

Cartographie de quartier ou l'utopie des mercredis soir

Mariska FORREST¹, Karyne WATTIAUX², Chantal MYTTENAERE³

En mémoire de Chantal, notre amie.

« **Cartographie de quartier**⁴ » est un atelier d'arts plastiques et d'écriture. La douzaine de personnes qui y participent sont des adultes et habitent la commune de Bruxelles Saint-Gilles. Ils et elles sont d'ici et d'ailleurs, jeunes et moins jeunes, illettrés et lettrés. Ce mélange de public est un choix volontaire de la part des intervenants. Il s'est fait très naturellement. L'équipe d'animation est elle aussi hétérogène : une écrivaine, une formatrice en alphabétisation, une plasticienne.

Le démarrage du projet

Pour constituer le premier groupe, nous avons eu recours au bouche-à-oreille, aux prospectus et à notre connaissance de Saint-Gilles. Des associations et des commerçants nous ont aidés : le *Collectif Alpha* (qui organise des cours d'alphabétisation et où Karyne travaillait), *La maison du livre*, le cordonnier chez qui Mariska fait réparer ses chaussures, le boulanger de la chaussée de Waterloo, la bibliothèque, le centre culturel.

Dès que nous annonçons les objectifs du projet aux personnes intéressées, **le tri se faisait tout seul**. Seules restaient celles qui voulaient tenter l'aventure de l'écriture, des arts plastiques et de l'élaboration de projet commun. Ce groupe était donc à géométrie variable, certaines personnes sont parties, d'autres nous ont rejointes. Même s'ils n'y participent plus, tous restent attachés au projet, s'en informent et viennent aux présentations des créations de l'atelier.

Petit à petit, entre écriture et arts plastiques, entre expérimentation et création, entre singularité de chacun et projet commun

Au tout début du projet, nos buts étaient complètement utopiques : être à la fois un laboratoire de productions artistiques et de mise en œuvre de projet collectif, dans le but que tous les acteurs (lettrés, illettrés) s'approprient des savoirs faire tant artistiques que citoyens.

Aujourd'hui, quatre ans après, les intervenants et les participants prennent des décisions de commun accord et œuvrent ensemble à la création et à la diffusion d'un film documentaire et de livres illustrés. Ce qui était utopique se concrétise tous les mercredis soir, cela arrive et ce n'est pas par hasard.

Les axes de travail qui apparaissent comme facilitateurs après quatre ans d'expérience

1. Le projet global est défini par les animatrices avant que ne débute l'action, par contre les moyens de le mettre en œuvre sont l'affaire de tous

Tous les participants connaissent les buts et les objectifs généraux du projet dès qu'ils veulent y participer. Ce n'est un secret pour personne. Par contre les moyens de leur mise en œuvre sont eux définis avec tous durant l'action.

Cette liberté est possible parce que nous prenons nos décisions en mettant le plus de chance de notre côté pour atteindre les objectifs qui suivent :

- mélanger les publics sans discrimination de statut ou compétence et plus explicitement les lettrés et les illettrés
- apprendre collectivement par la pratique, l'échange et la prise de décision
- élaborer au fur et à mesure un projet commun qui sera de montrer d'une manière ou d'une autre notre production à l'extérieur

¹ Mariska Forrest est coordinatrice des *Ateliers de la Banane*, plasticienne/animatrice. Elle travaille régulièrement en partenariat avec d'autres artistes et propose des projets associant diverses disciplines artistiques.

² Karyne Wattiaux a été longtemps formatrice en Alphabétisation, elle est aujourd'hui conseillère pédagogique à Lire et Ecrire Bruxelles. En 1998, elle a initié le projet "Cartographie de quartier".

³ Chantal Myttenaere a été écrivain et réalisatrice.

⁴ On se procure le livre produit auprès de bana-neatelier@gmail.com



- garder une trace du travail pour en tirer des savoirs communs et pouvoir les passer à d'autres.

2. Des intervenants choisis en fonction de leur envie de mettre en œuvre les buts annoncés, de la complémentarité de leurs compétences et de la proximité de leurs options philosophiques

Karyne voulait concrétiser un rêve : "Que les habitants (lettrés et illettrés) d'un même quartier expérimentent l'écriture et les arts plastiques tout en construisant ensemble le projet". (*Cartographie de quartier* n'était alors que des mots sur papier.)

Elle contacte des écrivains et des plasticiens, prend le temps de les rencontrer, de discuter du projet et de les choisir en fonction de leurs compétences, de leur complémentarité et surtout de leur envie de travailler autour avec d'autres pour élaborer un projet collectif. Des écrivains (Chantal Myttenaere, Laurence Vielle, Vincent Marganne et Veronika Mabardi) et une plasticienne (Mariska Forrest) rejoignent le projet à différents moments, selon leur disponibilité et les besoins du projet. Nous travaillons le plus souvent en trio pour des périodes définies de 4 mois à un an.

3. L'objet de travail est le quartier, l'écriture et les arts plastiques

L'atelier est un laboratoire d'expérimentations artistiques. Son centre est un objet de travail concret "le quartier". Les arts plastiques et l'écriture en sont les outils d'exploration. Ce choix nous a permis de rester au plus près de notre objet de travail sans basculer dans le champ du développement personnel. L'analyse des effets de ces

ateliers nous a toutefois montré que travailler et décider **avec d'autres** ont des effets sur le rapport à soi, aux autres et au monde. Tout au long de ce projet, tous les acteurs ont arpenté des contrées nouvelles, pris des risques et tiré du sens.

