

Dialogue

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

*100 ans
d'Éducation
Nouvelle*



*La faire vivre
aujourd'hui*

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

**COLLECTIF DE CONCEPTION
ET DE RÉALISATION**

Michel BARAËR
Laurent CARCELES
Josette MARTY
Patrick RAYMOND
Sophie REBOUL
Jean-Jacques VIDAL
Emeline VIMEUX

avec pour ce numéro

Claire DESCLOUX
Michel NEUMAYER
Étiennette VELLAS

ILLUSTRATION

Jacqueline VAHÉ-DESGROUAS

MAQUETTE

Michel BARAËR

RESPONSABLE DE LA RÉDACTION

Michel BARAËR

Inscription à la CPPAP

N° 0422 G 81988

ISSN : 0223-3592

Imprimerie Icônes - Caudan

Adressez votre abonnement à

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

Site : www.gfen.asso.fr

courriel : gfen@gfen.asso.fr

Dialogue

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

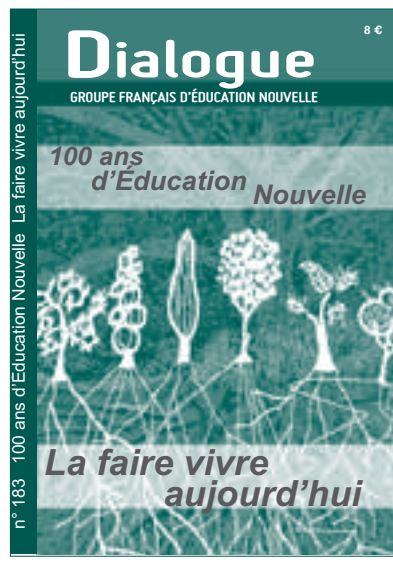
Il n'y a pas d'éducation « paisible », qui se suffirait de « bonnes méthodes ». Le GFEN a la conviction que l'éducation est une source de transformations où l'individu se construit et construit ses savoirs avec les autres.

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

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

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

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



Cette histoire internationale commune que nous vivons avec nos différences

Le collectif de rédaction de ce numéro, issu du GFEN et du LIEN

Nous voici au milieu de notre projet de consacrer trois numéros de notre revue aux 100 ans d'Éducation Nouvelle. Soit travailler l'histoire de ce mouvement né officiellement en 1921 à Calais. Pour le (re)découvrir à travers son passé, son présent, son avenir.

Dans le premier numéro (182), le passé est venu éclairer le présent de nos groupes, en faisant resurgir avec bonheur des pans de l'histoire oubliée. Montrant plus spécifiquement la création permanente durant 100 ans du GFEN comme mouvement de recherche et d'action. Créant secteurs, groupes, pratiques, « théories pratiques ».

Dans ce deuxième numéro, c'est la vie, l'action, la réflexion et les mises en œuvre de l'EN actuelles et réelles de nos groupes, de nos militant·e·s qui occupent la place principale. L'international y est plus présent.

Dans le troisième numéro, nous rêverons l'Éducation Nouvelle du futur. Lucidement installés dans une pensée entre rupture et continuité. À la recherche des éléments qui nous semblent devoir traverser le temps ... pour un bout de temps ! Et avec ce qui nous paraît, au contraire, devoir être dépassé pour faire advenir les nouveautés devenues nécessaires.

Des regards internationaux

Ce numéro 183, axé sur le présent de notre Éducation Nouvelle, a comme spécificité de donner la parole à des acteurs de plusieurs groupes du LIEN. Ce réseau international de groupes auquel non seulement le GFEN appartient, mais qu'il a lui-même créé il y a 20 ans avec les groupes russe, valdôtain (italien), belge, suisse. Dans l'esprit de retrouver ce que nous analysions alors comme un enthousiasme et un espoir au début de l'EN de faire advenir, par un travail en commun, un monde de paix.

C'est pourquoi, comme nous le faisons systématiquement dans le supplément des "4 Pages du LIEN", présent dans chaque numéro de Dialogue, nous avertissons nos lecteurs qu'ils peuvent être surpris par certains propos, par des divergences de pensées et de pratiques entre les groupes du LIEN. Si tous se réfèrent en gros aux mêmes valeurs, leurs pratiques et les références sur lesquelles ils s'appuient ou qu'ils construisent, peuvent être ainsi très différentes de celles du GFEN. Principalement parce qu'ils travaillent, pensent, analysent et créent dans des pays, des régions du monde divers. Dans des conditions politiques et institutionnelles, ainsi de vie et de travail, leur offrant plus ou moins de liberté pour pratiquer cette Éducation Nouvelle, qu'ensemble, nous avons décidé de défendre.

Certaines pratiques peuvent paraître archiconnues pour les uns alors qu'elles sont nouveautés pour d'autres. Des manières de s'exprimer, avec un style ou un humour qui nous sont étrangers, peuvent être très appréciées par des membres de certains groupes et plutôt rejetées par d'autres.

Le travail entrepris à l'intérieur même du Collectif Dialogue, élargi à trois représentant·es du LIEN, s'est confronté à ces différences, ces divergences de perceptions et d'interprétations des textes reçus. Mais toutes les particularités ont fini par apparaître comme un puissant moyen de mieux nous connaître, mieux nous comprendre, mieux faire connaître ce réseau international qui est le nôtre et que nous avons voulu construire ensemble. Chaque texte est à lire, qu'il soit signé GFEN, LIEN ou les deux, comme un petit coup de sonde dans la vie des militants de notre réseau international qui a tout juste 20 ans, mais qui déjà est devenu un des 8 mouvements impliqués dans l'actuelle dynamique de Convergences pour l'EN.

Ce numéro nous emmène ainsi en France, en Belgique, en Haïti, en Suisse, en Tunisie, en Roumanie

à travers des auteur-e-s particulièrement engagé-e-s dans le travail international du LIEN. On y découvre quelques aspects essentiels qui font aujourd'hui notre Éducation Nouvelle internationale. Celle de nos mouvements GFEN et LIEN, en tout 17 groupes nationaux actuels, intimement mêlés par leur filiation à une histoire commencée il y a 100 ans et, plus encore, par le désir et le choix qu'ils ont fait de poursuivre ensemble le chemin.

Les textes de ce numéro sont ainsi à prendre comme opportunités de plonger dans nos mises en œuvre actuelles de l'EN. Décrites et réfléchies par des militant-e-s dans lequel-le-s, finalement, nous nous reconnaissons toutes et tous. Tant leurs actions et pensées actuelles disent à la fois notre funambulisme commun entre espérance de faire vivre nos valeurs de liberté, de justice, d'émancipation et acceptation de ne pouvoir souvent être plus que des grains de sable pour résister à tout ce qui entrave nos mises en œuvre. Ce numéro le montre : il n'est pas question d'abandonner le chemin tracé depuis 100 ans. Il révèle les courages, les élans, mais aussi le travail besogneux si nécessaire à la création permanente d'un monde voulu toujours plus juste, plus respectueux de la dignité de tout être humain. Il rend visible aussi le désir d'allier nos forces, nos recherches, nos actes créateurs pour y parvenir. Dans le respect non seulement de chaque groupe, mais aussi de chacune et chacun y travaillant.

L'organisation du numéro

Deux articles font le lien avec le numéro précédent en rappelant que notre courant pluriel de l'EN a une histoire sur le plan des idées éducatives. Histoire plus ou moins connue à l'intérieur du GFEN comme dans les groupes du LIEN. Histoire que chaque groupe peut lire de manières différentes parce que ses sources, son développement sont forcément uniques. Histoire faites d'histoires qui marquent ainsi plus ou moins nos pratiques d'aujourd'hui et nos thèmes de débats récurrents.

La deuxième partie du numéro traite du combat continu du Tous capables ! dont il est aujourd'hui jugé nécessaire de dénoncer les malentendus. Un Tous capables qui ne peut se passer de la défense d'une Éducation Nouvelle vue comme exigence intellectuelle.

La troisième partie du numéro porte sur les pratiques du changement et la 4e partie sur comment porter l'EN aujourd'hui.

On y voit la persistance et l'évolution des Ateliers d'écriture, axe toujours fort du GFEN. Repris avec passion dans les mouvements du LIEN quand ils abordent l'apprentissage et le travail de la langue par l'expérience poétique. D'autant plus quand l'écriture devient multilingue.

Des pratiques du changement sont aussi présentées par des acteurs de Belgique. Ainsi le développement de La pédagogie du chef-d'œuvre et l'apparition récente de L'auberge espagnole pédagogique. Et, toujours au GBEN mais en lien avec Lire et Écrire, est abordée la question de comment se travaille l'EN quand les institutions sont si « lourdes » que les décalages avec ce qu'on veut faire sont inévitables et que le sentiment de solitude peut être vif. C'est le courage de l'analyse qui permet de s'en sortir grandi-e-s.

On voit que rien n'est simple pour les acteurs de l'EN. Comme depuis ses débuts en somme. Parce que, nous le savons aujourd'hui, nos projets, nos réflexions, nos actions, nos audaces, dérangent tout ordre trop établi.

Alors, en Tunisie, une de nos collègues nous dit comment oser regarder ce qu'il se passe réellement en éducation peut pousser à prendre la parole pour oser s'écouter, rêver, dire ce que nous pensons pour pouvoir agir ensemble. Oser changer de cap.

Des acteurs de Suisse et de Haïti montrent comment peut se vivre en commun l'EN alors qu'un océan nous sépare.

Le projet de l'Atelier Canoé conduit par le groupe roumain de l'EN au bord du Danube prouve que les projets réalisés dans notre environnement proche, avec nos valeurs, nos références et nos propres pratiques innovantes sont toujours au cœur de nos pratiques d'EN.

L'Éducation Nouvelle est présentée finalement comme étant prête aujourd'hui à entendre toute question la concernant. Même les plus impertinentes ! Ainsi est accueillie l'interpellation de nouveaux militants du GFEN nous obligeant à penser si vraiment notre histoire centenaire doit être connue pour mieux porter l'EN aujourd'hui. Comme est bienvenue cette question posée par une militante du GREN : l'Éducation Nouvelle n'est-elle pas un patchwork de solitudes ?

