bien fonctionné !

## « Y' a beaucoup de choses à dire »

La seconde (ou plutôt la deuxième) heure arrive. J'ai hâte ! Quel groupe commence ? Qui ? Comme je l'ai moi-même constaté en stage, au début, on sent des hésitations, une autre forme de silence. Certains esquissent quelques mots, d'autres lisent ce qu'ils ont recopié, et puis, peut-être rassurés par ce que j'écris au tableau, ou, parce que je montre que ce qu'ils disent m'intéresse beaucoup, ça fuse. Les individus se détachent du groupe, et prennent la parole, en se répondant ! En s'écoulant avant et sans se couper ! Ce qui n'est pas toujours facile à obtenir généralement. Oui, ce que dit l'autre est écouté, et chacun se sent fort de ce qu'il sait. Cela change de l'élève qui pose une question et reste le seul à écouter la réponse du professeur. Je les laisse développer, j'écris.

Certains font des listes (ce qui compose un bateau normand, la liste des animaux vus sur la tapisserie...). D'autres donnent des impressions : « Moi, ça me fait penser aux héros grecs », (je n'y avais pas pensé !) Je vois la tapisserie autrement. Une

élève respire pour prendre la parole, elle réfléchit à ce qu'elle va dire, puis commence, très posément :

Élève : « Bah y'a beaucoup de choses à dire..... ». J'écris au tableau « Bah y'a beaucoup de choses à dire... », en hochant de la tête pour montrer combien cela me paraît pertinent.

Elle répète la même phrase en regardant ses courtes notes, je réécris... Tout le monde attend, écoute, (le silence de la pensée qui s'élabore ?)... Et la voilà partie, (je n'arrive pas à suivre), elle parle d'une traite, sans presque respirer :

Élève : « En fait c'est pas une tapisserie, mais une broderie, elle a connu plein de malheurs, elle est grave abîmée, super fragile, faut faire gaffe, elle est vieille, on en a qu'une seule comme ça ! Franchement limite y z'ont failli la mettre à la poubelle ! ».

Redonnez-moi d'entendre un jour les « Oh ça s'est fait pas » du reste de la classe, surtout de ceux qui d'habitude ne semblent pas sensibles à l'histoire. Elle s'arrête, respire enfin, je devine, au travers du masque, un sourire qu'elle ne semble adresser qu'à elle-même, presque étonnée d'avoir dit tout cela. Aucun n'a applaudi, un autre silence encore, elle semblait fière. Je ne l'avais jamais vraiment remarquée jusqu'ici, plutôt comme une adolescente qui fait toujours un peu la tête et bavarde plus ou moins. Le professeur d'éducation civique a également apprécié le « On en a qu'une comme ça ! ». C'est donc à nous, *Notre* patrimoine. Ceux que je n'entends d'habitude jamais parler, ou rebondissent. Ils en savent déjà bien plus qu'ils n'en disent. Ils insistent sur les animaux, en oubliant parfois l'évident, les chevaux. Avec eux, comme je le pensais, je redécouvre des scènes « Des poissons sur la table ? ».

Puis je passe un petit film de dix minutes, et les voilà spécialistes, certains s'offusquent :

Élève : « Dans la vidéo, y disent que c'est comme une BD, n'importe quoi ! Y a pas de bulles, y a pas de dialogues. Le mot BD, y va pas ».

D'autres, chercheurs, sur un ton inquiet :

Élève : « Comment fait l'historien quand il n'a pas la fin d'un truc ? »

Élève : « Y'a pas d'autres documents qui racontent l'histoire pour voir si c'est pareil ? »... Je rebondis : bien sûr, (enfin je peux parler des limites du document !), et amène l'idée que nous n'avons que la version des vainqueurs, mais pas du perdant, Harold. Ce sont les auteurs de la broderie qui le présentent comme un traître, il faut se méfier des sources historiques. Je distribue deux feuilles A4 avec quelques scènes à coller dans le cahier.

## « Attention, ce n'est qu'une version de l'histoire »

Forte de ces deux séances, j'en invente une troisième pour « rédiger un bilan écrit ». Ils ne font pas la tête, comme c'est souvent le cas lorsque je prononce cette phrase. Riches de nos connaissances, nous voilà construisant une rédaction sur le thème de la tapisserie de Bayeux, définitions des termes du sujet, recherche d'un plan. Ce travail pesant d'habitude, devient simple. Nous voilà même avec plusieurs plans possibles, « Que mettre en conclusion ? ». Beaucoup insistent : « Attention, ce n'est qu'une version de l'histoire ! ». J'aboutis logiquement à un contrôle. Je pratique souvent le « contrôle à deux ». L'avantage imprévu de toute l'affaire est que les absents (nombreux mais jamais les mêmes, Covid-omicron, janvier 2022 oblige), ont pu rattraper. Ils ont eu droit aux récits des autres, souvent proclamé sur un ton passionné et épique.

Je donne un sujet que je pense complexe : *Guillaume et Harold d'après la tapisserie de Bayeux*. Ça fonctionne, même si certains s'embrouillent un peu dans les prénoms. Ils ont plein de choses, non plus seulement à dire mais à écrire cette fois, ils maîtrisent la définition des termes du sujet « Bayeux est une ville normande », ne confondent pas les éléments qui mettent en valeur le vainqueur, et ceux qui « présentent Harold » comme un traître. Tous écrivent d'une manière ou d'une autre que c'est « d'après ce document-là ». Apparaissent même des phrases rédigées au conditionnel.

## Invitation au voyage...

Je sais déjà, avec une heureuse certitude, que je vais pouvoir rebondir sur les formes, comme sur les fonds, tout au long de l'année, en particulier, le rapport entre l'historien et ses sources. Nous voilà tous forts d'un appui culturel qui réunit toutes les questions de l'historien. Je pense adopter cette forme d'expérience en groupe pour entrer dans une époque : le XVI<sup>e</sup> siècle par exemple ou le XIX<sup>e</sup> siècle.

Je vous laisse, je dois faire face à mille et une nouvelles idées, et je réfléchis déjà à ce que je n'ai jamais encore osé faire..... Non plus une sortie parisienne mais un voyage à Bayeux avec mes élèves ! Allez ! Tous en stage ! ♦

# Pourquoi répondre à une invitation syndicale ?

Jean-Jacques VIDAL Gfen 25

**A**près notre présentation du Gfen et l'analyse de la situation que peut proposer un mouvement d'Education Nouvelle, une enseignante participante à une journée de stage organisée par le SNUipp-FSU 39, dans le Jura, où nous (1) avons été invités en novembre dernier, prit la parole pour déclarer : « *Eh bien je ne ferai pas demain comme j'avais prévu, j'aperçois comment je vais modifier au moins deux séquences que j'avais programmées comme à l'habitude* ».