4. La réalisation d'un projet se structure en dehors des temps d'atelier

Ces temps de travail en commun sont les sous-bassements des projets. Ce point met en évidence le travail invisible que demande la réalisation de tels projets. Les artistes, la formatrice et les participants ne sont pas seulement présents lors des ateliers, ils participent à d'autres moments qui ont pour objet la construction, l'évaluation et la régulation du travail. Ces moments permettent de prendre en compte tous les acteurs ainsi que ce qui se passe pendant l'action. Ce mode de travail a pour effet la co-construction constante du projet et la co-production de savoirs.

Pour exemple, les artistes et la formatrice travaillent ensemble à la préparation de chaque atelier. L'artiste et la formatrice sont alors prêts à co-animer l'atelier. Ce travail commun permet d'articuler d'une part les savoirs faire relatifs aux disciplines artistiques et d'autre part les savoirs faire en termes d'animation, de régulation de groupe et de coordination du projet.

5. Mélanger des pratiques artistiques, expérimenter des processus de création, interpeller d'autres publics

Nous avons décidé de donner des consignes de travail qui permettent d'explorer les ponts entre

l'écriture et les arts plastiques. Quelques fois, les deux disciplines se recoupent et s'entrechoquent au sein d'un même atelier. À d'autres moments, l'écriture et les arts plastiques se travaillent séparément : ces moments de recherche permettent de pousser plus loin les expérimentations et d'approfondir certains savoirs et savoirs faire plus spécifiques.

Chaque atelier est créé par les intervenants à partir de ce qui s'est passé durant les précédents. C'est un de nos grands plaisirs et un grand risque à la fois : savoir où on veut aller sans savoir exactement par quel chemin nous allons passer pour qu'il y ait prolifération d'expérimentations et que de celles-ci émergent quelque chose. Les intervenants, mais aussi les participants, sont là pour relancer le travail de chacun. Les productions collectives ou individuelles, s'élaborent peu à peu avec l'appui et la solidarité de tous.

Selon les projets et les expérimentations, nous présentons notre travail à d'autres et cela sous différentes formes : des expositions, un affichage aux fenêtres de la rue, des livres, un collage d'affiche, une mise en scène de nos textes par des comédiens...

6. Du temps, mais pas tout le temps. Les projets sont limités dans le temps mais peuvent donner lieu à des poursuites si les participants s'investissent dans l'élaboration d'un nouveau projet

Chaque projet a un début et une fin. Lors des bilans/évaluation, nous nommons à la fois les apports, les manques et les souhaits. Ces moments où nous (intervenants et participants) sommes tous autour de la table, pour confronter nos avis, nos bonheurs et nos remarques sur ce qui s'est passé, sont des temps forts.

C'est par cette confrontation et dans les débats qui s'ensuivent que chacun et le groupe nomment les apprentissages et le chemin parcouru, s'approprient le projet et se positionnent quant à la poursuite possible. Pour les intervenants, cela suppose une certaine souplesse. Si la décision est de continuer, nous devons aussi nous positionner, redistribuer nos rôles, nous remettre à la recherche de nouveaux intervenants et surtout prendre le temps de définir et de structurer la poursuite du travail commun.

Lorsque nous avons commencé *Cartographie de quartier*, nous savions que nous allions travailler 4 mois ensemble. Par contre, aucune suite n'était définie. Si les participants n'avaient pas insisté et émis des idées quant à une suite possible, tout se serait arrêté là. Mais voilà, à chaque bilan, les participants voulaient que le projet continue et surtout s'investissaient de plus en plus. Depuis plus de trois ans, les participants lisent et font des remarques à propos des évaluations et des projets que nous envoyons à la Communauté Française. Depuis plus d'un an, ils écrivent une part des bilans et des projets à venir. ◆

Contact :

Les Ateliers de la Banane asbl

Centre d'Expression et de Créativité

Mariska Forrest
Rue du Métal, 38
B-1060 Bruxelles

tél & fax : 02 538 45 36

e-mail : bananeatelier@swing.be

La première séquence de l'année : pour ne pas transiger avec l'hétérogénéité

Sylvie LANGE

« Ils ne savaient pas que c'était impossible alors ils l'ont fait. »
Mark Twain

La demande institutionnelle est claire : différencier, voire aller jusqu'à l'individualisation des apprentissages.

Mais comment différencier alors que les élèves sont déjà tous différents, en tant que sujets sociaux, pensants et parlants, apprenants, aussi bien dans leur réception du discours de l'enseignant que dans leurs réponses orales, écrites ou non verbales ?

Peut-on utiliser cette diversité de fait pour que chacun trouve sa place, sa propre expression, que chacun amène sa pierre à l'édifice du savoir à bâtir en commun, dans la satisfaction individuelle et collective de l'action de créer et d'apprendre ?

Je fais ce pari. Mon objectif est de créer un groupe dynamique homogène.

Rentrée 2016-2017 : classe de 4^{ème}...

... annoncée comme « plutôt faible », hétérogène ; des élèves peu travailleurs, peu scolaires ; l'écrit est difficile pour un grand nombre ; après consultation, une majorité dit ne pas aimer le français qu'ils réduisent à l'orthographe et la grammaire ; certains m'annoncent leur toute petite moyenne de fin de 5^{ème}.

Je ne connais aucun élève et n'ai pris aucune information sur leur passé scolaire, mais tout parle pour eux : attitude, langage non verbal, regards...

Dès la première heure, ils sont placés en 6 groupes de 4 et par ordre alphabétique pour m'aider à vite placer un nom sur un visage.