Des questions essentielles pour attendre déjà le numéro suivant visant la construction de notre avenir ! ◆

« Je ne conçois pas l'éducation sans référence à l'Éducation Nouvelle »

Entretien avec Gaston Mialaret¹

conduit par Odette et Michel Neumayer (GFEN), Étienne Vellas et Jean-Marc Richard (GREN)

Dans la première partie de son entretien Gaston Mialaret (voir *Dialogue* 181), après un bref retour biographique, évoquait trois définitions de l'Éducation Nouvelle : "c'est une philosophie" ; "c'est un ensemble de méthodes, de techniques" ; "c'est un ensemble de réalisations". Il évoquait ensuite l'Éducation Nouvelle lors de ses congrès, puis la naissance vers les années 1968 de ce qui s'est alors nommé Sciences de l'Éducation. Il terminait par ce constat : "*La pédagogie (...) donne des indications, elle est prescriptive. La recherche est descriptive. Ça ne veut pas dire qu'elle nous éloigne les uns des autres ; mais ce sont deux attitudes différentes*".

Cet entretien a été conduit lors de l'université d'été du GFEN à Bordeaux en 2002, soit un an après la création du LIEN en novembre 2001 à St Cergue (Suisse). Notre choix éditorial a été de lui conserver le plus possible sa dimension orale, conscients de l'archive qu'il représente, en lui adjoignant aujourd'hui quelques indispensables références de bas de page.

Pensez-vous que pédagogues et scientifiques doivent travailler ensemble ?

J'ai dit souvent : d'une part il faut que les chercheurs aient une formation pédagogique. Et deuxièmement, il faut que le praticien ait une initiation à la recherche. Pour pouvoir collaborer. Et alors ça pose des problèmes, ce n'est pas aussi simple. Mais il faut absolument que le maître soit intégré, qu'il fasse partie de l'équipe de recherche. Et pour ça il faut qu'il ait une certaine formation scientifique pour comprendre et pour qu'il puisse apporter ses informations.

Remontons un peu dans le temps. Les filiations de l'Éducation Nouvelle vous les voyez où ? Comment vous nous raconteriez ce qui s'est passé en 1921 ?

Grosse question ça. Parce que justement l'Éducation nouvelle c'est tout un ensemble de petits bouillonnements qui apparaissent. D'abord, je crois que Rousseau a marqué une rupture incontestablement là. Claparède l'a bien montré : avant Rousseau il y avait quand même une certaine attitude, après Rousseau il y en avait une autre.

Qu'est-ce qui a changé exactement ?

D'abord la vision de l'enfant, deuxièmement le rapport, à mon sens, de l'enfant au savoir. C'est-

à-dire qu'au lieu d'avoir le savoir transmis à l'enfant, l'enfant allait découvrir son savoir. L'*Émile* n'est-ce pas, sa pratique, c'est ça. Je crois que c'est les deux idées fondamentales celles-là. Et il est certain que la conception de l'enfant qu'avait Rousseau était précurseur de la psychologie de l'enfant du 19^e, 20^e siècle. C'est bien évident ça. Et alors le problème aussi c'est que Rousseau a fait paraître, vous le savez mieux que moi, l'*Émile* et *Le contrat social* en même temps, n'est-ce pas, c'est-à-dire qu'il a bien situé l'enseignement pédagogique dans un problème social. Alors c'est ça... alors qu'avant, l'éducation était réellement, purement religieuse. Alors que la relation c'était avec la religion incontestablement. À partir de ce moment-là, les Genevois ne se sont pas trompés, d'ailleurs ils ont brûlé ses œuvres (rires). Non c'est vrai parce que, justement n'est-ce pas, même la première phrase "Tout est bien sortant des mains du créateur", c'était le scandale quoi. Et alors ensuite, préparer une éducation qui soit comme ça naturaliste...

Ensuite je pense qu'il y a eu après, pour moi, l'expérience de Pestalozzi, assez difficile d'ailleurs, mais enfin qui a quand même marqué quelque chose. Il essayait de réaliser des écoles selon les idées de Rousseau. Ça n'a pas été très heureux, à Burgdorf en particulier, c'était un peu une catastrophe...

¹ Gaston Mialaret, né le 10 octobre 1918 à Paris (Île-de France) et mort le 30 janvier 2016 à Garches, est un pédagogue français, professeur à l'université de Caen. Il a contribué à l'établissement des sciences de l'éducation à l'université à partir de 1967. Il a joué un rôle important dans le développement des sciences de l'éducation à l'université. Il a été président du GFEN de 1962 à 1969.

Tout de suite après Rousseau, je crois que c'est en 1760-80.

J'ai l'impression qu'il y a eu ensuite une période un peu calme là.

À la fin du 19e et au début du 20e siècle : Montessori et Decroly. Madame Montessori en 1906, créant la "Casa dei bambini" à Rome et Decroly, l'école de l'Hermitage à Bruxelles, je crois que ce sont les deux moments où réellement il y a eu un renouveau qui est reparti. Bon il y en avait d'autres... Montessori a eu le mérite d'une part de reconnaître la nécessité de considérer la fragilité de l'enfant. Déjà ça. Elle a dit quelque part : c'est scandaleux qu'un adulte qui a toute sa force, batte un enfant pour ça. Deuxièmement, elle a reconnu que lorsque l'enfant était en train de faire quelque chose il fallait le laisser continuer, ne pas interrompre son activité. Troisièmement, évidemment, sa conception sensualiste l'a amenée à préparer une pédagogie scientifique, une pédagogie qui était réglée sur les résultats de la physique, de la physique à ce moment-là, de la psychologie physique n'est-ce pas, basée sur les lois de sensation de Weber, etc. Donc elle a construit son matériel en respectant, en essayant de mettre en œuvre les lois de la physique. Bon ce sera la différence essentielle avec Decroly, qui met l'enfant en présence de la nature. Et qui pense que l'étude du milieu ne se fait pas par les sens, enfin c'est ça l'essentiel. Mais Madame Montessori a quand même apporté quelque chose d'important, c'est justement cette nécessité de respect de l'enfant, de prendre en considération son évolution et en même temps disons-le, cette nécessité d'organiser systématiquement l'éducation de l'enfant. Et que ce n'est pas seulement le savoir du maître qui lui transmet mais qu'il y a toute une série d'apprentissages, de pré-requis dirait-on maintenant, nécessaires à développer.

Quand on lit Ferrière qui a essayé de regrouper toutes ces expériences, on voit qu'il y a des centaines et des centaines d'expériences dans tous les coins. Qu'est-ce qui a impulsé ça ? Cet immense bouillonnement ?

Oui, moi j'ai vu par exemple en Italie, des écoles, des demoiselles, je ne me souviens plus du nom, deux femmes institutrices qui faisaient un très bon travail un peu du type decrolien d'ailleurs, qui vont être ignorées, c'est bien évident que ne sont restés que les grands noms, Decroly, Montessori à ce moment-là. C'est vrai, Ferrière essaie de regrouper tout ça, en se disant "il y a tellement de richesses là-dedans !". Et c'est vers 1900, avant la guerre qu'il crée le Bureau International des

Écoles Nouvelles, pourquoi ? Parce qu'il voit qu'il y a des choses intéressantes. Il essaie alors de les regrouper.

Bon il y avait un autre courant aussi, que Madame Montessori a repris d'ailleurs, et là je le tiens de l'excellente thèse de Madame de Médicis sur l'Éducation Nouvelle, c'est une merveille. Une petite parenthèse pour vous montrer aussi l'époque... Madame Médicis était grecque, elle est décédée maintenant, c'est dommage, elle avait passé son doctorat à Paris, pendant la guerre, avec toutes les félicitations. La Sorbonne en 43, l'avait choisie comme professeur de pédagogie. Une femme grecque, qui n'était pas agrégée de philosophie, la choisir c'était carrément... Bon ! Elle n'a pas pu... parce que Pétain a refusé, n'est-ce pas, sa nomination. Bon c'est dommage parce que ça aurait été ma patronne de thèse ! C'était quelqu'un d'absolument remarquable... Sa thèse montre bien que Montessori a pris la suite de Itard et Seguin. Il y a ainsi dans ce mouvement ce moment aussi : la découverte du sauvage de l'Aveyron. Ce sauvage que des médecins ont essayé d'éduquer. D'où ces premières observations d'un enfant, qui n'est pas normal. À ce moment-là, on essaya de comprendre comment l'éducation qu'on essayait de lui donner ne marchait pas. Donc ça les amenait à se poser des problèmes appelant cette question « comment la psychologie de l'enfant entre en jeu dans l'éducation ? ». Et Mme Montessori dit elle-même, je crois quelque part me souvenir, j'ai vu ça il y a très longtemps, elle a dit qu'elle a passé une nuit à recopier le livre d'Itard, n'est-ce pas, qu'elle a trouvé extraordinaire. Ils étaient tous deux, aussi bien Montessori que Decroly, médecins, médecins qui s'occupaient de psychiatrie infantile.

Alors il y a la rupture de la guerre, de la grande guerre, qu'est-ce qu'il se passe juste après ?

À ce moment-là il y a, disons, à la fois un désir de reprendre les idées pédagogiques qui s'ajoute aussi à un désir de pacifisme. Bien justement, il y a le Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN) en 1899, puis la création de la Ligue qui ont ce but "travailler à une humanité qui voudrait la paix".

Et la conception de la paix, c'est quoi ?

À la création de la Ligue, je pense, c'est *la der des der*, c'est-à-dire, devant l'horreur de la guerre de 14-18, de Verdun en particulier. On ne voulait plus jamais ça, c'était un pacifisme un peu naïf d'ailleurs je crois.

Ne faut-il pas remonter à l'autre guerre (1870), parce que le BIEN, c'est avant, en 1899 ?

On croit, là, que l'éducation va devenir un élément essentiel. Parce ce que qu'est-ce qui a fait gagner la guerre de 70 ? Ce sont les Prussiens et les instituteurs. Il y a eu à un moment donné, entre 70 et 14-18, en France, un mouvement qu'on appelait les bataillons scolaires, enfin, un nom comme ça. On faisait faire de la préparation militaire à l'école. On apprenait aux enfants à tenir des fusils en bois. C'était l'idée que la guerre de 70 était perdue, parce que les instituteurs prussiens avaient formé des enfants².

Avec l'introduction de la gymnastique obligatoire dans les écoles ?

Voilà c'est ça. Oui c'est ça, le problème, c'est la gymnastique en vue de former des soldats.

L'enseignant, l'instituteur progressiste, disons de 1918-1920, a quelle conception de la guerre ? Est-ce qu'il se dit former à la guerre, c'est un contenu enseigné ? Est-ce que ça passe par les méthodes pédagogiques ? Est-ce une question qui se posait à l'époque ou est-ce une question d'aujourd'hui ?