Essayons de comprendre comment les éclairages que propose le Gfen, croisés avec les dynamiques d'un syndicalisme de transformation sociale, peuvent (re)dynamiser des professeurs des écoles aux prises avec les multiples carcans de la gouvernance actuelle dans l'éducation nationale.

Pourquoi croiser les analyses de l'Education Nouvelle et du syndicalisme engagé ?

L'alliance, sur une journée, d'une organisation professionnelle et d'une mouvance éducative émancipatrice, peut-elle ré-inscrire les enseignants en difficulté dans une dynamique résistante ?

Dans l'avalanche d'injonctions infligées depuis des années, la synergie d'organisations différentes doit aider à reprendre des appuis.

## Ressaisir les enjeux essentiels

Nous avons été sollicités pour intervenir en tant que mouvement d'Education Nouvelle, la « commande » ayant été faite sur du « pratico-pratique, sur le métier », pour l'école primaire.

Sans prétendre à une visée de formation, la présentation politique et militante des positions d'un mouvement comme le Gfen, après l'exposé sur la situation à l'école présenté par le SNUipp, nous a permis de rouvrir des questions fondamentales. Car le sens des apprentissages, donc du travail des profs d'école, est devenu illisible et finit même par disparaître, englué dans les

tâches du quotidien que les politiques scolaires submergent d'injonctions.

Celles-ci traitent les questions vives du fonctionnement de l'Ecole par des formules managériales : l'école de la bienveillance (en exergue des programmes pour l'école maternelle depuis 2015), l'école de la confiance (formulation ministérielle), l'école heureuse (il faut répondre aux attentes de manière positive), l'école inclusive (beaux principes et... faites au mieux !), l'école ouverte (aérez les locaux et fréquentez la nature), l'école maintenue ouverte (dans un carcan instable de règles impossibles) .

Cette dernière transforme les exécutants en Sisyphe : c'est au prix d'un véritable casse-tête permanent pour montrer que les contrôles sont faits, en confiant aux enseignants le soin – c'est le « *care* » – de réguler le « sanitaire », que le stade indépassable de tous ces processus est atteint, poussant la profession au bord de l'effondrement.

Nous avons rappelé pour commencer cette journée, à l'occasion du centenaire de l'Education nouvelle, le long courant qui l'anime : conceptions de pratiques d'enseignement et de formation, création au fil des années des structures d'éducation populaire, jusqu'aux fédérations internationales, et, dans la dynamique de celles-ci, la coopération, les méthodes actives et émancipatrices.

S'inscrire comme acteurs du présent dans ces élaborations développées sur un temps long nous fait ressaisir les enjeux essentiels.

Il s'agissait donc de coordonner notre intervention avec les déléguées syndicales afin de proposer des ré-éclairages de leur vécu professionnel aux personnes elles-mêmes, en prise directe avec le terrain.

## Tous capables ensemble

Jusqu'à présent, on a plutôt séparé les problématiques pédagogiques et professionnelles, tout en produisant des analyses compatibles,

1 Pascale Billerey, Philippe Lahiani et moi-même (gfen 25), avec Pascal Diard (gfen Ile-de-France), à Lons le Saunier le 9 novembre 2021.

complémentaires au point que les emprunts conceptuels réciproques sont nombreux, mais révelent aussi des déficits discursifs, même si les prises de conscience nécessaires progressent.

La question est ainsi, plutôt que « pourquoi », « comment agir ensemble ? », car nous sommes déjà et nécessairement engagés ensemble.

Pour le déroulement dynamique et ouvert de notre journée, la simple présentation de démarches de construction de savoirs, même dans un contexte revendicatif dynamique, ou l'« information syndicale » classique, n'aurait pas suffi. Les échanges réguliers que nous avons eus en amont avec nos collègues organisatrices ont préparé un déroulement réactif et ouvert, qui a permis des mises en activité fructueuses.

Au cours d'une simple journée rassemblant une cinquantaine de personnes, nous avons donc proposé des ateliers dans lesquels on demandait aux participant-es soit de reconstituer un texte trop complexe pour être retrouvé seul-e, soit d'évaluer différents albums dans une visée d'analyse de la littérature de jeunesse, ou bien de comprendre ensemble comment passer de la règle à la compréhension et réussir en orthographe, ou encore de créer une poésie en atelier d'écriture.... Chacune de ces tâches, érigée en défi, laisserait chacun-e, qui s'y confronterait seul-e, dans le renoncement et l'échec tellement la multiplicité des repères à rétablir est vaste et complexe.

Mais la force collective retrouvée et la surprise de tous d'y parvenir en coopérant pour dépasser la résignation, dans des activités vécues de manière solidaire, surprennent à chaque fois.

## Une co-construction, sur et pour le métier, pour « reprendre la main » et résister

Pourtant, il reste à donner du sens à la (re)constitution de cette dynamique.

Ainsi, être capable de rassembler les capacités de chacun-e sur des défis didactiques peut faire penser que, de la même manière, le récit perdu d'un collectif professionnel éclaté sous les coups de boutoir des dérégulations des pouvoirs successifs peut, lui aussi, être reconstitué, grâce à la coordination de tous. En alliant les mêmes acteurs capables ensemble de réorganiser du commun : les « tous capables » et les « capables ensemble » ! Il s'agit donc, après une expérience partagée dans une journée Snuipp/Gfen, de conserver, prolonger

et cultiver l'élan ressenti.

Quotidiennement pris au piège des dispositifs institutionnels, les professeurs des écoles doivent reconstruire des représentations professionnelles partagées.

Installés eux-mêmes en groupes d'élaboration de situations de production de savoirs lors des ateliers de ces animations proposées par le Gfen dans un cadre syndical, les collègues se remotivent : étape nécessaire, comme le montre cette nouvelle enseignante qui avait rejoint ce métier après une réorientation professionnelle, rapidement engluée dans les contingences du métier tel qu'il se pratique dans le quotidien des écoles, et qui déclarait le matin de la journée de formation avoir perdu de vue ce qui l'avait engagée dans cette reconversion.