Surtout, ne pas « louter » les premiers cours

Comment bien commencer l'année ?

Comment commencer à les faire écrire sans les rebuter ?

Comment ne pas les laisser pour mener le travail jusqu'au bout alors que leurs intérêts scolaires sont divergents, leurs motivations aussi ?

Comment leur montrer que le groupe les sert, tous et chacun ; qu'ils ont tous une partition à jouer ; que tous sont indispensables pour que la classe avance dans la même direction en apprenant chacun des uns et des autres ?

Comment leur montrer qu'ils sont capables de travailler sur des textes difficiles, de les comprendre, de se demander pourquoi ces textes résistent à la compréhension immédiate et d'y répondre, d'écrire à partir de ces textes, d'apprendre à faire avec les conventions du genre théâtral ?

Ma réponse : en les surprenant, en les déstabilisant pour qu'ils ne puissent pas se raccrocher à ce qu'ils ont vécu antérieurement en cours de français. Je les souhaite tous sceptiques face aux demandes incongrues du professeur !

La place de l'enseignant

Je les prévient que dans cette séquence, j'interviendrai très peu sinon pour énoncer les consignes et donner le cadre pour que le travail se fasse suivant un rythme assez rapide. Il n'y aura ni erreur, ni bonne réponse : ils seront tous en recherche pour réussir à s'entendre et se faire comprendre d'abord dans leur petit groupe de 4, puis par binôme, et enfin face à toute la classe.

Ce que je ne leur précise pas, c'est que je me charge d'assurer une place à ceux qui semblent trop discrets, ou de questionner ceux qui prennent trop de place dans leur groupe. Il s'agit de vite installer un premier pacte tacite de confiance, en eux, dans leur petit groupe, entre eux et le professeur, car le travail prescrit sera inhabituel et que tout le monde se retrouvera face aux mêmes hésitations, incapable de dire si ses réponses sont justes ou pas : incapable de se juger ou de juger les autres !

Expliciter, oui, mais quoi ?

L'essentiel comme moteur du travail collectif

Ce qui ne dispensera pas des explicitations en cours d'activités, mais toujours pour rappeler l'objectif essentiel, c'est-à-dire produire à plusieurs pour les autres et se faire comprendre d'eux :

- L'objectif : on va lire, écrire, apprendre, interpréter, créer du texte théâtral pour les autres.

- On va tous se trouver face aux mêmes facilités et aux mêmes difficultés. On va donc les aborder

chacun avec ses camarades dans son petit groupe de 4.

- Chaque binôme va produire quelque chose pour toute la classe (dans le cas d'un nombre impair d'élèves, je ferai partie d'un binôme).

Ce que je ne dévoile pas, c'est que la problématique de la séquence, et dont le prétexte est le théâtre, concerne les difficultés et la complexité de la communication, problématique qu'ils formuleront eux-mêmes en fin de séquence, au moment du bilan.

Voilà le défi que je propose pour cette première heure de cours de l'année :

Chaque groupe de 4 ayant un même extrait d'une scène de pièce de théâtre (j'ai donc choisi 6 extraits différents) va devoir faire comprendre aux autres groupes l'histoire, la situation qui se trouve dans son extrait, mais sans jamais utiliser la langue française à l'écrit ou à l'oral, bref le français ! FRANÇAIS INTERDIT !!!

Moment d'incompréhension, de flou, d'incrédulité, de repli, voire de rejet, ponctué par de franches exclamations... et très vite des questions sur ce qui pourrait être autorisé à la place du français... auxquelles je ne réponds pas, sinon en renvoyant à la consigne ! C'est à eux de se débrouiller.

Comment se faire entendre, se faire comprendre quand le professeur a interdit d'utiliser le français à l'écrit et à l'oral, d'autant plus qu'on aborde le théâtre ? C'est un véritable coup de théâtre pour les élèves.

Mais pour en arriver à ce clou du spectacle, il va falloir en passer par une suite d'étapes courtes, chronométrées, et nécessaires.

Mettre en travail

1. Chaque groupe en possession de son propre extrait (d'une douzaine de lignes) doit d'abord le recopier avec soin en respectant la forme de son texte, ce qui donne lieu au rappel des conventions du texte théâtral (je continue à m'étonner que sans broncher ils s'appliquent tous à recopier leurs lignes. Mais ça n'est pas trop long à écrire, ils sont habitués à cette demande, et c'est le début de l'année).

Chaque extrait consiste en un dialogue à 2 personnages, avec didascalies, et soulève une question d'interprétation (au sens théâtral) et/ou de sens. Par exemple le célèbre passage entre Harpagon et La Flèche autour des mains (« Montre-moi tes mains... Les autres »), ou bien la scène 3 de *Humulus le muet* où il y a bien plus de didascalies que de dialogue et où *Humulus* ne parle pas, ou bien encore le « Va, je ne te hais point » de *Chimène* dans la pièce en vers de *Corneille*...

2. Après une lecture individuelle silencieuse, chacun écrit pour lui et au brouillon une seule phrase si

possible (si c'est impossible, on écrit quelques phrases courtes) pour rendre compte de ce qu'il a compris de son extrait.

3. Chaque groupe de 4 se met d'accord, après une discussion qui donne lieu à un travail de relecture et d'interprétation, sur une seule phrase qui rendra compte de son extrait, et l'écrit. Ce sera le résumé du groupe (qui s'avérera nécessaire à l'étape 6 du travail collectif).