Là, vous me posez une colle, parce que j'ai l'impression — là je parle par impression — que ce n'était surtout pas la guerre... mais l'enseignement de la paix... Non, ça n'existait pas à cette époque, je ne crois pas. Simplement c'était l'idée que, par l'éducation, bon, par la fraternité d'accord. Parce qu'évidemment les instituteurs ont été touchés, parce qu'il y avait un règlement que j'ai suivi moi aussi : les normaliens avaient le droit de faire la préparation militaire supérieure. Donc entrant au régiment, on était bon, moi j'ai fait mes classes à St Cyr. Et en 14-18, beaucoup d'officiers étaient des anciens instituteurs. Il y a eu un trou, un trou réellement dans les instituteurs à cette époque-là.

En 1923, le congrès, le deuxième congrès de la Ligue, parle de cette éducation à la paix, et il parle d'être citoyen de son pays et citoyen du monde.

Dans les instructions officielles de 1923, à propos d'histoire, elles disent bien à la fois faire comprendre l'histoire de son pays pour comprendre mieux l'histoire universelle. C'est bien ce souci évidemment d'essayer, par l'éducation, d'arriver à la paix.

Et entre les deux guerres, quels furent nos pères et mères fondateurs ?

Entre les deux guerres, je crois, il y a eu Cousinet qui est apparu, il y a eu surtout, Montessori, Decroly, Freinet qui avait commencé à travailler, Cousinet travaillait en équipe. À l'étranger, à Munich, il y avait Kerschensteiner.

Et la psychanalyse était-elle connue, un peu diffusée, dans le monde enseignant ?

À ce moment-là, non, pas encore. La psychologie de l'enfant n'était pas encore très développée à ce moment-là, elle s'est développée en dehors de l'école. C'est vrai que depuis longtemps Wallon était professeur à la Sorbonne, il y avait quand même Piaget qui avait publié des choses. À l'École Normale, par exemple, on m'avait très peu parlé de Piaget et de Wallon. J'avais découvert les trucs de Claparède, on s'était amusé à l'école d'application à faire des petits tests, c'est les premières recherches que j'ai faites (rires), mais pratiquement les travaux de Piaget je les avais un petit peu étudiés personnellement, mais à l'École Normale dans le cours de psychopédagogie on n'allait pas en parler.

Et l'Éducation Nouvelle ? Eux s'y réfèrent-ils ?

Oui clairement. "Pour l'ère nouvelle" c'est très clair, n'est-ce pas, on se réfère à la psychologie de l'enfant oui. À quelle psychologie de l'enfant ? C'est un autre problème ça. Il y a, Piaget d'une part, une psychologie très spiritualiste d'une part, et puis Wallon d'autre part.

Quels autres auteurs du 20e siècle jouaient un rôle dans la formation de la conception de l'enfant ?

Il y avait Alain. Quand j'ai passé l'inspection, Alain c'était encore le bouquin de référence, je ne suis pas très d'accord toujours avec lui, bien que, il faut bien reconnaître qu'il y a des choses très intéressantes.

Est-ce que l'Éducation Nouvelle se référait tellement à Alain ?

Non. Non, mais la formation pédagogique se référait à Alain. Quand j'ai préparé l'inspection primaire, les ouvrages de référence c'était Dürkheim et Alain. Pratiquement il n'y avait rien d'autre en pédagogie, voilà le problème. Comme ouvrages de pédagogie à notre disposition, on avait simplement l'évolution pédagogique en France de

² <https://humanhist.com/culture/bataillon-scolaire-preparation-militaire-societes-de-tir-et-de-gymnastique>

Dürkeim, et on avait les propos d'Alain. Et alors après ça, nous qui cherchions un peu ailleurs, on avait trouvé la psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale, telle celle de Claparède, de Binet. J'ai ensuite été nommé assistant de Wallon.

Et des gens comme Bachelard, ils ont une influence sur l'Éducation Nouvelle ?

Non je ne crois pas à cette époque. Bachelard, c'était plutôt une influence générale sur la pensée générale. Ensuite, on s'est aperçu que cette notion d'obstacle épistémologique de Bachelard était fondamentale du point de vue pédagogique.

Dans les années 50 ?

Un peu plus tard que ça même, plus tard que ça oui. Je sais que j'avais fait venir moi Bachelard à une conférence à St Cloud avec les inspecteurs. Cette notion était tout à fait nouvelle encore, ce n'était pas assimilé.

Je crois que Bassis a apporté beaucoup là. Parce que Bassis c'était un penseur. Dans la séparation avec Freinet... il avait su montrer que nos principes n'étaient pas du tout opposés à ceux de Freinet, mais qu'il y avait des différences en faisant une démonstration très solide, moi, j'aimais bien Bassis, c'était un type très fort intellectuellement.

C'est lui qui vous a succédé quand vous êtes parti au Québec ?

Non, c'est Robert Gloton.

En 68, les méthodes, les techniques ont été bouleversées. Mais le propre du savoir a bien été analysé, mais pas autant qu'il l'aurait fallu, et je crois que le GFEN a fait un gros travail de ce côté-là après.

En 68 la question du savoir était posée comme « savoir-pouvoir ». Donc ceux qui ont le savoir ont le pouvoir. Au GFEN, elle ne l'était pas de la même façon.

Quel message de l'Éducation Nouvelle pour le monde d'aujourd'hui ? Dans cette situation où il y a un risque énorme de mondialisation, de rabotage, qu'est-ce qu'elle a à dire comme message qui serait propre, qu'on n'entend pas ailleurs ?

Le gros problème actuel, c'est la mondialisation. Je pense que là, c'est le danger d'une unification totale. Alors la mondialisation actuelle, c'est dangereux, pour moi c'est très dangereux. Parce que, ce n'est pas seulement l'éducation qui est en cause, c'est la vie de l'individu. Alors évidemment,

c'est là qu'il faut se tourner vers le forum mondial de l'éducation à Porto Alegre. Cela me paraît être une voie qu'il faut développer totalement.

Je reprendrais les idées de Paulo Freire, car je crois que c'est un grand bonhomme. Cette idée de passer d'une conscience, disons dominée, à une conscience libérée. Ce qui est fondamental dans nos conceptions de l'Éducation Nouvelle. C'est-à-dire considérer l'individu dans ce qu'il est actuellement, essayer de le sortir de cette glaise dans laquelle il est enfermé pour en faire un homme nouveau. Je crois que là, dans la perception de Paulo Freire on a ça !

Deuxièmement, le fait de prendre en main son propre destin, c'est-à-dire essayer de réagir, ne pas subir, n'est-ce pas, là, ce que Paulo Freire appelle encore "l'Invasion Culturelle". Malheureusement quand on voit actuellement les jeunes enfants se précipiter dans les images... C'est un mouvement qui est difficile.

Il est évident que le fait de développer chez l'individu son autonomie, son esprit critique, sa prise de conscience de ce qu'il est dans sa société ou dans un groupe, je crois que ce sont des idées de l'Éducation Nouvelle qu'il faut absolument développer. Évidemment notre lutte devient forcément politique.

Est-ce qu'on a raison de s'intéresser à l'Éducation Nouvelle maintenant ? On a recréé quelque chose qui s'appelle le LIEN. A-t-on raison ?

Moi je le pense. Je vais reprendre une formule d'Auguste Comte : "On ne connaît un phénomène que par son histoire." Je crois que connaître l'histoire ça nous permet de mieux comprendre le présent. Cela ne veut pas dire qu'on devient des esclaves du passé, mais au contraire, les erreurs, les réussites du passé nous permettent de mieux comprendre ce qu'il se passe maintenant, et peut-être de rechercher des solutions, donc je crois qu'il n'est pas mauvais de faire l'histoire. Parce que d'une façon générale, l'éducation c'est quand même un trait d'union entre le passé et l'avenir. Je crois qu'on ne peut pas supprimer complètement ce qui s'est passé. On ne peut pas uniquement regarder le passé comme s'il n'était pas relié à l'avenir, je crois qu'il faut trouver un équilibre justement, tout éducateur est un trait d'union entre un passé et un futur. Alors il faut savoir comment utiliser le passé pour mieux préparer le futur. ◆

D'hier à aujourd'hui, les apports de l'Éducation Nouvelle au débat éducatif

Jacques BERNARDIN Président du GFEN

Cet article reprend l'intervention à la table ronde « *Qu'est-ce que l'Éducation nouvelle a apporté à l'École ? Enjeux sociaux et éducatifs* » qui s'est tenue à l'INSPÉ de Créteil le 21 juin 2021. Dans une première partie, parue dans le n° 182, Jacques Bernardin traitait des finalités éducatives, de l'exigence de justice et de la conception de l'humain de l'Éducation Nouvelle.

L'exploration de pratiques

Contre l'essentialisation, l'Éducation Nouvelle parle de potentialité ininterrompue de développement : désormais, les recherches sur la plasticité cérébrale le confirment. Plusieurs facteurs y contribuent, notamment les sollicitations du milieu et l'activité de l'apprenant.

L'importance du milieu, de ses stimulations (contre l'idée d'« auto-développement »)

Le milieu où l'individu évolue n'est pas un milieu naturel, mais culturel et technique, milieu social façonné et transformé par l'histoire humaine. Sous dépendance vitale de son entourage, le jeune enfant ne cesse d'apprendre des expériences et interactions, d'abord avec ses proches puis en fréquentant d'autres univers, dont l'école. Chacun est ainsi à la croisée de plusieurs milieux, d'autant d'influences, de sollicitations, de références. Loin de n'être que le réceptacle de ces influences, face aux situations vécues, il va puiser dans l'ensemble de ce répertoire, faire des comparaisons et des choix qui lui sont propres et s'émanciper progressivement des influences initiales. Des activités au Centre de loisirs aux jeux dans la cour en passant par les situations d'apprentissages en classe, chaque groupe d'appartenance le contraint à la conformité (se plier aux règles communes) et à la singularité (trouver ou y faire sa place). Processus conjoint de socialisation et de personnalisation : si on ne peut réinventer les règles du langage, s'y plier permet de pouvoir dire « je »...

Le GFEN développera la notion de « milieu stimulant » : maison du Renouveau à Montmorency, accueillant des orphelins de la Shoah (1945-1960)¹ ; groupe expérimental du XXe arr. de Paris avec ateliers-clubs intégrant les parents (1962-1971);

équipes d'école à Morlaix, Ivry, Drancy, Paris [école Jourdain], Antony² ; Parlement d'élèves au collège des Gorguettes à Cassis (1982)³... Autant d'apports ayant contribué à la promotion des **équipes d'école** et des **cycles d'apprentissage** dans le débat éducatif, institués dans la loi d'orientation de 1989 (dite Loi Jospin).