Son image professionnelle de départ, ses représentations préalables pour enseigner, l'envie d'agir pour un idéal ont été bien vite submergés, oubliés et regrettés.

Alors le fait de se retrouver avec des collègues elles-mêmes en recherche de repères, de convictions renouvelées, peut réengager à reprendre lien avec les personnes. Les impasses exprimées par les unes, ressenties par beaucoup d'autres, donnent au groupe une connivence à condition d'établir des objectifs communs. Il faut prioritairement redonner du sens aux pratiques des professeurs, pour que l'activité des élèves en retrouve, vers une école réinstituée.

Beaucoup ont déclaré qu'il faudrait « régulièrement » des sessions de cette sorte, surtout par rapport aux lamentables simulacres de la formation institutionnelle, modélisante et prescriptive... et très médiocre : « A-t-il été répondu à vos attentes ? », entend-on après le visionnage d'une vidéo, suivi de formulations toutes faites. Comme on le demande à la clientèle dans un contexte commercial...

## Comment entretenir ces dynamiques sur des terrains différents ?

La syndicalisation relativement faible et la modeste dimension des mouvements « pédagogiques » ne permettent plus de s'opposer frontalement à l'organisation pathogène du travail, qui n'a pas épargné l'École : la grande détresse de nombreux professeurs qui la subissent seuls dans leur classe, les *burn-out* destructeurs

d'équilibres personnels de celles et ceux qui ont des fonctions de direction ou de responsabilité administrative dans leur établissement ne sont plus un secret. Il faut obligatoirement retrouver du commun alors que le pilotage par les indicateurs et les résultats a éparpillé tout le monde et privé chacun-e de temps et d'énergie pour réagir.

Aux prises avec les injonctions de la gouvernance qui ne visent qu'à isoler les professionnels, afin que leur adhésion sans esprit critique aux processus d'accomplissement des protocoles pré-établis soit « loyale », les gens ont besoin de se « refaire une identité », de se resituer dans un « corps de métier ».

Ainsi, ce que cette journée a permis n'est ni le ressaisissement d'outils comme dans une formation pédagogique, ni la redynamisation de discours revendicatifs nécessairement portés par des « collectifs », ni l'analyse réflexive nécessaire sur le système éducatif, qu'un stage ou des journées d'étude proposeraient.

Mais on a repris l'initiative, et à partir d'une même attente, les objectifs partagés se sont cristallisés dans les groupes d'acteurs participants, et comme dans une classe mise en recherche, beaucoup s'en souviendront, parfois longtemps après.

En fin d'après-midi, il a été demandé à tou-tes de revenir sur la journée au cours d'une discussion avec les intervenants : loin des « retours » classiques demandés après les formations institutionnelles, on a procédé à une synthèse collective sous la forme d'un échange pour dire quels ont été les facteurs d'étonnement, les inquiétudes (de part et d'autre) réglées ou non, les envies suscitées par l'activité partagée.

L'élan initié en groupes d'activité est ainsi analysé par l'ensemble des participant-es qui devront s'en approprier les lignes de force pour le mutualiser, ce qui demande encore de franchir une étape supplémentaire, car il s'agit là d'en faire ce que les uns appelleront une dynamique de lutte, les autres une co-construction de la transformation.

Même si elles « font du bien », de telles sessions attendent une suite.

## Alors, co-intervenir... mais quels liens pour l'après ?

Car, aussi roboratives que soient ces journées, elles ne sont que des déclencheurs potentiels. C'est essentiel et nécessaire, mais c'est après que ça se jouera... éventuellement !

Encore dans la dynamique d'une journée de

formation de ce type, une ou deux personnes peuvent raconter, présenter ou même faire revivre une activité, un atelier, à des petits groupes « locaux » : au niveau d'une école, d'un secteur, par réseaux d'affinité, on peut raconter, travailler à des retours réflexifs.

Reproposer une séquence à des collègues et prolonger – cela se fait spontanément – en échangeant sur des questions autour des élèves, mais aussi du métier, permet de redévelopper ce qui a été effacé depuis des années. On pourra alors retrouver des repères pour une professionnalité resaisie.

Alors, les participant-es ne sont plus des membres de groupes auxquels on a fait vivre une activité, mais des acteurs de collectifs, ouverts et disponibles, où chacun-e peut faire des propositions d'échange, d'expérience, de questionnements à explorer.

Or c'est difficile de reconstituer ces entre-soi professionnels, car on se retrouve chaque jour seul-e au travail, dans « sa » classe. Trouver et prendre les temps nécessaires ne sera donc possible que si des vécus partagés font ressentir ces moments comme du temps libéré, plus fertile que le « simple » temps libre... qu'il faut néanmoins préserver !

Ainsi les diverses cultures de métier dans des écoles qu'on a trop tendance à ne pas différencier, mais qu'on peut ré-exprimer et reconstituer à chaque réunion de travail collectif libre et ouvert, sont autant de points de résistance. Ils permettront des (re)constructions de projets, ou de « simples » moments de parole, pour les enseignants, donc pour le fonctionnement de l'école. Les participant-es peuvent y échanger sur leurs stratégies pour préserver leur travail du formatage et des mises en demeure, et se réengager dans du travail choisi.

Car ces réponses locales, disparates mais nombreuses, sont essentielles face aux modélisations systémiques globales. Mais elles ont besoin de prendre conscience d'elles-mêmes, chacune et des autres. Il faut garder le contact, installer des réseaux d'information et d'échange afin que le déclencheur initial de la journée d'information ait des effets entretenus et cultivés pour durer.

Répondre à des invitations pour une journée doit donc être prolongé, pour (re)connaître et accompagner les initiatives modestes et informelles qui en découlent... Pour un « tous capables » de métier ?

Or l'expérience prouve que ce n'est pas facile... mais déterminant pour un avenir plus résistant ! ♦

# Du concept de fruit au concept de classification

Jacqueline BONNARD

*Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître.*

Michel Serres

## Pourquoi s'engager en éducation nouvelle lorsqu'on est enseignant ?

Le courant d'Éducation Nouvelle est multiforme. Né à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, il s'inscrit en opposition à une éducation formelle ou informelle s'appuyant sur une conception étreinée du savoir, un mode de transmission qui privilégie une tête bien pleine plutôt que bien faite et favorise la reproduction des inégalités scolaires sociales.