4. Par binôme cette fois-ci, on passe au travail « intéressant » : on cherche un moyen de rendre compte de ce qui se passe dans son extrait sans utiliser le français (pour chaque groupe de 4 et chaque texte, il y aura donc 2 propositions de communication différentes).

Les tables sont séparées pour que les binômes soient plus à l'aise dans leur recherche. À partir de ce moment, les binômes doivent faire attention de ne pas être entendus des autres ! De fait, lorsqu'ils en arrivent à cette étape, ils sont concentrés sur leur propre extrait et leur recherche. Je note des moments de trouble, de désaccord, de franche rigolade, de discussion passionnée, et bien sûr ils ne peuvent pas s'empêcher de lorgner sur leurs voisins...

Je ne réponds à aucune question, qu'elle porte sur le sens de l'extrait (ils sont souvent obligés d'y revenir!) ou sur la validité de leur proposition de communication.

5. On passe aux « représentations ».

Premier extrait :

Le premier binôme présente sa proposition devant toute la classe.

Aucun commentaire ne doit être fait à ce stade, ni de la part des spectateurs, ni de la part du professeur.

Immédiatement après, chacun, le professeur compris jouant le naïf, écrit en 1 phrase ce qu'il vient de comprendre de ce qui lui a été représenté. Évidemment, il n'y a pas de phrase juste ou fautive : question d'interprétation !

Quelques élèves spectateurs lisent leur phrase à la classe. Il est rare qu'on ait tous vu ou compris la même chose, ce qui suscite des surprises dans le public, et également pour ceux qui ont produit le message !

Le second binôme présente son travail toujours sur le premier extrait ; les spectateurs modifient ou pas leur phrase de restitution, voire en écrivent une complètement différente. Suit la lecture de quelques phrases.

Évidemment, on n'est pas d'accord et on argumente à partir d'indices visuels : mimiques, gestes, mise en scène, et parfois de mots ou phrases dans une autre langue... Certains ont essayé l'anglais, d'autres ont

6

transposé tout ou partie de leur dialogue dans une langue parlée par au moins un des parents, le plus souvent inconnue des autres (dans certaines familles de la classe, l'un des parents vient de pays aussi différents que le Cambodge, le Portugal, l'Afrique du sud, le Maroc, la Russie, le Gabon, le Congo, la Turquie, Madagascar, l'Algérie). Deux groupes ont choisi le dessin, et étonnamment pour rendre compte des vers de Corneille. Une grande majorité a élu le mime.

6. De la nécessité de la lecture à haute voix :

On a donc besoin de la lecture de l'extrait... qui est faite par le premier binôme. Mais là encore, ça va trop vite, on n'a pas tout entendu, ni compris... les 2 élèves n'ont pas « bien lu », n'ont pas assez mis le ton... On veut comprendre, et faire le rapport avec la phrase que chacun a écrite. On a donc besoin de la lecture du texte initial par le second binôme, puis de la lecture de la phrase de résumé que le groupe avait concoctée unanimement dans la 3ème étape du travail.

Nouvelle discussion sur la pertinence des 2 productions à la lumière du texte (certains contresens ne sont levés qu'à ce moment-là !).

Et ainsi de suite pour les autres extraits et groupes.

À la fin de ce travail (qui prendra en tout 2 semaines à raison de 3 h par semaine), chaque binôme sera évalué sur la mise en scène et l'apprentissage de son extrait de théâtre et d'autre part sur la suite directe de son dialogue qui sera écrite individuellement en classe (une vingtaine de lignes). Les 2 groupes ayant hérité d'un passage du Cid écriront en prose mais en cherchant sans que je leur demande à respecter le niveau de langue, ce qui les amuse beaucoup, le même phénomène se produisant pour les autres groupes d'ailleurs.

Et la différenciation dans tout ça ?

Au moment du bilan de la séquence, la classe a été amenée à se demander sur quoi elle avait travaillé. Le théâtre bien sûr au travers de genres, registres et dramaturges différents, mais surtout des moyens de communiquer dont aucun n'est satisfaisant à lui seul : écrit, non verbal, oral. Elle a aussi été amenée à repérer toutes les compétences mises en œuvre dans la variété des exercices, à mesurer les différentes opérations sollicitées par la résolution des problèmes qui se posaient (compréhension, écoute, participation, entraide, interprétation, débat, évaluation, esprit de synthèse...). Enfin, tous ont pris conscience, en repassant le film à l'envers, que chacun, d'une manière ou d'une autre avait bien joué un rôle, et souvent plus d'un, c'est-à-dire que chacun avait fait sa part de lecture,

d'écriture, de transformation (codage et décodage), de récitation et mise en scène, de création... sans ressentir de fortes contraintes dites scolaires.

Pour que vivent les différences

Comment obtenir qu'un groupe classe réalise un même travail en s'appuyant justement sur les différences entre pairs ? Comment faire apparaître à tous l'intérêt de la complémentarité pour qu'une équipe se soude dans la réalisation d'une tâche prescrite ? Sans doute faut-il avoir une certaine habitude de ce type de travail en classe, car tout en favorisant le travail d'équipe évidemment visible, il permet aussi de repérer les élèves trop discrets, ou trop actifs et de réguler la participation lorsque c'est nécessaire, ce qui demande une réelle attention, et une sorte d'« écoute flottante » des individus et des groupes. L'important me semble-t-il ici est de faire prendre conscience aux groupes que chacun avec ses qualités, et ses défauts, a bien transmis quelque chose de ses savoir être ou faire. C'était aussi un objectif de cette première séquence, le plus important pour moi.