Les pratiques actives : engagement personnel et coopération

Comme bien d'autres, le GFEN s'appuie sur l'activité des élèves. L'accès aux savoirs, à la culture étant une pièce majeure pour le développement et l'émancipation intellectuelle, les pratiques d'apprentissage sont au cœur de sa réflexion. Souci de situations qui fassent sens, engagent chacun et favorisent l'échange, le débat et l'élaboration commune avec les pairs : cela se joue dans les **ateliers d'écriture** (1975)⁴ et de création ; dans la **pédagogie du projet** (1982)⁵ et les **démarches de construction de savoir**. Lente gestation, depuis la « méthode d'observation », qui deviendra « démarche d'observation et de structuration » (1972)⁶ avant d'être appelée « **démarche d'auto-socio-construction du savoir** » dans les années 80, Odette Bassis en formalisant les caractéristiques depuis les apports croisés de Piaget, Wallon et Bachelard notamment⁷.

Il est difficile d'apprécier l'influence de la cinquantaine d'ouvrages parus, exposant des pratiques, de la maternelle au lycée, dans toutes les disciplines (mathématiques, français, histoire-géographie, langues vivantes, musique, arts plastiques, sciences, technologie, philosophie) mais à la lecture des programmes, tels ceux de 2002, d'aucuns ont trouvé une forte filiation, avec les **situations-problèmes** et la **dimension culturelle des apprentissages**. L'esprit du socle commun de 2015, centré sur la formation de la personne et du citoyen (domaine 3), accorde une large place aux

¹ Claude François-Unger, *L'adolescent inadapté*, PUF, 1957.

² GFEN / Robert Gloton (dir.), *L'établissement scolaire : unité éducative*, Casterman, 1977.

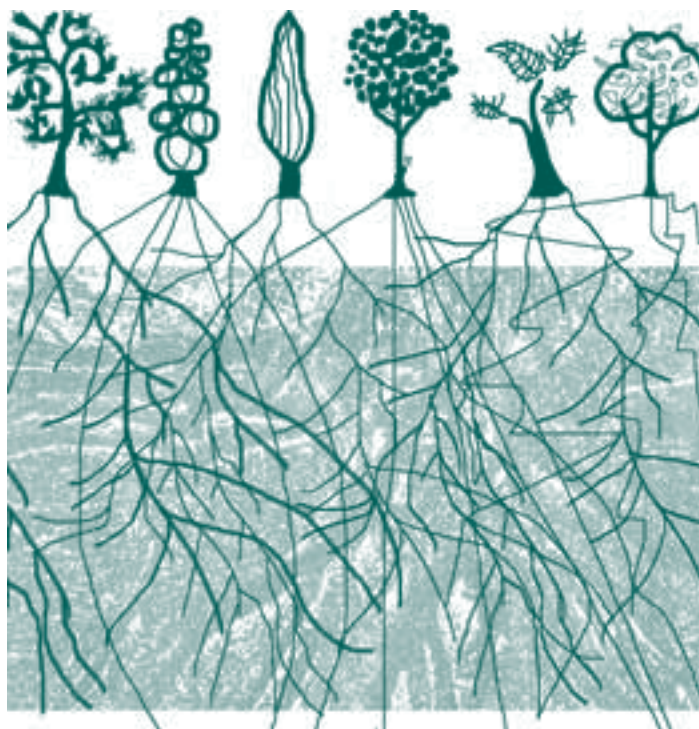
³ Vincent Ambite, *Il s'est passé quelque chose à Cassis. Des témoins parlent*, Casterman, 1982.

⁴ GFEN / Michel Cosem (dir.), *Le pouvoir de la Poésie*, Casterman, 1978.

⁵ GFEN / Michel Huber (dir.), *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet*, Casterman, 1982.

⁶ Aurélien Fabre, *L'école active expérimentale*, PUF, 1972 (Vice-président du GFEN à l'époque).

⁷ GFEN (1982), *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman ; O. Bassis (1998), *Se construire dans le savoir*, ESF.



méthodes et outils pour apprendre (domaine 2), tout en reconnaissant une égale importance formative aux diverses disciplines.

La formation comme transformation

Si l'on veut faire dérailler les processus ségrégatifs, il y a nécessité d'interroger les implicites qui pilotent la pratique, notamment le regard sur l'élève, le rapport aux contenus et la façon d'envisager l'apprentissage... On a évoqué l'expérience de formation des maîtres menée par Henri et Odette Bassis au Tchad, de 1971 à 1975⁸. L'ouvrage paru en 1978 a été lu attentivement. La question de la construction des savoirs et, pour ce faire, de l'interrogation épistémologique sur ce qui en constitue l'essence comme des obstacles à faire franchir aux élèves y est centrale. Mais aussi cette idée d'une formation des adultes qui doit organiser une dialectique entre pratique et théorisation, dans une certaine homologie avec ce qui est souhaité pour leurs élèves afin de développer leur autonomie, formation devant par ailleurs préparer au travail d'équipe.

En 1981, sous Alain Savary « *la continuité avec l'éducation nouvelle s'incarne dans les figures d'Antoine Prost et de Louis Legrand, mais aussi dans la présence au sein du cabinet du ministre de conseillers convertis à l'innovation pédagogique* »⁹. Savary fait place aux innovateurs, aux associations de spécialistes (AFEF, APMEP, etc.) et aux mouvements d'éducation nouvelle, les incitant à investir

les MAFPEN, Mission académiques chargées de former les enseignants, dans une volonté résolue de démocratisation de l'école. Suite aux universités d'été organisées à Montpellier en 82 et Marseille-Lumigny en 84, qui accueilleront 200 et 600 personnes, le GFEN est agrégé comme « mouvement de recherche et de formation » par le Ministère.

Le rapport Bancel d'octobre 1989, qui a précédé la mise en place des IUFM (1990) s'inscrit dans cette filiation, visant à unifier la formation des enseignants des 1er et 2nd degrés, avec une dimension universitaire. Mais on connaît les habituelles distorsions entre les intentions et la réalité, au gré des alternances politiques...

En 2012, la dynamique de la Refondation est engagée. Outre la refonte des programmes, le changement pédagogique apparaît central. Les mouvements d'éducation nouvelle ont été sollicités lors de la réflexion préparatoire, pour participer à divers groupes de travail, intervenir dans plusieurs séminaires nationaux ou académiques de la DGESCO, mais aussi pour contribuer à la formation de formateurs REP+ et assurer des formations d'équipes sur sites.

Des thèmes du débat éducatif

Le débat se joue tant avec l'extérieur qu'à l'intérieur de la mouvance « éducation nouvelle ». Ainsi Robert Gloton évoquait-il dans son ouvrage paru en 1979 ce qui l'avait fait rejoindre le GFEN dans les années 50 : l'orientation scientifique de la recherche pédagogique et la finalité démocratique, à distance de certaines tendances originelles de l'éducation nouvelle (Charte de Calais), telles le puérocritisme, l'individualisme doctrinal, l'idéalisme spiritualiste, l'anti-intellectualisme parfois voire le messianisme (chez A. Ferrière)¹⁰. Tendances latentes, pas entièrement disparues dans le courant pluriel de l'éducation nouvelle. Certains thèmes du débat éducatif sont récurrents, nécessitent de lever les malentendus.

L'enfant au centre

Cette thématique, avancée par la loi Jospin en 1990, a beaucoup fait parler. Elle visait à faire

⁸ Henri Bassis (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman.

⁹ Pierre Clément (2013), *Réformer les programmes pour changer l'école ?* Op. cit., p. 145.

¹⁰ Robert Gloton (1979), *Au pays des enfants masqués*. Op. cit., p. 185.

contrepois à la seule mise en avant des programmes pour justifier la stagnation des pratiques. Au GFEN, nous préférons avancer l'idée que c'est moins l'enfant qui est à mettre au centre que **son rapport au savoir**, socialement construit et, là encore contre toute réification, susceptible d'évolution au gré des apprentissages. Intégration ici des travaux de Bernard Charlot et de l'équipe Escol (université Paris 8) pour comprendre la genèse des scolarités heureuses ou malheureuses, à la croisée des socialisations familiale et scolaire. Mieux connaître les déplacements qu'exige l'accès à la culture scolaire pour ceux qui n'y sont pas immergés depuis leur petite enfance, cela éclaire les choix pédagogiques.

Le libre développement

Cette idée peut conduire au retrait de l'éducateur, pour laisser l'enfant aller au gré de ses désirs, dans un cheminement aléatoire, au risque de le priver de nombre d'activités et d'apprentissages essentiels à son développement. Faute d'aménagement du milieu et de sollicitations amenant à « sortir de chez soi », on est libre d'aller... où l'expérience passée nous guide. Goûts personnels, intérêts et aptitudes ne sont pas naturels mais progressivement construits, initialement en osmose avec le milieu socio-familial. À ce jeu, on sait qui est toujours gagnant ou perdant. Il s'agit moins, dans le processus éducatif, de « faire avec » que d'aller au-delà, d'ouvrir à d'autres domaines d'intérêt, à d'autres formes d'activités, tout en opérant leur mise à distance réfléchie, afin de développer conscience et maîtrise.

L'individualisme

Cela interroge l'adéquation des moyens éducatifs aux finalités formatives. Si l'éducation vise le développement de l'individualité et la personnalisation, cela se joue dans un perpétuel débat avec les autres, à la maison comme à l'école, du conseil de classe à la conduite de projets, mais aussi au cœur des situations d'apprentissage, au service du bien commun. La créativité de chacun y est certes sollicitée, mais aussi passée au tamis de l'avis justifié des autres, dans une dialectique où l'apport de chacun nourrit l'avancée de tous, le groupe constituant en retour un appui, un recours et un stimulant au dépassement de soi.

Construire son savoir ?

Si le constructivisme est accepté dans le champ de la psychologie, il apparaît plus brouillé dans celui des apprentissages. Comment peut-on inventer Pythagore ? me lançait un chercheur en sciences de l'éducation. Il ne s'agit évidemment

pas de refaire le monde mais néanmoins d'en apprivoiser les outils d'appréhension patiemment élaborés par les générations passées. Autrement dit, pour échapper au rejet par les uns, à la dévotion béate pour les autres, il importe d'introduire les élèves à un rapport vivant et critique à la culture, d'en restituer le potentiel émancipateur. Qu'il s'agisse de codes symboliques, de notions et concepts, d'œuvres, d'outils ou de techniques intellectuelles, tous ont répondu à un problème posé aux humains, ce qui a fait sens pour orienter l'activité et la finaliser (comment communiquer à distance, garder trace des grands nombres, se repérer dans l'espace, borner les terrains après les crues, déplacer de lourdes charges, échapper à la foudre ou aux maladies...). Par ailleurs, ils ont fait l'objet de multiples tentatives, d'échanges et de réaménagements, le « simple » n'étant que le terme de ce long processus : la meilleure solution trouvée — à ce jour — au problème posé. Comprendre la logique interne de l'outil finalement retenu, cela fait également sens pour ceux qui ne cessent de s'interroger sur le pourquoi des choses. Introduire les élèves à cette passionnante histoire de l'humanité à la conquête de ses pouvoirs, c'est restituer la saveur des savoirs. Faire que les élèves se posent le problème, organiser l'activité pour que se croisent hypothèses et propositions, dans une élaboration étagée jusqu'à la formalisation ultime. Faut-il tout réinventer ? Certes non. Ce qui oblige à sérier dans les programmes les concepts clés qui en sont au cœur. Finalement, si l'on veut préciser, il s'agit plutôt de reconstruire les savoirs. Cependant il s'agit toujours de les construire pour soi-même et, ce faisant, de se construire.