Ainsi que l'écrivait Adolphe Ferrière en 1921 : « Dans tous les pays d'Europe, l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive. Elle n'a rien fait pour développer l'esprit critique. Elle n'a jamais cherché à favoriser l'entraide. »<sup>1</sup>

Prenant le contrepied d'un mode de transmission laissant peu d'initiative à l'élève, les tenants de l'éducation nouvelle proposent d'élaborer des pratiques alternatives rendant l'élève acteur de ses apprentissages. Ils s'appuient sur des partis pris philosophiques : le principe d'éducabilité, les apprentissages solidaires et la coopération entre pairs.

Mais prendre le contre-pied d'habitus professionnels ancrés dans l'imaginaire collectif nécessite un travail de déconstruction/reconstruction de sa pratique.

## Praticien-chercheur et/ou praticien concepteur de ses pratiques ?

Les termes de praticien et de chercheur sont souvent considérés comme antinomiques. On oppose théorie et pratique, chercheur et praticien, pensée et geste. Comment en effet porter un regard objectif sur une pratique dont on est l'acteur ? Mais en même temps, peut-on considérer le praticien incapable d'analyser son action afin de dé-

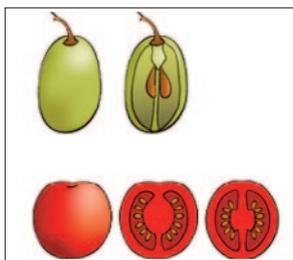
velopper ses connaissances et ses compétences ? Entre le praticien qui cherche et le chercheur qui pratique, la question du statut est prégnante et brouille les pistes. Ainsi l'appellation d'enseignant-chercheur qui est statutaire ne signifie pas que le professionnel sous ce statut revendique de prendre l'enseignement comme terrain de recherche. Dans le cas du praticien-chercheur, c'est l'activité professionnelle qui génère et/ou oriente la recherche qui peut s'inscrire dans une « recherche-action ». Ce peut être dans l'objectif de parfaire sa professionnalité, partager avec d'autres des préoccupations pédagogiques, articuler théorie et pratique. D'une manière générale, la recherche conçue dans ce cadre permet au praticien d'adopter un regard distancié sur sa pratique. La constitution d'une équipe autour d'une problématique installe la confrontation des points de vue, structure la réflexion collective autour de questions de métier.

Cette posture réflexive pointée précédemment est également constitutive des gestes professionnels du praticien concepteur de ses pratiques : se poser des questions, être au clair sur les concepts abordés, chercher à comprendre ce qui fait rupture ou empêchement, s'interroger sur les situations pédagogiques à mettre en place.

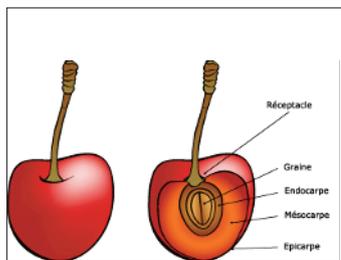
## J'enseigne donc je cherche...

Tous les enseignants sont porteurs de pratiques élaborées dans le cadre d'une formation institutionnelle ou informelle dans le cadre de recherches personnelles et/ou de rencontres avec des partenaires animés de cette même volonté de parfaire leur professionnalité. Il ne suffit pas de décréter la mise en activité de l'élève pour qu'elle soit effective. Si l'on se réfère aux travaux de Léontiev selon lequel le mobile de toute activité s'appuie sur le sens que l'individu donne au travail induit par la situation vécue, je fais l'hypothèse qu'un des sens à donner à tout apprentissage est le repérage

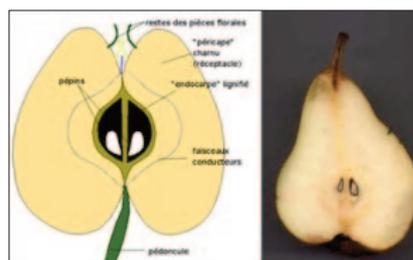
1 Adolphe Ferrière, 1921, *L'autonomie des écoliers : l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*.



des baies : raisin et tomate



une drupe : la cerise



la poire est une pomme

des savoirs concernés dans une construction culturelle visant à une représentation cohérente du monde. Cette approche dynamique du savoir permet à chacun de s'inscrire dans une histoire collective évoluant sans cesse, obligeant à faire des pas de côtés et concevoir le savoir comme relatif à une époque, susceptible d'évoluer en fonction de cadres théoriques élaborés par des chercheurs spécialistes du domaine. Ce qui singularise le GFEN par rapport aux autres mouvements d'Éducation Nouvelle est cette approche épistémologique du savoir permettant de repérer les obstacles et ruptures qui ont fait avancer les domaines scientifiques et techniques.

Comment enseigner sans s'inscrire dans cette histoire culturelle, sans permettre aux élèves d'éprouver ce sentiment d'appartenance à l'espèce humaine condamnée à remettre sans cesse l'ouvrage sur le métier pour répondre aux besoins collectifs. Sans ce sentiment d'appartenance, les élèves perdent la saveur des savoirs et le goût d'apprendre.

## Itinéraire d'une démarche au fil de l'évolution du concept de fruit

### De la difficulté de rédiger la situation-problème pour lancer la démarche

- **Au départ une situation-problème** pour illustrer le « pas de côté » sur la thématique « graines et semences » : « *La tomate est un fruit. Qu'en pensez-vous ?* »

L'énoncé d'une situation problème prend en général le contre-pied d'une représentation majoritaire. Qu'est-ce qu'un fruit ? D'instinct, chacun l'associe à ces souvenirs d'enfance faits de cueillettes sauvages, de tartes mordorées, de tabliers à carreaux sur lesquels on pose sa joue en attendant le moment de poursuivre ces moments de partage d'une culture culinaire familiale. Mais scientifiquement, le fruit s'émancipe des us et coutumes : dans le cadre du cycle de vie, le fruit est le résultat de la transformation de l'ovaire in-

tervenant à la suite d'une fécondation. Le « fruit » issu de l'évolution arrivée à maturité de l'ovaire vise à protéger et assurer la diffusion des graines. Ce qui fait que la tomate ou la courgette sont des fruits au même titre qu'une fraise, une pomme ou une orange alors même qu'un légume n'a pas de réalité en botanique et reste un terme culinaire. Ainsi même en maternelle, lors d'une visite au marché omettre de glisser dans le panier un poivron ou une courgette au milieu des pommes et des oranges empêchera d'aborder le concept de fruit.