En définitive, tous ont appris leur texte (mise en voix originale des didascalies dans Humulus le muet !), tous ont rédigé une suite de texte plausible et presque « à la manière de » sans que ce soit demandé, en grande majorité très correcte, et tous ont pris un plaisir communicatif à interpréter leur extrait de scène, d'autant qu'ils l'avaient déjà « joué » sous une autre forme.

Au cours de ce travail, l'enseignant a peu eu l'occasion d'intervenir, sauf dans la redécouverte du lexique et des conventions du théâtre en début de séquence. Il a laissé le champ libre à l'évaluation progressive des élèves dans les courts débats sur la pertinence des phrases résumant les extraits, les sketches, les lectures à haute voix et les mises en scène finales, bref à chaque étape du travail. L'annonce régulière du temps imparti pour chaque réalisation a été fondamentale pour la cohésion de la classe et surtout dynamisante. Pas de compétition entre les groupes, mais une envie d'aller en toute logique à l'étape suivante. Là, l'intervention de l'enseignant est nécessaire pour qu'aucun élève ne prenne de retard ou se sente dépassé par le rythme. Fondamentales aussi les phases au brouillon (au crayon à papier ; et qui ne seront jamais vues ou lues par quelqu'un d'autre, y compris le professeur). Voilà ce qui a été rassurant pour chacun. Seules ont été notées la « récitation » et la suite du texte en fin de séquence.

Au bout de 2 semaines de cours s'était bien constitué un groupe classe, un groupe qui faisait corps, la 4ème D du Collège Gérard Philipe, de Pessac. ♦

L'incipit d'une démarche

où l'unicité de chacun se tisse avec celle des autres

Odette BASSIS

Comme dès les premières notes d'une musique, comme dès les premières pages d'un roman oui, c'est bien le mode d'entrée dans une « démarche » qui en lance la dynamique, la tonalité, et l'audace vers des terres encore inconnues. Aller de l'avant, où chacun y avance ses pas, les siens, mais hors de chemins balisés pour les uns et interdits aux autres. Parce que là, s'ouvrent des chemins où se croisent et se construisent, ensemble, des pistes inattendues de compréhension, d'élaboration et, ce faisant, de mises en mots, dans l'arpentage commun de terres nouvelles. Où chacun avance avec ses propres pas, sa propre unicité, nourrie de celle des autres et vers un ancrage commun de savoir. Où le **sens** personnel de chacun s'engage et participe à la construction de **significations** nouvelles.

Là, décidons de tenter d'en expliciter, pour chaque savoir, le « quoi », le « comment » et, ce faisant, le « pourquoi ». Questions décisives, incontournables sans lesquelles aucune « démarche » n'aurait de sens, pas de raison d'être. De quoi interroger au plus près et à juste titre ce qui est souligné comme « auto-socio-construction », trilogie dans laquelle s'insère l'apport propre de chacun dans une prospective, un engagement commun vers la conquête d'un savoir nouveau. Une trilogie, oui, dont la raison d'être ainsi que l'agencement - en amont de toute démarche - impliquent une recherche et une élaboration décisive tant par l'enseignant que, différemment toutefois, par le formateur.

C'est-à-dire un savoir scolaire comme un déjà-là prescrit, enjambant sa raison d'être, inscrite pourtant au cœur de sa genèse historique. Cette césure fait l'impasse, sur l'irruption d'un « et si ? » et d'un « pourquoi pas ? » partie intégrante justement de leur raison d'être. Or ce sont de telles questions, incontournables qui, en vue de résultats scolaires attendus, se trouvent trop souvent exclues de la mise en acte des programmes. L'impasse s'établit alors au profit de procédures-à-suivre et de résultats-à-retenir, ceux qui justement seront notés ! Les questions de fond, celles qui interrogent la raison d'être même des savoirs en jeu pour un « comprendre » justifié, ces questions de fond sont trop souvent esquissées, supplantées par un « c'est ainsi » non interrogeable. Ainsi en est-il du risque d'un asservissement qui, se voulant fidèle aux règles fixées (le programme) s'en tient seulement aux définitions et applications quand bien même elles se veulent « explicitement » expliquées... mais par l'enseignant, bien sûr, et donc au risque de n'être que servilement suivies, du moment qu'une bonne note suit ! Où quand, plus encore, cette bonne note en esquivé le manque¹.

Il y a là de quoi interroger le savoir enseigné quant à son contenu « transmis », par rapport à sa raison d'être. Question de finalité de l'École et de la Formation. Question qui est ainsi déjà - de fait - une question d'éthique au cœur même de ce qu'est « apprendre ». C'est-à-dire quand est esquivée une raison d'être majeure du savoir.

Quel savoir, un enjeu éthique

Il y a une césure souvent soulevée entre savoirs scolaires et savoirs savants instaurant des limites fixées entre ces deux pôles où la crainte de ne pouvoir « se faire comprendre » met à mal justement la raison d'être conceptuelle de tel ou tel savoir. Le savoir étant trop souvent seulement esquissé, voire esquivé au profit de « ce qu'il faut retenir ».