Pédagogie active

À quelle activité se réfère-t-on ? Dans la volonté de rompre avec un enseignement trop formel et abstrait, sans accroche motivante ni substrat pratique, le « faire » peut se substituer au dire/écouter, mais au risque d'une réduction de la pédagogie active à une « *pédagogie concrète* ». Si on ne saurait se priver de pratiques qui engagent l'élève dans la tâche et l'amènent, par les résistances que le réel oppose à ses tentatives, à imaginer d'autres voies de résolution et à dépasser les obstacles, « *la connaissance ne saurait découler de la seule expérience* » (...) nous disent les psychologues, elle « *nécessite la médiation de l'activité mentale* », de s'extraire de ce qui a été réalisé pour le penser. Réduire l'activité d'apprentissage au « faire », c'est l'endroit même d'un malentendu pour nombre d'élèves, notamment pour ceux qui s'échoient à l'école... ◆

L'école de la bienveillance... du bien être dans la nature... mais... la construction des savoirs ?

Pascale BILLEREY, Sophie REBOUL et Jean-Jacques VIDAL GFEN 25

Beaucoup d'écoles et de crèches sont sollicitées pour laisser les enfants jouer dehors et cela fait de plus en plus d'adeptes. Être confinés pendant des mois a renforcé ce besoin d'extérieur et renouvelé cette approche de l'espace dans lequel évoluent plus librement les enfants.

Ceci se justifierait pour promouvoir une école de la bienveillance, de l'écoute, du développement personnel. De belles intentions, mais on peut se demander où sont passés les savoirs, le langage, la culture ?

Constats à trois voix

Pascale :

Des médias en offrent une vision idyllique : « le royaume de la nature », « la nature : le meilleur pédagogue », « une vie en liberté », « offrir une respiration bienvenue aux petits urbains contre l'environnement clos et aseptisé des écoles et crèches ».

Voici des extraits d'un article du Figaro (29/09/2021) d'Agnès Leclair « *Laissez les enfants jouer dehors : l'essor des crèches en plein air* » :

« *Auteur d'un livre sur la petite enfance et le plein air*¹, Valérie Roy, également doctorante à Paris 8, ne cesse de s'émerveiller sur le lien puissant que les plus jeunes entretiennent avec la nature. « *Quand je demande à ceux qui commencent à parler ce qu'ils aiment ici, ils ne parlent pas de jouets mais des nuages ou du souffle du vent. Cet environnement leur donne une vision à la fois plus large et plus juste du monde* ». *Sauter, crier, courir, se tacher, se rouler dans l'herbe... Toutes ces activités de prédilection des plus jeunes posent aussi moins de problèmes qu'en intérieur où les règles sont plus nombreuses en raison du bruit et de l'espace contraint. Ici, les bousculades sont moins nombreuses. Les cris ou les pleurs ne résonnent pas entre des murs clos. Rien à voir avec le niveau sonore oppressant des structures fermées qui n'ont pas réalisé d'isolation acoustique.* « *La terre n'est pas nocive pour les enfants. Au contraire! L'extérieur renforce les défenses immunitaires. Nous avons encore trop d'idées préconçues*

sur la nécessité de garder les petits à l'intérieur pour ne pas qu'ils se blessent. On leur propose du matériel entièrement adapté à leur main, à leur âge, à leur stade de développement. Mais ces activités normées, trop contrôlées, peuvent enfermer l'enfant. Dehors, ils sont confrontés à des éléments qui ne sont pas conçus pour eux mais qu'ils apprennent à connaître. Jouer dans la nature permet de développer leur motricité et de gagner en confiance », plaide Valérie Roy. »

Des témoignages d'enseignants partisans de l'école dehors en attestent : « on les laisse vivre un bon moment dehors pour qu'ils soient plus disponibles aux apprentissages quand ils retournent en classe. »

Jean-Jacques :

En effet la récréation, comme la sortie « informelle » à l'extérieur, est fondamentale pour se recréer (c'est l'étymologie), se retrouver, soi-même et avec les autres. Il s'y produit des apprentissages relationnels au fil du temps et d'épisodes répétés : sans formalisation systématique comme en classe, mais sous l'attention discrète des adultes qui surveillent la cour ou accompagnent hors de l'école. Des régulations précieuses pour la dynamique du groupe-classe émergent et s'installent, grâce aux jeux libres, aux moments d'autonomie et aux mouvements collectifs en déplacement, surveillés pour en contrôler les excès mais « en retrait » pour en préserver la fertilité. Des régulations « douces », extrêmement structurantes pour la relation — nécessairement construite — de l'enfant à la vie scolaire, ainsi que pour fonder le collectif-classe (vécu partagé, stabilisations inter-actives, acculturation de groupe, participation éventuelle de parents ou d'accompagnateurs occasionnels). Sans compter qu'il s'agit d'apprentissage, d'initiation à la sortie « gratuite » où on sera disponible pour ressentir, observer : en ville, les enfants sont dans les appartements, devant les écrans, et on ne sort souvent que pour se rendre à l'école ou aux rendez-vous nécessaires, ou bien pour faire des courses ; à la campagne, on ne les

¹ Valérie Roy (2021) : *Petite enfance et plein air - Potentialités en crèche et halte-garderie* : Chronique sociale.

laisse circuler que dans des périmètres très réduits. Mais est-ce à l'école d'apporter les réponses aux manques des pratiques familiales ou aux défauts supposés de l'éducation parentale ?

Sophie :

L'approche sensible de la nature apporte des connaissances pour appréhender celle-ci, elles sont essentielles et sont difficilement transmissibles « hors sol ». Elle apporte une relation corporelle, relationnelle, émotionnelle particulière qui procure du bien-être.

Cependant, ce n'est pas suffisant pour mieux connaître le monde... Nos sens ne peuvent ni expliquer les phénomènes ni concevoir une approche systématique du milieu... La simple balade en forêt permet de constater que les feuilles tombent des arbres mais pas d'expliquer pourquoi. Elle permet de rencontrer la présence variée d'animaux mais pas de comprendre les interactions environnementales de ces différentes formes de vie...

Pascale :

Comment ne pas être pour le bien-être des enfants et les bienfaits de la nature ?

Mais pourquoi, et c'est ce qui pose problème sur le temps scolaire, les dissocier d'un apprentissage de la culture de l'environnement et d'une formation à l'esprit scientifique, même chez des tout petits ?

Pourquoi se limiter à cette approche sensorielle en Éducation où la transmission des savoirs apparaît comme rébarbative, repoussante, violente même ? Pourquoi tous les courants dits « innovants » partent de ce constat, non en termes d'analyse socio culturelle mais l'imputant massivement à un défaut de prise en compte du bien-être des individus, de leur identité ?

Historiquement, un débat déjà existant dans l'Éducation Nouvelle

Place de l'enfant dans la société

Pascale :

Les filiations historiques de l'Éducation Nouvelle qui fête son centenaire (Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle au congrès de Calais en 1921) montrent que s'amorcèrent, déjà à cette époque, deux courants de l'Éducation Nouvelle : d'un côté une centration sur l'épanouissement de l'enfant et de l'autre une éducation de l'enfant dans la société et pour la société.

Pour Freinet, l'avènement d'une École Nouvelle

était davantage un problème politique, social et idéologique, que simplement pédagogique d'épanouissement de l'enfant, d'éveil de sa curiosité et de motivation des apprentissages (pédagogie de Genève). Dans son article (2008) : « *Dans l'entre-deux-guerres, les relations de Freinet avec le GFEN* », Josette Ueberschlag (Chercheuse à l'Université de Bourgogne et membre des Amis de Freinet) explique que Freinet souhaite faire avancer un projet d'Éducation, beaucoup plus ample, de refondation d'une école *publique* véritablement *au service du peuple*². Il redoute l'embourgeoisement de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle : « *La Nouvelle Éducation s'oriente franchement vers l'éducation des enfants bourgeois et la préparation pédagogique des mères bourgeois qui ont quelque rejeton à choyer : conseils excellents pour ceux qui peuvent les suivre, réunions de mères, organisation d'écoles nouvelles richement payantes, livres au prix inabordable, etc.* »³.

Un débat toujours présent

Jean-Jacques :

C'est ainsi qu'aujourd'hui, on peut voir s'installer des entre-soi « naturels » et souvent confortables : les écoles ou classes « alternatives », « Montessori » ou « Colibri », que des parents d'élèves éduqués et socialement privilégiés, urbains ou néo-ruraux, mettent en place pour que leurs enfants restent entre eux et bénéficient d'une transmission endogène.

Le respect du bien-être de l'enfant y est proclamé, et une critique compréhensive mais « réaliste » est adressée en creux à l'école publique : celle-ci organise la transmission des savoirs à des classes d'élèves parfois très peu acculturés aux modes de faire scolaires (alors que les milieux familiaux des enfants favorisés les éduquent comme l'école), dont le comportement chronophage et parfois dévastateur pour la classe et la professionnalité de l'enseignant installe des renoncements profonds. Les objectifs et donc les contenus d'enseignement en seraient eux-mêmes impactés, revus à la baisse par des enseignants très peu outillés pour répondre à ces problèmes professionnels spécifiques.