- **Où apparaît une première classification des fruits** (baie, drupe et pomme)

Le rôle du fruit est donc de permettre la conservation de l'espèce végétale en protégeant les graines obtenues après fécondation. Selon l'emplacement de ces graines dans le fruit, on a longtemps classé les fruits en trois grandes catégories :

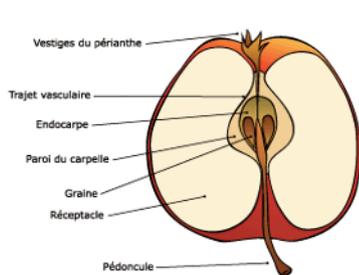
- Les baies lorsque les graines sont dans la chair du fruit (ex : raisin, tomate, orange...)
- Les drupes pour les fruits à noyau à l'intérieur duquel se situe la graine (ex : pêche, abricot...)
- Les pommes où chaque graine est protégée par une bogue (ex : pomme, poire, coing...)

D'où cette nouvelle formulation de la situation-problème :

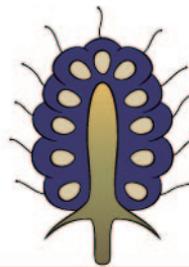
« *La tomate est un fruit. Et la poire est une pomme... Qu'en pensez-vous ?* »

- **Nouvelle formulation de la situation-problème** prenant en compte l'évolution du concept de fruit. Progressivement, le concept de fruit s'est affiné et de critère en critère, n'est plus fruit qui veut ! Ainsi lorsque le fruit provient de la transformation du réceptacle floral, on parle de « faux-fruit » ou « fruit complexe ». C'est le cas de la famille des pommes ou des fraises. Parfois même, c'est toute une inflorescence (plusieurs fleurs) qui se transforme en une multitude de fruits placés côte à côte, c'est le cas de l'ananas.

D'où cette nouvelle formulation : « *La tomate est un fruit... vrai ? La poire et la pomme, non ?* » *Qu'en pensez-vous ?*



« faux fruit » : la pomme



« fruit multiple » : la mûre

## Déroulé de la démarche

### Étape 1 : Situation problème

« La tomate est un fruit... vrai ? La poire et la pomme, non ? » Qu'en pensez-vous ?

Consigne : justifier l'affirmation et émettre des hypothèses sur l'interrogation concernant la pomme et la poire.

Après une réflexion en petits groupes, le retour en grand groupe permet d'être au clair sur le concept de fruit : Le fruit est le résultat de la transformation de l'ovaire après une fécondation. Le fruit succède à la fleur par transformation du pistil fécondé et contient les graines issues des ovules. Il permet la reproduction de l'espèce en protégeant les graines et en favorisant leur dissémination.

On liste les hypothèses sur le statut de la pomme et de la poire.

### Étape 2 : « fruit et fruit multiple », « faux-fruit et fruit complexe », « fruit charnu et fruit sec », « la classification de Linné »

Chaque groupe se voit attribuer une documentation sur une de ces quatre thématiques (cf. illustrations ci-dessus). Il s'agit de repérer les critères utilisés pour catégoriser les « fruits » puis de présenter chacune des catégories étudiées.

### Étape 3 : Échange en grand groupe sur le concept de classification et du choix des critères utilisés.

**La classification selon le Cnrtil** : Répartition systématique en classes, en catégories, d'êtres, de choses ou de notions ayant des caractères communs notamment afin d'en faciliter l'étude ; résultat de cette opération.

## En conclusion : De la classification en botanique à la classification du vivant

Karl Linné ou Linnée, Linnaeus, est un naturaliste suédois, né en 1707 à Rashult (Smaland). On lui attribue la première classification en botanique en se basant sur les organes sexuels des plantes. Il

s'agit d'un système de nomenclature binominale permettant de désigner toutes les espèces végétales en combinant deux noms latins. Ce nom double (binom) comprend : un nom de genre débutant par une majuscule, une épithète s'accordant grammaticalement avec le genre du nom : par exemple, *Linnaea borealis* (Linnée boréale), fleur discrète de Laponie dont Linné avait fait son emblème. Cette classification permet de définir chaque espèce avec des phrases brèves et précises, compréhensibles universellement du fait de l'utilisation du latin.

Toute classification dépend des critères choisis et du cadre théorique dans lequel elle s'inscrit : c'est une construction humaine. Elle peut donc être remise en question et remplacée par une autre en fonction du cadre choisi en référence. Dans ce cadre, chacun peut étudier une catégorie, afficher les propriétés des éléments, en repérer les inférences. De la classification des végétaux à la classification du monde animal, le choix des critères est révélateur d'une vision du monde : si pour Linné toutes les espèces sont apparues en même temps et « fixées », l'approche phylogénique qui lui succèdera en s'appuyant sur la théorie de Darwin introduit le principe d'évolution et de sélection naturelle. Elle rebat ainsi les cartes en introduisant le critère de la plus proche parenté entre les espèces (phylogénie) qui ne s'arrête pas aux ressemblances visibles et à une hiérarchisation des espèces mais propose une approche systémique des êtres vivants en leur donnant la propriété d'être tous adaptés à leur milieu et les rendant égaux face à une tentative de les organiser hiérarchiquement.

D'une classification à une autre, les scientifiques évincent certains critères non objectifs mais gardent des éléments constitutifs du cadre précédent, permettant la communication entre pairs, condition essentielle du développement du patrimoine humain des savoirs. ◆

# Ateliers d'écriture et de création : ces lieux qui n'existent pas encore...

Stéphanie FOUQUET, GFEN secteur poésie écriture  
Laurent CARCELES, GFEN groupe Île-de-France

**L**orsqu'un atelier suscite un débat investi qui déborde ses participants, c'est peut-être signe que nous sommes bien au GFEN. Lorsque ce débat engage tellement que, des années plus tard, les traces laissées dans la pensée continuent à mobiliser ceux qui s'y sont engagés, c'est signe que nous touchons à un sujet essentiel.

*Quand il est possible de rendre ces échanges lisibles pour d'autres, pourquoi hésiter ?*

*C'est pourquoi, à l'occasion de l'anniversaire de l'Éducation Nouvelle, Stéphanie Fouquet et Laurent Carceles ont eu l'idée de partager leurs questionnements concernant leurs pratiques et les avènements possibles des ateliers où il s'agit de s'engager dans l'écriture.*

## Juillet 2017 : Émergence d'une *disputatio*

**Laurent Carceles (LC)** : Quand je pense aux ateliers que nous animons au sein du groupe Île-de-France, je pense souvent à celui auquel tu avais participé à l'université d'été du GFEN, en juillet 2017, à Bédarieux. Il avait lancé un nouveau débat entre nous. Et il me semble qu'il m'a permis de repérer une première différence. En Île-de-France, je crois que nous tenons moins compte que le secteur poésie écriture du moment de fragilisation des participants. Je veux dire ce qu'implique le fait de se lancer dans l'écriture *sans savoir ce qui va en surgir*. Qu'en penses-tu ?