Les amonts de la démarche

C'est la recherche propre à l'enseignant/formateur qui y est engagée, avant même les premiers pas de l'apprenant, en classe. Car c'est bien cette recherche, en amont, qui est décisive, incontournable. Là, deux pistes, deux impératifs :
- La saisie, l'explicitation - derrière le titre du cours - du contenu conceptuel, ou plutôt de la

¹ Cf au sujet de la « bonne note » voir le dernier article « Devenir citoyen dans le savoir » de l'ouvrage du GFEN IDF *S'approprier des savoirs, une aventure humaine*, Chronique sociale, 2016, où sont explorées des démarches dans différentes disciplines.

problématique conceptuelle en question dans tel ou tel contenu à mettre en travail. Il s'agit là d'un enjeu non évident, tant les repères connus, avancés communément² en masquent souvent les points décisifs de compréhension sous couvert de ce qui paraît « utile » de retenir pour de bonnes « applications ». Or c'est bien d'aller jusqu'à **la raison d'être** de tel ou tel contenu qui est en jeu. Là est le noyau dur à partir duquel peut se justifier

“ il s'agit donc de lancer une activité dont la nature est à la fois déterminée quant à son orientation et cependant ouverte quant aux modes d'actions à mettre en œuvre ”

toute démarche, dont la dimension pédagogique n'a de raison d'être effective qu'inscrite dans une telle exigence. Une exigence oui, pour les enseignants, quand il s'agit de créer les conditions pour que les apprenants (enfants ou adultes) parviennent jusqu'à des prises de conscience - par eux - des enjeux de compréhension lesquels, se faisant, ouvrent de nouveaux espaces de conceptualisation, de pensée.

Précisons que cette explicitation théorique préalable n'est pas directement donnée dans les programmes indiquant surtout les intitulés dans les

champs de savoir prévus comme tels. C'est la responsabilité des enseignants que d'en extraire les problématiques conceptuelles concernées. Et c'est là où l'Éducation Nouvelle, au GFEN, situe un impératif déterminant concernant le contenu même de tel ou tel savoir en jeu.

- Trouver, imaginer **une situation** à la fois très compréhensible, d'entrée de jeu, et donc accessible à tous. Avec la spécificité, par rapport au savoir en vue, de lancer **une activité** réflexive auprès des apprenants qui auront à dégager eux-mêmes quelle(s) **action(s)** tenter, prenant en compte les données de la situation, pour pouvoir en tirer parti. Distinction entre activité et action où l'activité énoncée est la mise en dynamique initiale, posée par l'enseignant dans la situation, ouvrant pour et par l'apprenant sur la saisie possible par lui d'un « agir » propre – son action - à tenter et explorer. Une distinction qui fut abordée par Vygotski et mise en travail plus particulièrement par Léontiev³.

Ainsi, par exemple : devant un ensemble de polygones découpés et donnés en vrac : « classez-les » ; même consigne en philosophie, à partir de sujets d'examen différents sur le même thème « la liberté » ou encore devant un texte à trous : « complétez-le », etc.

Ces deux enjeux décisifs pour l'enseignant/formateur – quel contenu et dans quelle situation - sont donc spécifiques, ensemble, pour lancer un pari, une « invitation au voyage » en quelque sorte dont l'enjeu n'est pas moins que d'aller vers la raison d'être de tel ou tel savoir, lui-même issu d'une histoire et d'un parcours. Là, dans le cours, il s'agit donc de lancer une activité dont la nature est à la fois déterminée quant à son orientation et cependant ouverte quant aux **modes d'actions** à mettre en œuvre, laissées à l'apprenant. Oui, c'est bien une « invitation au voyage » dont le but est justement de trouver, pour l'apprenant, quoi construire et comment.

C'est une telle distinction qui permet de saisir et affiner ce qu'au GFEN nous entendons par « démarche » dont la situation de départ, si décisive, se veut propre à lancer tout une dynamique de réflexion-action et des parcours possibles d'essais – essais et erreurs...- de mises en recherche, par les apprenants eux-mêmes. De quoi susciter et mettre en acte le potentiel que porte chacun. Un potentiel laissé sous cape, surtout envers ceux qui paraissent les plus démunis - tenus au silence - dans un enseignement seulement « magistral ».

C'est là où, renverser les « habitus » de la pratique enseignante, c'est d'abord pour l'enseignant /formateur précisément, de rendre possible l'accès, l'entrée pour « tous » les apprenants dans toute démarche. Des conditions aux enjeux exigeants certes, mais possibles et dont le pari vécu au concret permet d'en capter les effets vivants.

Les premiers pas

La « consigne » étant lancée, pour les apprenants, les premiers pas sont décisifs, quand bien même ils sont hésitants. Loin d'être évidents, de prime abord, ces premiers pas se font sur le terrain mouvant d'un « **syncrétisme** » inévitable « *où le fortuit s'y mêle à l'essentiel sans discrimination possible* ». *Un syncrétisme qui « s'oppose simultanément à l'analyse et à la synthèse, qui sont deux opérations complémentaires. Pas d'analyse possible sans un tout bien défini. Pas de synthèse sans des éléments dissociés puis combinés ou recombinaison. Tout l'effort de la connaissance ou de la logique tend à cette détermination stricte des parties, facteurs, arguments qui entrent dans un objet, un procès ou un raisonnement*⁴. »

De quoi mesurer combien, dès les premiers pas des apprenants se joue un pari positif tournant le dos à des affirmations si courantes d'un « ils n'en sont pas capables » alors qu'aucun espace ne leur

² Y compris dans tant de manuels scolaires.

³ À travers ses ouvrages : *Le développement du psychisme* (Éditions Sociales) 1976, et *Activité, conscience, Personnalité* (Édition du progrès, Moscou) 1984.