C'est probablement pour répondre à cette inquiétude diffuse chez les parents d'élèves « communs » que l'Éducation nationale encourage ce type de moments « éducatifs » (en fait « ré-éducatifs », en tout cas régulateurs) où l'école (« de la confiance ») s'inscrit dans des processus compensatoires (logique issue des REP, laboratoires d'une généralisation en cours) : l'éducation est traitée

² Josette Ueberschlag, 2008 Chercheur à l'Université de Bourgogne (Ciméos EA 4177) et membre des Amis de Freinet

³ Freinet, « Un Congrès aristocratique, *La Nouvelle Éducation* (Pâques 1931) », *L'École Émancipée*, n°28, 12 avril 1931. C'est nous qui soulignons. *La Nouvelle Éducation* est la revue des écoles nouvelles, soutenues par Roger Cousinet (1881-1973), la plupart privées, et pratiquant la méthode de travail libre par groupes.

en soi et à part, sans lien très explicite avec la mission fondamentale de transmission des savoirs, si ce n'est vaguement pour mettre en place les conditions de l'instruction, alors que ces appuis imprègnent « naturellement » chaque instant de l'école « épanouissante » décrite plus haut.

Les diverses réponses des différentes populations scolaires relèvent ainsi du « chacun pour soi »... selon le contexte et les ressources locales, puisque l'institution « fait comme si... ». Ce sont ainsi des réponses incomplètes et « situées », mais sur de vrais problèmes, que les pratiques pour le bien être personnel dans une « école heureuse » ont le mérite de considérer, mais qu'elles ont tendance à naturaliser.

Le GFEN inscrit dans cette histoire

Pascale :

Si elle s'inscrit naturellement dans le camp des « pédagogues », l'Éducation Nouvelle ne laisse que peu de prise à la critique de ceux qui raillent les adeptes du spontanéisme et du puerocentrisme. Ce n'est pas l'enfant qui est au centre, mais le rapport au savoir que construit celui qui apprend. Au GFEN, on se méfie de l'individualisation ou de la remédiation, leur préférant l'interrogation exigeante de l'histoire des savoirs.

En ce sens, l'Éducation Nouvelle s'appuie donc bien sur les deux pieds de la pensée de Vygotski : pas d'apprentissage sans théorisation des savoirs, pas d'apprentissage sans confrontation entre moi et les autres.

« *Le GFEN⁴ est, comme nombre de mouvements pédagogiques, héritier d'une longue histoire. La légende veut que ce soit au retour de la Première Guerre mondiale, choqués par les horreurs qu'ils ont découvertes, que de grands scientifiques se sont associés à des pédagogues pour tenter de répondre à une redoutable question : comment une société, bien qu'« instruite » par les vertus républicaines de la scolarisation de tous, avait-elle pu générer autant de haine, de violence, de morts ? Henri Piéron, médecin et psychologue, Paul Langevin, physicien, le psychologue Henri Wallon ou le pédagogue Gaston Mialaret se succèdent à la tête d'un mouvement qui, progressivement, se construit une culture voulant associer étroitement les connaissances scientifiques, l'histoire de leur construction, et les connaissances en psychologie du développement et des apprentissages. On y apprend donc à fabriquer, empiriquement, des « démarches » dont l'ambition est de renforcer le pouvoir d'agir et de penser de ceux qui apprennent, grâce à la force du collectif interrogeant le savoir qui résiste... Au cours des décennies, une expé-*

rience se capitalise, donnant lieu à des expérimentations pédagogiques⁵ ».

Savoir et inégalité

Pascale :

Aujourd'hui encore, il est plus que jamais important de rappeler la spécificité du GFEN : en promouvant l'accès au savoir pour tous et le « tous capables », il réfute les inégalités scolaires qui se transforment en inégalités sociales.

Pas besoin d'être sociologue⁶ pour constater que les élèves en grande difficulté sont massivement issus des milieux populaires. Si leurs difficultés se révèlent plus directement au niveau de la maîtrise de l'écrit, elles ne sont pas moindres en mathématiques, ainsi que le relèvent les différentes évaluations nationales ainsi que dans d'autres domaines.

C'est donc plus largement leur rapport au savoir, à la culture et à l'univers scolaire qui pose problème. À quelque niveau qu'on se situe, ces élèves paraissent douter de l'importance de l'école et ont du mal à s'impliquer dans les activités proposées, si ce n'est en surface, à « moindre coût ».

C'est pourquoi le GFEN développe des pratiques de construction du savoir dans toutes les disciplines pour permettre à l'enfant de se construire un autre rapport au savoir, aux autres et dans sa relation au monde ; il anime aussi des ateliers d'écriture et de création et est très attaché à la culture de Paix.

Un choix de politique éducative ?

Quel bien-être et pour qui ?

Pascale :

Même sans remettre en question intentionnellement l'approche des savoirs, ces « innovations », qui pour beaucoup n'en sont pas, participent à une idéologie dominante qui remet en cause, par des biais différents, l'école en tant qu'institution publique mais aussi en tant que lieu d'acculturation. Une offensive idéologique : évacuation de la question politique et sociale et naturalisation du développement, idéologie des goûts, intérêts, talents pour un épanouissement individuel...

Jean-Jacques :

Plutôt qu'un renoncement à construire des savoirs avec leurs élèves, les « innovants » éclairent les gestes du métier d'enseignant : comment se « disponibiliser » pour mieux observer, dans une atmosphère apaisée, le fonctionnement de la classe ? Celles et ceux qui attendent la présence rapprochée de l'adulte, son intervention continue et au plus près pour « médiatiser le savoir » (cf. ce

⁴ « Petite histoire du GFEN » - Patrick Picard-Café pédagogique.

⁵ Écoles du XXe à l'initiative de Gloton, expérience de formation des maîtres au Tchad par O. et H. Bassis avec Michel Baraër et Jean Bernardin.

⁶ Dossier « Les élèves en grande difficulté » - CARMaL / Centre de Ressources de l'Académie de Créteil sur la Maîtrise des langages – Pour une approche anthropologique des savoirs, Jacques Bernardin.

qui a manqué à beaucoup d'élèves avec le distanciel durant le confinement) et assurer leur constance et persévérance au travail, mettent la forme scolaire en péril quand on les délaisse, car on est trop occupé à réguler la classe dans son ensemble. Pour développer l'autonomie des élèves qui peuvent travailler seuls ou dans un groupe sans le perturber, auxquels on fait alors confiance, l'installation d'un matériel disponible selon des règles d'utilisation et de rangement est très utile. Pendant ce temps, celles et ceux qui n'entreraient véritablement dans aucune activité sans l'accompagnement resserré de l'enseignant seront mieux pris en charge.

En effet, l'alliance fonctionnelle vitale dans une classe se fait avec la « classe moyenne », le groupe d'élèves majoritaire qui construit et assure s'il n'est pas trop bousculé le bon fonctionnement de la classe et de l'école.

À côté de la gestion complexe d'un groupe classe, on parle beaucoup des élèves en difficulté, déjà moins de ceux qui mettent la classe en difficulté car il faudrait se dé-saisir un peu de l'incantation et faire des propositions de formation comme par exemple « Apprendre à gérer l'hétérogénéité comme une richesse pour la classe ».

En plus les médias ne font pas que promotionner « l'école qui respire » : ils pointent tout autant le nombre croissant d'enfants qui ne sont pas devenus élèves, voire pour les plus petits pas encore écoliers, qui posent un problème « nouveau » à l'école pour tous (il ne l'est pas tant que ça, mais il était autrefois (mal)traité par la violence institutionnelle systémique jusqu'aux années 80... et au mieux, on l'ignorait). Accompagner les moins acculturés à l'école, réguler des comportements qui ne craignent plus de s'exprimer en classe (car on respecte les ressentis), sont devenus aujourd'hui des tâches incontournables, sauf à s'inscrire dans des groupes d'appartenance sélectionnée.

Ce type de problème appelle des réponses professionnelles, que des adossements aux principes de l'Éducation Nouvelle peuvent d'ailleurs beaucoup aider.

Sophie :

Il est à craindre que cet engouement, qui ne touche pas que l'école, pour le bien-être personnel, le retour à la nature, la pratique de l'apaisement développe un état d'esprit individualiste... et excluant puisqu'il n'est accessible qu'à ceux qui ont les moyens de l'appliquer.

On peut retrouver ces travers dans les classes. Les moments informels, la découverte sensorielle n'occupent alors pas la même place dans les apprentissages. Ils sont un but et non pas un moyen.

Certes, le climat de classe semble serein, les enfants apaisés. Mais, centrés sur leurs découvertes personnelles, leur donne-t-on la ressource nécessaire pour leur vie future ?

C'est pourquoi il faut un projet éducatif plus ambitieux, sans négliger évidemment les moments informels, de lâcher-prise, les temps de découverte libre. Je pense par exemple aux ateliers philo, aux ateliers de création, les démarches d'auto-socio-construction, les ateliers d'écriture, etc.

Ce sont des pratiques réellement épanouissantes et émancipatrices : moyens d'expression personnelle mais à l'écoute des autres, élèves libres de penser, en recherche mais collective...

Ici, les enfants sont « tous capables » (GFEN), « citoyens du monde » (Jacques Lévine).

Signifier la confiance

Pascale:

Réduite à un appareillage, la pédagogie « loupe le sujet ». Plus l'élève se sent à distance du monde scolaire ou peu confiant dans ses capacités, plus il est sensible aux attentes à son égard : dédramatisation, attention aux progrès, confiance renouvelée dans le regard et les actes... Que ce soit avec des enfants ou des adolescents en rupture d'école, la (re)mobilisation passe toujours par la restauration de l'image de soi. Pour ne pas douter de lui-même, l'enfant a besoin de sentir qu'on ne doute pas de lui : c'est bien grâce au miroir multiple des autres – et d'abord, des adultes référents – qu'il peut se construire.

Mais signifier la confiance, c'est aussi et d'abord proposer des situations complexes sollicitant la recherche personnelle et l'échange entre pairs (ce qui modifie les règles du jeu habituelles, puisqu'il s'agit alors de réussir grâce et avec les autres et non contre ou plus qu'eux). Situations s'appuyant en outre sur l'esprit de débrouillardise, la créativité et les capacités d'invention des élèves, mobilisant donc l'ensemble de leurs ressources – scolaires comme extra-scolaires – à des fins opératoires. Appui non seulement sur leurs façons d'être et d'agir familières mais également sur l'exigence d'échange et d'argumentation, non pas de façon formelle, mais parce que les situations l'imposent. ◆

Tous capables !

Du pari éthique à la loi d'orientation¹

Jacques BERNARDIN Président du GFEN

Audace défendue au Sénat avant d'être ratifiée par l'Assemblée nationale², l'idée que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » est désormais inscrite dans la loi de juillet 2013 en tant que principe de l'éducation.

« Tous capables ! » La formule portée avec audace par le GFEN (mouvement pédagogique héritier de Langevin et de Wallon, présidents successifs de 1936 à 1962) fut d'abord un **parti-pris éthique** (relevant d'une philosophie de l'éducation) et simultanément un **défi pédagogique** (pour en attester) avant de trouver un **étayage scientifique**, puis de devenir un **principe institutionnalisé**.