**Stéphanie Fouquet (SF)** : L'atelier peut mettre en fragilité le sujet par le processus qu'il induit. Que l'action de l'animateur puisse avoir des impacts forts, positifs ou négatifs pour celui qui écrit est un fait. Que fait-on de la prise de risque du participant lorsque l'on refuse ou ironise des trouvailles ou lorsqu'on en favorise certaines au détriment des autres ? Cherche-t-on à former ou à conformer les participants à des attentes d'animateurs ?

**LC** : Je crois que, dans cette réponse, tu fais référence à un moment précis de l'atelier d'écriture que tu as vécu et qui est au départ de notre débat. Je rappelle le

contexte : c'était un atelier « binômes imaginatifs ». Il a été conçu par Jean Bernardin pour ses élèves d'élémentaire. Nous l'avons adapté pour la formation d'adultes. Cet atelier porte ce nom car il s'appuie notamment sur l'idée de Rodari qui constate qu'un mot seul ne permet pas de lancer les fonctions imaginatives. Pour lui, les mots doivent se rencontrer, *en binômes*, pour permettre de créer. À un moment dans cet atelier, la personne qui anime lit à haute voix les premières écritures de chaque participant. Chacun peut, durant ces lectures, noter les passages qu'il préfère, qui l'accrochent, qui l'étonnent, qu'il aurait aimé écrire : ce sont ses « pépites individuelles » qui permettront d'enrichir les écritures suivantes. Ensuite, on partage ces pépites individuelles et le groupe, avec la personne qui anime, en annonce une comme « pépite collective ». Lorsque le groupe désignait les pépites collectives, mené par l'animateur qui joue le rôle, un court instant, de l'autorité qui désigne les pépites collectives, vous aviez été deux personnes à réagir.

**SF** : Oui, c'est un fait, nous avons été une poignée à réagir. Il est intéressant de voir que toutes celles qui ont exprimé un malaise portaient la culture des ateliers de création du GFEN. Effectivement, ce moment de l'atelier a été pour moi, déclencheur d'une prise de conscience de nos différences. Je pense que l'animateur, jouissant de sa posture d'animateur peut orienter des choix de "pépites" d'un texte écrit si les critères de choix sont clairs. S'il argumente, il n'en appelle pas à sa subjectivité propre (et à sa toute-puissance d'animateur), mais invite à une objectivation. En effet, si le but de l'atelier de création est de faire en sorte que le participant s'engage en tant que sujet dans l'écriture, celui-ci doit pouvoir faire ses propres choix. Il ne s'agit pas de travailler en amont sa mise en conformité avec la subjectivité de l'animateur, et/ou avec la pensée dominante du groupe.

Prendre le participant pour créateur est une révolution en soi. Un intérêt de ces démarches de création est qu'elles permettent aux publics dont les rapports à l'écrit sont les plus fragiles, de mettre le pied à l'étrier, de s'engager dans l'écrit et l'exigence de l'écrit.

Héritières de soixante ans de pratiques, des traces de ces révolutions sont imprimées dans nos archives.

Dans l'atelier que tu relates, que produit l'animateur lorsqu'il demande aux participants de se mettre d'accord sur la ou les pépites du texte d'un pair, puis lorsque celui-ci s'autorise à valider ou invalider le choix du groupe en ayant pour argument l'unique recours à sa propre subjectivité (*Ah oui, ça, c'est bien !!! Ça, bof non pas terrible !*) ? Quelle posture d'auteur va-t-il faire émerger chez l'écrivain ?

Dans mon vécu subjectif de cet atelier, a été visée la construction d'un auteur obéissant et consensuel qui accepte de mettre au rebut les pépites trouvées dans le texte d'un pair, car celles-ci ne conviennent pas à l'animateur. Un auteur plus préoccupé par les attentes du collectif de lecteurs, le lectorat, allant jusqu'à nier ses propres saisissements car ceux-ci correspondent à une lecture non partagée par le plus grand nombre donc marginale ou non consensuelle.

Lorsqu'on vit cette forme d'animation, il faut déjà être bien armé dans l'écriture pour s'autoriser à se positionner contre l'animateur et garder ce qui, malgré tout rejet, demeure une pépite pour soi. Le saisissement n'a pas eu le temps de s'opérer dans la conscience du lecteur, que l'opération de formatage s'instaure comme garante de la "bonne lecture-écriture".

Oui, lorsque je l'ai vécue, j'ai pu penser qu'il y avait un problème éthique dans l'animation et/ou la conception de cette phase de l'atelier. Cette prise de conscience me permet maintenant de différencier les postures que nous tenons lorsque nous animons des ateliers d'écriture. Nous ne visons pas les mêmes enjeux.

Quand tu animes un atelier d'écriture, tu sembles avoir pour mission de transmettre des savoirs à des apprenants. Moi, je cherche à travailler la question de la création. Je vise une urgence épistémique à s'emparer de la pensée écrite. C'est peut-être là que se situe le nœud, sur la place donnée au sujet écrivain lors du processus d'écriture.

**LC** : Je ne crois pas que nous ayons commis d'erreur éthique. Nous avons choisi de vous faire vivre cet atelier d'écriture car nous voulions explorer avec vous les sens (et les rôles) possibles du « collectif ». Lorsque Pascal, qui animait l'atelier, a lu les textes, puis a tranché pour désigner les pépites collectives avec le groupe, il occupait une place temporaire, discriminante mais nécessaire. Je vais essayer d'être clair. Je suis d'accord avec toi avec le fait qu'il faut « être bien armé dans l'écriture pour s'autoriser à se positionner », et donc à utiliser ou pas ce qui est désigné comme « pépite » par la personne qui détient l'autorité, même fictive. Cependant, le moment où les pépites collectives sont annoncées est très cadré pour que le sujet puisse se poser ou s'opposer à ce qui lui est proposé. Tout d'abord, la

désignation des pépites collectives n'oblige surtout pas chacun.e à abandonner ses propres pépites pour celle d'un groupe qui le dominerait avec, à sa tête, la personne qui anime. Ensuite, ces pépites collectives sont nécessaire car certaines personnes, avant même de se poser ou s'opposer, ne s'autorisent pas, dès le départ, à accorder de la valeur à ce qu'elles écrivent : obliger chacun.e à noter *au moins* les pépites collectives, c'est avoir déjà un minimum de mots précieux, donc de valeur, que l'on peut utiliser pour écrire dont elle pourra se dire que cela vaut quelque chose. Enfin, personne n'est obligé non plus, ensuite, d'utiliser les pépites collectives. En lisant la manière dont tu décris nos approches différentes, je me demande si l'opposition de nos enjeux ne serait pas plutôt dans nos fonctions : je suis plus « professeur », et toi tu interviendrais plus comme « pédagogue » ?