⁴ H. Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970, p. 207.

est proposé pour pouvoir s'y essayer. Mais là, oui, ils sont « invités » dès les premiers instants à oser, à tenter... de quoi faire tomber des peurs souteraines toujours là, aux aguets, de se trouver jugé, mis en cause, voire écarté... L'enjeu d'un tel moment est important, surtout lorsqu'il s'agit pour l'apprenant d'une toute première « démarche » pour lui, qui lui est proposée⁵.

Des premiers pas décisifs, vécus dans l'intime de chacun, dans lesquels entrent en jeu « **intellect et affect** » comme le souligne Vygotski⁶ en affirmant vivement « *celui qui a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même* ». Et c'est justement le propre d'une situation d'entrée dans une démarche que de lancer une dynamique qui ne fasse pas l'impasse sur une telle dualité de « vie » s'inscrivant dans l'« être là » de chaque apprenant.

Et pour l'enseignant/formateur là est l'enjeu d'une lucidité qui s'inscrit dans l'audace de ne pas craindre une telle « mise en démarche » prenant justement « de plein fouet » le non-dit de barrages sous-jacents qui vont avec l'enseignement le plus courant. Là il s'agit de créer les conditions pour une invite à l'audace de chacun.

Déjà, dans de telles prémisses, une ébullition, pour chacun. La plupart du temps, un grand silence pourtant accompagne ces moments. Un silence « plein » pendant lequel les figures sont triturées, déplacées.

« Classez – les » : un **motif** est là, qui a bien valeur de « **mobile** » pour une invite à tenter, à mettre à l'épreuve soi-même. Entrer dans un investissement. S'y risquer.

Ainsi une « ébullition » se fait jour, avec déjà des débuts de prise de conscience « *de la périphérie au centre* »⁷ c'est-à-dire dans une dynamique allant pour chacun de la perception de la nature de l'activité (son enjeu, ici par ex. « classez ») dans sa globalité vers de possibles directions d'actions précisément à essayer, tenter.

C'est là où l'on passe d'une situation - proposée par l'enseignant/formateur - dont l'**activité** demandée en est le **motif** (ici d'avoir à classer) sachant que la recherche de l'apprenant va ouvrir sur une ou des propositions d'**actions** qui seront engagées par lui-même (par ex l'égalité des côtés ou le parallélisme des côtés mais déjà, tout au début, tout simplement le nombre de côtés, ou de sommets, ou d'angles). Sachant que de telles actions, de la part de l'apprenant, conduisent à des **buts** envisagés et tentés par lui-même (par ex au début classer en fonction du nombre de côtés).

L'important, dès ces débuts, comme dans toute « démarche » est que la situation permette à chacun des apprenants de faire **sens** pour lui-même. Faire « sens » c'est-à-dire qu'elle devienne situation vi-

vante pour chacun, situation motivante où il y trouve sa place, mieux encore où il s'y construit une place, la sienne. Et c'est en y inscrivant « son » action, dès les premiers pas que l'apprenant en devient acteur. C'est là tout l'enjeu à envisager, en amont, pour l'enseignant, dans sa recherche concernant la raison d'être de la situation initiale de toute démarche.

C'est au cours de cette toute première phase que vont se passer, dans le silence de chacun et accompagnant aussi bien des actions à l'essai, des formes différentes et successives de **langage intérieur**⁸ qui est, au départ, « presque sans mots » soutenu par le « sens » que prend pour l'apprenant son activité débutante, la sienne. C'est-à-dire un début de conscientisation. Là, déjà s'exprime, prend corps une pensée en acte. Accompagnant telle ou telle tentative manuelle ou non, viennent des mots, pour l'apprenant : au début, souvent des « prédicats » sans phrase. Phase tâtonnante décisive où se posent des actions comme premières tentatives. Celles qui seront un peu plus tard échangées en petit groupe.

Ainsi sont amorcées des essais de classement, ou autre actions, mises à l'épreuve de la négation quant à l'appartenance ou non de telle ou telle propriété retenue. Car, dans toute recherche « *tout concourt au primat du positif, durant les stades élémentaires tandis que la **négation** relève de constatations dérivées, ou de constructions de plus en plus laborieuses selon la complexité* »⁹. Là, dans cette distinction, c'est une clarification, une plus grande assurance d'un bon choix qui est fait, permettant de poursuivre (ainsi dès le début le nombre des côtés pour les polygones, plus tard leur égalité entre eux ou non).

Ainsi, déjà, une pensée est en route dans le vivant d'un vécu initié par l'apprenant lui-même. Premiers pas d'une pensée qui est déjà conscientisation d'une action effectivement menée.

Où l'hétérogénéité devient un atout décisif

Après une première étape de mise en situation concrète par chacun, où affleurent des tentatives déjà d'entrée dans l'action demandée, est proposé alors par l'enseignant un échange en petit groupe. Chacun apporte ce qu'il a fait, ce qu'il a imaginé et tenté, ses arguments aussi. Et là, l'apport va devoir se faire avec l'accompagnement du langage, pour préciser ce qui est tenté et pourquoi.

Ici le langage entre en jeu, où la difficulté spécifique est dans la mise en mots où « *ce qui existe*

⁵ Avec cette question secrète et peur d'un « et si je suis noté ? » qui empêche ses premiers pas.

⁶ Vygotski, *Pensée et langage* (éd. 1985, p. 41 au tout début de son ouvrage).

⁷ Piaget, *La prise de conscience*, PUF, 1974, p. 263.

⁸ Phases décrites avec soin par Vygotski dans *Pensée et langage*, Éditions sociales, 1985 (pp. 370-380).

⁹ Piaget, *Équilibration des structures cognitives*, PUF, 1975, p. 21.

*simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage*¹⁰ ». Mise en travail qui enrichit la conscientisation en marche où « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise. » (p. 380)

Ce moment de mise en commun est vraiment une phase nouvelle qui s'ouvre puisque vont devoir se croiser, se justifier, se compléter les apports et justifications – dans leurs similitudes et différences – présentées par chacun des apprenants.

C'est précisément là où va se jouer la mise en acte de l'hétérogénéité de chacun et des autres, au sens strict de **différences**, qualitativement, et non de hiérarchie quantitative. En quoi le terme d'hétérogénéité n'est souvent que trop souvent utilisé pour signifier des inégalités quant aux capacités intellectuelles, tournant le dos au « Tous capables » qui veut souligner, et surtout mettre en acte, au cœur même des apprentissages l'émergence, dans leur réalité, des potentialités de chacun. Des potentialités reconnues comme telles quand des conditions sont enfin rendues possible. Des **potentialités** comme capacités en devenir, pour qu'elles deviennent **capacités**.

Là est sans doute l'apport majeur – éthique – de toute démarche d'auto-socio-construction du savoir, dont le savoir ainsi construit en porte la marque, permettant d'aller jusqu'à une réelle et complexe « **signification** » dans le champ du savoir c'est-à-dire une signification au-delà même de ce qui en est advenu, dans l'ici et maintenant de la classe.

C'est là où est l'enjeu décisif de toute démarche d'auto-socio-construction qui est de porter haut le savoir ainsi construit. Ainsi en est-il pour la démarche à plusieurs « étages » que fut, en classe de CM1 de ZEP, celle concernant précisément le classement complexe des polygones où l'aboutissement en arriva à cette stupéfaction pour les élèves de découvrir, en fin de course que ce « carré » figure si courante, si « simple »... était en fait l'aboutissement des classements successifs des quadrilatères, parallélogrammes, rectangles, losanges... dont il était lui-même partie prenante des propriétés spécifiques les définissant. Où le « simple » - apparent comme tel - prend une nouvelle valeur ainsi que le souligne Bachelard « *le simple est toujours le simplifié c'est-à-dire produit d'un processus de simplification* »¹¹. Là, cette fulgurante prise de conscience par les élèves se traduisit, spontanément, par des applaudissements, non envers tel ou tel mais dans le saisissement de cette découverte où ce carré, si courant, si connu, devenait porteur de toutes les particularités des autres quadrilatères !¹² Un trésor caché.

Cependant, faut-il souligner et les débuts hésitants et sommaires (classer en fonction du nombre des côtés) et surtout les méandres qui suivirent, dans la mise à nu de propriétés spécifiques (côtés égaux ou non, parallèles ou non, des angles égaux ou non, droits, etc..). Autant de chemins qui donnèrent naissance à des conflits, des oppositions, renvoyant ici ou là à des formes de mises en demeure d'explications et démonstrations. Intenses débats, exigeant des « preuves en main ». Autant de moments vifs « *venant inquiéter la raison et déranger les habitudes de la connaissance objective*¹³ ». Où, dans ces parcours, telle ou telle raison d'être doit sortir de son isolement pour faire chemin avec d'autres apports, d'autres propriétés conceptuelles (ex : pas seulement ce qui concerne l'égalité des côtés, mais aussi leur parallélisme ou non). Croiser, intégrer dans un « tout » ces différentes propriétés. De quoi esquisser une « problématique conceptuelle » qui se tienne et fasse sens.

C'est là où la mise en mot, en phrase, par les élèves est justement décisive, entre eux, pour se faire comprendre, rendre compte des actions nécessaires (règle, compas, équerre...) pour justifier telle ou telle affirmation, la comparer avec celles des autres. Et des conflits peuvent naître, en effet, nécessitant pour chaque partie de préciser, justifier ses apports. Autant de moments qui poussent à clarifier, préciser, démontrer. Et, ce faisant, aller encore plus de l'avant. Les uns par les autres.

De tels temps d'échange entre les apprenants sont vraiment décisifs. Ils seront repris plus tard, après de nouveaux temps de recherche. Et chaque fois des moments polémiques avec les autres apprenants (élèves ou adultes en formation) suivis de significations nouvelles mises à nu et travaillées pour une mise en mots significative et cohérente. Sachant toujours, au fil des étapes, comme le souligne Bachelard que « *la connaissance cohérente est un produit de la raison polémique*¹⁴ » en précisant, plus loin, avec un certain humour : « les intuitions sont très utiles : elles servent à être détruites. ».

Ainsi se poursuit un parcours délibérément dérangé-dérangeant, parce que vivant, où chacun a une place unique, mais enrichie par l'apport des autres, y compris au prix de vifs débats. Autant d'avancées, en fait, où les débats et querelles sont pourvoyeuses de clarifications, d'exigence et de mises en acte, et donc surtout de vie.

De quoi effleurer déjà, dans de tels débats et enjeux, les prémisses d'une citoyenneté en devenir. ♦

¹⁰ Vygostki, *Pensée et langage*, op. cit. (p.379)

¹¹ Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, 1966.

¹² Cette longue démarche « des polygones aux carrés » (plusieurs longues séances) mise en place et analysée en formation des enseignants (formation initiale et continue) devint ensuite, mais seulement ensuite l'objet d'une thèse en sciences de l'éducation (retenue comme telle par Gérard Vergnaud, CNRS).

¹³ Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, op. cit.

¹⁴ Bachelard, *La philosophie du non*, PUF, p. 139.