Au regard des effets socialement sélectifs qui spécifient l'école française au fil des comparaisons internationales, chacun pressent l'exigence que cela fait porter sur l'École, la nécessité de pratiques en rupture avec les logiques du passé... Mais revenons sur les amonts historiques de cette conviction.

Tous capables ! Un pari sur l'humain...

Croire aux possibilités d'évolution de ceux dont personne n'attend plus rien, c'est un principe d'action pour les pionniers de l'Éducation Nouvelle, parmi lesquels on trouve beaucoup de médecins qui ont pris en charge des enfants dont tout le monde désespérait, enfants dits « arriérés » ou difficiles : Maria Montessori (Italie), Edouard Claparède (Institut JJ Rousseau, Genève), John Dewey (USA), Anton Makarenko (Russie soviétique), Janusz Korczak (Pologne), Ovide Decroly (Belgique) et en France, Henri Wallon (psychologue et neuropsychiatre, auteur d'une thèse sur l'Enfant turbulent en 1925)...

Ce principe d'éducabilité, qui traverse tous les courants de l'éducation Nouvelle, est assis sur une conception dynamique et optimiste de l'humain. Vision humaniste qui a peiné à s'imposer, tant elle bousculait les mentalités fatalistes jusqu'alors dominantes.

... A contre-courant de l'opinion commune

Dans les années 60, l'ouverture du Secondaire à tous les élèves – mesure de justice sociale tout autant que nécessité économique – révèle un phénomène jusqu'alors impensé : l'échec scolaire, assez massif à l'époque. Comment va-t-on alors l'expliquer ? Par la **théorie des dons**, entendus comme aptitudes naturelles, dont chacun hérite par

son patrimoine génétique.

On en trouve trace y compris dans les textes officiels de l'Éducation nationale !

- 4 juillet 1961 : les programmes des classes de fin d'étude primaire ne correspondent plus « *exactement aux aptitudes d'écoliers médiocrement doués (...)* » ;

- circulaire du 17 nov. 1961 : « *Il faut détecter les plus doués, quel que soit l'endroit où ils se trouvent pour leur donner immédiatement les plus larges accès aux enseignements longs.* »³.

Chacun à sa juste place, l'idéal d'une société bien ordonnée, ainsi que nous l'expliquent des « autorités »...

Le GFEN contre la théorie des dons

« La lutte contre l'échec scolaire » est le thème du Congrès du GFEN en 1971, d'où naît l'idée d'un ouvrage pour l'étayer : ce sera l'ouvrage collectif *Doué ou non doué* en 1974. « Les 'dons' n'existent pas », soutient le philosophe Lucien Sève dans une longue étude publiée en octobre 1964 dans la revue *L'École et la Nation* : « *la diversité des aptitudes intellectuelles n'est pas du tout la conséquence fatale de la diversité des données biologiques et, (...) bien que ces données biologiques aient naturellement une certaine incidence sur le développement psychique, ce sont les conditions sociales de ce développement qui décident de tout* ». C'est dire « le rôle décisif de cette appropriation sociale » (du langage, de la culture...) qui s'opère initialement dans des conditions socio-familiales très diverses⁴.

À la même période, les sociologues révèlent la corrélation entre origine sociale et devenir scolaire, et interrogent : qui a intérêt à parler de « dons » ? Pour Bourdieu et Passeron, « *la cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons* »⁵. Les dons sont un prêt-à-penser idéologique justifiant les inégalités, qui déporte les raisons des difficultés vers l'individu, vers le programme génétique auquel son destin serait inexorablement soumis, indépendamment du contexte où il agit, des expériences et des interactions avec son entourage.

Contre la théorie du handicap socioculturel

L'idée de handicap socioculturel s'est substituée aux dons pour expliquer l'échec scolaire : celui-ci serait dû aux déficits de langage, d'ouverture culturelle, de références et d'ambition, en bref aux carences de la socialisation familiale. Dans une telle perspective, on parle de « richesse » ou de « pauvreté » du

¹ L'article qui suit est la version raccourcie d'une intervention lors d'une journée de formation des professeurs stagiaires à l'ESPE de Rennes le 27 mars 2014.

² Chapitre Ier, Section I « Les principes de l'éducation », article 2 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JO N°0157 du 9 juillet 2013).

³ GFEN (1974), *L'échec scolaire* : « *Doué ou non doué ?* », Editions sociales, 1974, p. 91-92.

⁴ Lucien Sève, « Les « dons » n'existent pas », article repris et partiellement résumé dans l'ouvrage collectif déjà cité *Doué ou non doué*, p. 28-46 (passages cités, p. 30 et 40-41).

⁵ P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964), *Les Héritiers*, Ed. de Minuit (cité p. 47 de l'ouvrage précédent).

milieu, sans vraiment spécifier de quoi on parle et sans interroger le point de vue d'où l'on se situe : tendance classique à l'« ethnocentrisme », posture de domination qui consiste à considérer ses propres usages, pratiques et valeurs comme étant des référents universels.

Est-ce l'élève qui est handicapé ou l'école qui est handicapante ? Pour la sociologie critique des années 70, c'est le système éducatif qui transforme les injustices sociales en inégalités scolaires. Dans l'espace socio-familial, se construit un *habitus* (dispositions psychiques incorporées : rapport au monde, façons de penser et de parler, etc.) qui va constituer une grille d'appréhension du réel. Bourdieu parle de *violence symbolique* lorsque le système scolaire présuppose chacun des élèves de plain-pied avec ses exigences (en matière de disposition vis-à-vis des études, de références culturelles, de rapport au langage). Il discrimine et sélectionne en supposant présent chez tous ce qui ne fait connivence que pour certains et « *en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige* »⁶.

Un défi pédagogique

Dans la scolarité « ordinaire », deux expériences vont confirmer la non fatalité de l'échec, contrer les idées reçues quant aux dons ou aux handicaps socioculturels et étayer le « Tous capables »...

L'expérience du XX^{ème} arrondissement de Paris

Robert Gloton, IEN élève de Wallon et qui lui-même deviendra président du GFEN, conduit une expérience de 1962 à 1971 dans le 20^{ème} arr., alors quartier au recrutement populaire où près de 60 % des élèves de CM2 ont redoublé de un à trois ans. Le challenge : éradiquer l'échec scolaire, permettre une scolarité sans redoublement, avec les mêmes exigences quant aux programmes⁷.

L'expérience va concerner de 33 à 40 classes, avec des enseignants volontaires. Si aucune compétence technique particulière n'est requise, « *trois qualités sont indispensables : l'optimisme pédagogique, le postulat que chez tout enfant les ressources personnelles sont considérables, qu'on ne doit jamais désespérer de celui qui a été jugé par d'autres irrécupérable et ne jamais le traiter comme tel ; un minimum d'imagination créatrice, chacun étant chaque jour poussé à inventer, sur la base des options générales ; l'esprit d'équipe (...)* », la mise en commun des problèmes et des solutions imaginées, sur le plan matériel comme pédagogique⁸.

L'expérience dure 9 ans. Tous les élèves entrent en 6^{ème} sans redoubler, plus de 90 % réussissent le BEPC « à l'heure ». Les proviseurs de lycée reconnaissent que les élèves du groupe du 20^{ème} - outre leur curiosité, leur goût d'apprendre et de comprendre - sont parmi les meilleurs en français et en mathématiques. Toutefois, certains professeurs trouvent que ces élèves, habitués à débattre, ont trop de franc-parler... Mais preuve est faite que l'échec scolaire n'est pas une fatalité.

L'expérience du Tchad

En 1971, Henri Bassis, directeur d'école dans le 20^{ème}, a l'opportunité avec sa femme Odette de reprendre un projet de coopération en panne, avec 60 classes expérimentales dans le sud du Tchad. Ce qui a réussi pour les enfants du 20^{ème} est-il applicable dans un contexte africain, avec des enfants de culture si différente, dans un pays des plus démunis, avec 45 à 80 élèves par classe et des enseignants n'ayant que le Certificat d'études primaires et au maximum le BEPC ?

Sur la base de ce qu'ils engagent, avec l'équipe franco-tchadienne qu'ils constituent et forment sur place, des transformations s'opèrent. Une vaste expérience de formation-transformation des maîtres va alors être conduite sur l'ensemble du territoire, de 1971 à 1975⁹. Démonstration sera faite, à grande échelle, de l'inanité de la théorie des 'dons' ou de celle des 'handicaps socioculturels' comme justification d'un échec scolaire prétendument fatal.

Au principe des transformations opérées : une transformation des modalités d'apprentissage, de nature à permettre l'engagement intellectuel de chacun et la compréhension partagée. Basée sur le double apport de Piaget et de Wallon pour la psychogenèse de la connaissance, de Bachelard pour la notion de rupture épistémologique, ce qui s'appelait originellement « méthode d'observation »¹⁰, va désormais devenir **démarche d'auto-socio-construction des savoirs**, formalisée dans l'ouvrage collectif du GFEN : *Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !*¹¹ Il faudra attendre le second tirage pour que l'éditeur accepte le bandeau : **TOUS CAPABLES !**

L'appui des recherches...

Le GFEN n'a cessé de croiser recherches pratiques et étayage scientifique, en s'appropriant les avancées dans divers domaines.

Génétique et neurosciences

Ce sont d'abord, dans les années 80, les travaux d'Albert Jacquard, dont on connaît des engagements éthiques. Il démonte les contre-vérités, dénonce les raisonnements tronqués qui s'habillent des habits de la science pour soutenir des thèses innéistes et fatalistes, argumente sur ce qui fait « *la spécificité de l'être humain (...)* l'importance de son pouvoir d'auto création »¹².

Plus récemment, en 2009, alors que resurgissaient les discours sur les « talents » et « aptitudes », sur l'apologie du mérite individuel et de l'excellence, le GFEN coordonne un nouvel ouvrage : *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*¹³. Selon Michel Duyme, directeur de recherche au CNRS (INSERM de Montpellier) qui y contribue : « *Il est maintenant bien établi qu'un environnement enrichi facilite non seulement les apprentissages mais développe les interconnexions synaptiques du système nerveux central. Les apprentissages transforment biologiquement le cerveau* »¹⁴. **Plasticité cérébrale** désormais attestée, concept fédérateur des neurosciences

6 P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1970), *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit.

7 Cf. Robert Gloton, (1970), *A la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental du XX^{ème} arrondissement de Paris*, Cahiers de Pédagogie Moderne. 43, Armand Colin.