**SF** : J'ai du mal à comprendre ce que peuvent être *ces personnes qui n'accorderaient pas de valeur à ce qu'ils écrivent*. Ce n'est pas tant la valeur d'un écrit que je vise, mais l'autorisation à écrire que va se donner le participant. C'est cela qui lui permettra de donner de la valeur à ce qu'il fait. Dans cette perspective, l'enfant de maternelle, le jeune de l'école de la deuxième chance, le collégien en opposition, toutes ces personnes dont le rapport à l'écrit peut être fragile, car non encore construit ou très fortement fracturé par l'école et/ou la vie, sont capables d'entourer et choisir ce qui dans le texte d'un pair ou d'un auteur peut accrocher leurs yeux. À chaque fois je suis impressionnée, rien de ce qui est entouré ne peut être rejeté. Ils ne se trompent pas, on peut leur faire confiance.

C'est ce pari fou de la confiance en la capacité de création de chacun qui donne la place au sujet écrivain.

Sinon, de mon point de vue, le professeur est un pédagogue comme un autre. Mais il est tendu par les contenus de savoirs qu'il doit transmettre et a pour souci de rapporter ses activités de classe à ces savoirs ciblés.

## Novembre 2019 : De la *disputatio* au débat

**LC** : Je te parle de cette distinction car, quand j'anime un atelier d'écriture, j'ai l'impression que, même si je tente de laisser les sujets écrivains prendre pouvoir sur/par l'écrit, je réapparais toujours en fin de travail pour "pédagogiser" ce qui a été vécu. Par "pédagogiser", j'entends : énoncer, le plus clairement possible, les savoirs humains déjà existants que nous avons utilisés ou vu apparaître durant l'atelier. Ces savoirs que nous utilisons pour écrire, réfléchir. En fait, je peux reprendre un terme de Dominique Bucheton : ma tendance est d'« institutionnaliser ». Je ne sais pas si, au secteur poésie écriture, vous avez aussi cette tendance.

**SF** : Prenons appui sur un vécu partagé. Dans l'atelier "une cerise sur le chaos" animé lors du stage croisé groupe Île-de-France et secteur poésie écriture (*La science (humaine) dans tous ses états*), Jocelyne Clément, Sylvie Lange et Jérôme Canonge, les animateurs, avaient pris pour inducteur des concepts de mécanique quantique. Ces concepts n'ont pas été développés de manière théorique. Les concepteurs de l'atelier se sont emparés du saisissement vécu par la découverte du changement de paradigme auquel invite la mécanique quantique. La contrariété ou l'étrangeté vécue par ce changement de regard sur le monde qu'entraîne la découverte des lois qui régissent l'infiniment petit ont trouvé une forme de dépassement dans la construction des consignes. Ils se sont servis de manière très symbolique, en pratiquant une analogie, de l'expérience des doubles fentes de Feynman et l'ont appliquée non pas à des électrons mais à des mots. Et cela après nous avoir engagés à changer de regard sur notre quotidien et sur le langage par la mise en tension d'affirmations déconcertantes issues de ces mêmes recherches en physique quantique.

L'atelier ne visait pas une construction de savoir, mais s'emparait du changement de paradigme scientifique pour expérimenter par le travail de la langue ce qu'un tel changement pouvait entraîner chez le sujet écrivant. Était-il possible par ce biais de délier des franges d'indicibles en laissant l'expérimentation matérielle et technique envahir le travail de la langue ? Cette question était le problème partagé des animateurs. Ils nous l'ont fait vivre et ont cherché avec nous à voir ce qui pouvait sortir de cette expérience.

Les participants étaient soit dans l'accueil étonné de leur texte, soit dans une forme de rejet. Toujours est-il qu'un positionnement s'est construit par le regard de/sur l'autre, dans la confrontation ou mu par la découverte.

La phase de bilan a été très étonnante. La mécanique quantique nous a amenés ailleurs et ce jour-là, nous avons ouvert la réflexion sur d'autres savoirs. Nous avons creusé la question du processus de création. Nous nous sommes appuyés sur les *5 phases de la création*, texte de Didier Anzieu qui nous a aidé à déceler pour nous ce qui a pu se jouer de la création. La convocation de ce texte par une participante a aidé à penser le vécu et à le revisiter collectivement.

Peut-on penser que cette aventure se soit totalement départie d'éléments de savoirs ? Peut-on se dire que le dérangement dans la langue (surtout avec l'expérience de la double fente et la transformation des particules de mots en onde) n'a pas eu d'impact sur l'écriture ?

Une fois l'atelier passé, seuls les participants peuvent dans l'intimité de leur recherche d'écriture, savoir jusqu'où les mouvements impulsés par l'atelier ont pu les déplacer.

## Février 2022 : L'héritage des ateliers d'écriture !

**LC** : En fait, cela fait plusieurs années que nous explorons, dans nos discussions au fil de nos rencontres, la question des rapports entre ateliers d'écriture et savoir. Et puis nous nous demandons aussi pourquoi nos manières de concevoir et de faire vivre les ateliers sont parfois si différentes, alors même que nous observons que nous avons de grandes ressemblances et faisons partie du même groupe d'Éducation Nouvelle ! Est-ce qu'une autre manière de formuler les enjeux différents que nous visons pourrait être : la priorité d'un atelier de création du secteur poésie écriture serait plutôt la découverte, pour la personne qui participe, de sa capacité à s'engager, à se laisser embarquer dans l'écriture, alors que le groupe Île-de-France anime plutôt des ateliers d'écriture qui visent la (re)construction de savoirs ?

**SF** : L'atelier d'écriture entretient des rapports complexes avec le savoir. On peut bien sûr animer un atelier d'écriture pour transmettre un savoir décidé en amont. Il existe sur la question de nombreux développements didactiques qu'il n'est pas question de rejeter. Cette pratique est utile. Mais je la distingue comme toi des ateliers de création qui de mon point de vue répondent à une autre urgence.

Dans ce que nous pourrions nommer atelier de création, et que pour ma part je place dans la lignée des apports du secteur poésie écriture du GFEN, il est question d'animer sans connaître en amont les savoirs qui seront construits. Dans ce cas, l'atelier se donne pour cadre une série de contraintes enchâssées. La première est de faire que *tous écrivent, voire même écrivent ce qu'ils ne savent pas encore écrire, penser, sentir*. Une fois ce pari lancé, il ne s'agit pas de laisser les participants aux prises avec la satisfaction ou le désarroi du moment. En cherchant à poser une parole sur le vécu, en mesurant l'écart intersubjectif entre les différents vécus, il s'agit d'amener les participants à appréhender des processus de création qui puissent être réinvestis en dehors de l'atelier. L'enjeu de l'atelier est de donner le dessous des cartes de ce qui se joue de la création, pour que chacun s'empare de cet accélérateur d'écriture que peut être l'atelier.

**LC** : Quand j'écris que vous ne visez pas *en priorité* la (re)construction des savoirs, je n'élude pas du tout le fait que les ateliers du secteur poésie écriture donnent

à vivre un moment concret de création d'un savoir ! Mais je crois que vous ne cherchez *rien* à apprendre à ceux qui écrivent. Vous cherchez le fragile surgissement d'un *moment* d'écriture. C'est ce que j'ai essayé d'appeler au début « fragilisation ». J'ajoute tout de suite que ce « *rien* » côté savoir n'est, pour moi, en aucun cas dévalorisant. J'ai vécu certains de vos ateliers. Le « rien » que je convoque ici est proche du « vide » en physique quantique. Ce n'est pas *une absence de matière*, c'est celui dont on ne sait pas à l'avance ce dont il est fait, et s'il va apparaître. Il n'est pas prévisible, il semble sans consistance mais est plein de ce qu'on ne voit pas (encore). En ce sens, à la fin, il reste toujours difficile à décrire, voire il est indescriptible, car il est propre à chacun. Ce n'est pas un savoir institutionnalisable.

**SF** : Si le but de l'écriture est de faire un pas dans l'inconnu, il y a lieu de laisser la place au "surgissement". Méryl Marchetti dira "avoir une oreille sur l'inconnu". Cette conception peut gommer ce que tu vises en parlant de fragilisation mais donne une intention à l'animateur : le souci d'ouvrir les yeux pour percevoir les émergences.

L'atelier agit lorsque les participants découvrent un quelque chose qui s'étonne, une lueur pas encore entrevue, un impossible qui se dit et va continuer son long travail en arrière fond. L'atelier doit pouvoir faire problème à celui qui écrit. Le problème d'écriture arrive quand quelque chose vient perturber l'ordre habituel du langage, un dérangement qui frissonne et prend de court, un empêchement à finir la phrase parce que déviée, déliée, effrayante. Un gouffre de désir, une promesse, un mot qui reste sous la paupière.

Mais ça ne suffit pas. Il ne suffit pas d'écrire.

Le cadre de l'atelier est pensé pour que le jeu des interactions puisse générer une tension critique qui engage l'auteur jusqu'à ce qu'il ait l'impression d'avoir résolu ce problème. Jusqu'à ce qu'il puisse écarter sa paupière au-dessus du vide. Le travail critique est visé par l'atelier, non pas comme un objectif hors sol, mais comme un recours nécessaire pour pouvoir continuer à avancer dans le processus engagé, le processus de création.

Il s'agit de perturbation de la pensée, de ces lieux qui n'existent pas encore, déstabilisant suffisamment le scripteur qui cherche encore et encore à rapporter à du connu ce qui le trouble. Il s'agit de cette lutte par et contre le dérangement de nos schèmes et habitus. Il s'agit d'*imaginaire*.

Le lâcher prise avec un rapport intériorisé et systématisé à la langue comme rempart à la trouvaille ou à

l'écriture ne sera une victoire sur l'empêchement d'écrire ou la fatalité du cliché que si l'auteur prend conscience de ses propres pépites au regard de ce qui se joue dans le collectif. Il les mettra en tension à travers des partis-pris qui sont les siens. On ne parle alors plus d'apprenant mais d'auteur.

Dit autrement, le lieu de l'atelier d'écriture est de construire les *contraintes libératoires* suffisantes pour que grâce à ce cadre et malgré leurs résistances et leurs habitus, les participants puissent abandonner une frange de leur maîtrise (ou empêchement) et puissent déroger aux cadres qui à priori les entraînent à écrire du déjà-là (son déjà-vu, ses propres clichés), ou à ne pas écrire du tout.

Une quête de sens se mène bien, mais de manière parallèle, en écho et en écoute des mots des autres, en prolongement et en détournement de leurs apports.

Les autres dans ce cadre, c'est la bibliothèque (vivante ou de papier). C'est toutes les références qui remontent, se croisent et que cette recherche dans la langue rend nécessaires : les lieux de débats. Le temps du bilan de l'atelier est là pour les brasser. L'animateur reprend son rôle. À chaque atelier de nouveaux savoirs se réimposent. Il devient urgent de les mettre en tension.

L'atelier engage. Il mobilise des savoirs qui se heurtent parfois. Cela peut se faire tout de suite après l'atelier et/ou comme nous le faisons avec cet article...cinq ans plus tard !

## Pour ne pas clore le débat

À la vue de ce qui se déploie, ce débat revisite le *déjà-là* du mouvement. Pourtant, il est possible de percevoir, ce moment de ravissement qui surgit lorsqu'est mis en mot, un endroit de désaccord. Ce qui fait que ce lieu n'arrête pas de se préciser, de se déplacer. Même si l'impression persiste de réinventer l'eau tiède. Ce n'est jamais la même eau qui coule sous nos yeux...dirait Bachelard !

Quand on apprend le GFEN, quand il dévie nos trajectoires, quand on est saisi par l'insaisissable de l'imaginaire en débat, quand on se découvre à reconstruire des savoirs inestimables... on a envie de continuer l'aventure. On a envie que ce mouvement pédagogique continue d'être un tout qui soit plus que la somme de ses parties, un tout qui se construise par ses interactions, qui soit fier de sa pluralité sans la nier. ◆