8 Robert Gloton (1979), *Au pays des enfants masqués*, Casterman, p. 202-218 (passage cité : p. 209).

9 Henri Bassis (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman.

10 Aurélien Fabre (1972), *L'école active expérimentale*, PUF (Vice-président du GFEN à l'époque).

11 GFEN (1982), *Quelles pratiques pour une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !* Casterman.

12 Albert Jacquard (1984), *Inventer l'homme*, éditions Complexe (coll. Le Genre humain), p. 167.

13 GFEN (2009), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute.

14 M. Duyme, C. Capron (2009), « Handicap, performances intellectuelles et inégalités scolaires », *Ibidem*, p. 45

qui finit d'invalider la théorie des dons. Conception dynamique du développement renvoyant à la centralité des expériences et des interactions du sujet avec son environnement.

Psychologie sociale

Concernant les interactions éducatives, les travaux de Rosenthal et Jacobson dans les années 70 sur *l'effet Pygmalion*¹⁵ méritent l'attention. Ces recherches attestent de l'importance des attentes professorales à l'égard de celui qui apprend, attentes qui se traduisent par des modifications bien souvent inconscientes du comportement et de la conduite de classe, qui participent à l'« *autoréalisation des prophéties* », confirmant en boucle le regard porté sur l'élève¹⁶. Un récent dossier Veille et analyse de l'Ifé (2011) portant sur les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages fait abondamment référence aux incidences des « *attentes fortes à l'égard des élèves* »¹⁷.

Signalons que parmi tous les facteurs déterminant les attentes professorales, le plus influant est... l'origine sociale des élèves. Les enseignants seraient-ils victimes d'un aveulement sociologique ?

Sociologie

Bien qu'important dans la relation éducative, le phénomène des attentes ne suffit pas, à lui seul, à expliquer la récurrence des difficultés des élèves de milieux populaires face aux apprentissages, qui s'inscrivent dans un continuum historique. Qu'est-ce qui pose problème dans la confrontation à la culture scolaire ? Quels seuils les élèves qui ne sont pas dans la connivence culturelle doivent-ils franchir pour accéder aux concepts, aux œuvres culturelles et aux outils intellectuels ?

L'éclairage scientifique est ici du côté de la sociologie de l'éducation et de la culture, notamment des travaux de l'équipe Escol sur *le rapport au savoir* et de Bernard Lahire sur *la culture écrite*.

Comment se génèrent les parcours scolaires de réussite ou d'échec qui sont toujours singuliers ? A partir des années 90, des recherches microsociologiques vont se développer, creusant ce que les visions plus distanciées de la sociologie critique ont du mal à saisir, notamment :

- la compréhension des cas atypiques qui échappent aux corrélations statistiques ;
- les caractéristiques différenciatrices du rapport des élèves à la scolarité et au savoir et les processus par lesquels se tissent les destins scolaires heureux ou malheureux ;
- les déplacements sur les plans langagier, cognitif et culturel qu'exigent les apprentissages scolaires, produits d'une culture écrite socio-historiquement constituée.

Quel sens les élèves donnent-ils à leur présence à l'école et à ce qu'ils apprennent ? Quelle posture adopter, quelle visée et quels moyens pensent-ils adéquats pour apprendre ? C'est ce qui sera au cœur de 30 ans de recherches, de la maternelle au lycée professionnel. Nous y reviendrons...

Une nouvelle orientation de la politique éducative

Jusqu'alors, on ne parlait que d'*égalité des chances*, visée qui faisait assez largement consensus. A quelle idée de la démocratisation cette logique renvoie-t-elle ?

Promouvoir l'égalité des chances

C'est une idée novatrice, progressiste à l'origine, proposant de substituer le mérite aux privilèges hérités de naissance : grâce à l'éducation, tout un chacun peut accéder aux plus hautes fonctions et responsabilités. Mais le problème avec l'égalité des chances, c'est qu'elle contient en germe des idées discutables sur le plan éducatif...

L'égalité des chances renvoie à l'idée qu'indépendamment de l'origine sociale, les potentialités sont diverses, et qu'il appartient à l'école de les révéler. Egaliser les chances, c'est mieux détecter les compétences là où elles se trouvent, repérer les talents et aptitudes et lever les obstacles à l'épanouissement de ces capacités natives. C'est aider matériellement ceux qu'on a détectés par des bourses d'étude, des internats ou l'accès aux grandes écoles... mais sans rien changer pour le plus grand nombre, ni au fonctionnement de l'école : c'est alors une promesse de **démocratisation**, mais **restreinte**.

« *Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* », tel est désormais le principe d'éducation qui fait loi... et qui met les pratiques au défi de l'incarner !

Tous capables ! Les pratiques à l'épreuve...

Reste à affiner le contenu du « tous capables », formule qui peut se présenter comme « incantation magique » faute d'interroger la nature des différences entre les individus (produits d'une histoire à la fois personnelle et sociale), laissant en suspens la question du « capables »... oui, mais de quoi ?

Au vu de l'histoire, les hommes n'ont qu'une capacité native : celle de **surmonter leurs handicaps**, d'accroître leurs pouvoirs en surmontant les obstacles et en faisant reculer les limites de leur condition. Il faut donc penser le « tous capables » non pas comme donnée de nature mais comme **conquête**, acte de **rupture avec les fatalités** intériorisées, avec l'auto limitation des possibles ...

Invitation à oser le dépassement de soi, à déborder le sentiment d'impuissance et à s'étonner de capacités insoupçonnées : c'est à l'éducation d'en favoriser les conditions.

Penser autrement les différences...

Pour beaucoup d'enseignants, l'hétérogénéité plombe l'exercice professionnel, est une contrainte qui barre les ambitions éducatives, oblige à une différenciation épuisante, aux effets médiocres et parfois désespérants. On pense l'hétérogénéité à partir des résultats scolaires, mais en oubliant d'en interroger les amonts qui pourraient les expliquer. Faute de cela, on est condamné à la répétition.

15 Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson (1971), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman.

16 David Trouilloud, Philippe Sarrazin (2003), « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N° 145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

17 Annie Feyfant, « Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°65, septembre 2011, Ifé-ENS de Lyon (notamment p. 7 à 10).

Identifier la nature des difficultés des élèves, c'est la première des difficultés... Pour les élèves scolairement fragiles, le sens des savoirs est étroitement instrumentalisé, au service d'exigences scolaro-centrées (contrôles, passages de classe) ou du futur professionnel (souvent fantasmé). On peut parler d'extériorité des objets de savoir conçus comme vérités formelles et atemporelles, à recevoir, mémoriser et restituer lors des contrôles. L'apprentissage est conçu comme activité réceptive (« il faut écouter ») et réduite au « faire » (« il faut travailler... faire ce qu'on nous demande »), dans l'aveuglement à l'égard du but et de l'enjeu de l'activité, donc de ses critères de pertinence, ce qui est facteur d'une dépendance excessive à l'enseignant.

A contrario, pour les élèves en réussite, les savoirs sont investis pour leur valeur formative et émancipatrice, sont perçus comme des clés de compréhension du réel, repères structurants face au chaos du monde, outils d'une maîtrise accrue de l'environnement élargissant les pouvoirs d'action. L'apprentissage est appréhendé comme processus nécessitant l'engagement personnel, les essais réitérés et la persévérance, occasion – au-delà des objets travaillés – d'exercer et de développer sa pensée, ses capacités de réflexion.

Apprendre ensemble, réussir tous

La différenciation consiste souvent à simplifier, segmenter, guider et aider davantage, au risque d'affadir l'enjeu des tâches, de pulvériser l'unité de l'activité, de conforter la dépendance. Le résultat de ces aménagements : la paix dans la classe... mais une dispersion croissante des acquis.

A contrario, il nous faut conjuguer diversité des élèves et convergence des objectifs. Au regard des déplacements à faire opérer par les élèves les plus éloignés de l'univers scolaire, deux axes sont à investir : la nature des situations d'une part, la conduite des activités d'autre part.

La nature des situations

Sauf à être dans la démagogie et le renoncement, ce n'est pas en simplifiant à l'excès que l'on aide les élèves à apprendre et à progresser, mais à travers des situations ayant une certaine épaisseur culturelle et conceptuelle permettant de « rejouer » ces épreuves du passé, traduites dans des situations adaptées à l'âge des élèves, à travers des activités complexes et ambitieuses, à la hauteur des attentes que l'on soutient – à travers elles – à leur égard.

Qu'est-ce qui fait sens pour les élèves ? Ce qui fait écho à leurs préoccupations, ce qui les aide à se construire, à gagner en maîtrise, ce qui participe à leur développement intellectuel et personnel :

- les situations-défis, occasions de se mettre à l'épreuve et de réhabiliter l'estime de soi ;
- les énigmes, les situations problématiques qui « réchauffent les significations cristallisées » (Y.Clot), créent le doute et l'interrogation, stimulent la curiosité et l'envie de comprendre ;
- l'approche anthropologique des savoirs, vécus comme clés

résolutives face aux impasses, sésames de l'intelligence, dont la (re)découverte les affine à l'histoire humaine.

Écoutons à ce propos Bachelard, dont les travaux se réfèrent à l'épistémologie des sciences : « Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir »¹⁸.

La conduite des activités

Les amener à se penser « tous capables ! » nécessite d'abord – pour ceux qui ont intériorisé le contraire – de créer une suspension, un contexte favorable pour qu'ils acceptent de « jouer le jeu », de se risquer... L'amorce de l'activité est donc un moment clé : savoir quel est l'enjeu de ce que l'on propose, clarifier l'attendu de la consigne, poser le cadre (visée, modalités de travail, durée...).

Chacun peut d'autant plus s'investir dans une activité de recherche que le cadre est structuré, que les attentes de l'enseignant et le climat de classe contribuent à sécuriser l'espace d'apprentissage.

Si l'enjeu est de gagner l'implication de chacun, les situations d'apprentissage se caractérisent par un degré de complexité qui outrepassa les acquis des uns et des autres, à la fois les convoquent et en éprouvent les limites, appelant à leur dépassement. C'est dans la confrontation entre pairs que les solutions vont devoir être justifiées, argumentées... invalidées et réaménagées, construites au fil d'un débat de preuves exigeant, où l'erreur est le moteur de l'élaboration commune.

La confiance en soi se fortifie dans les épreuves, grâce aux obstacles surmontés, dans le sentiment réitéré de victoires sur l'impossible... Y compris jusqu'à l'expérience jubilatoire de la pensée. En effet, pas d'apprentissage véritable qui ne ménage un moment de recul réflexif permettant une ressaisie de l'objet, une mise à jour des procédures intellectuelles : bien que n'ayant pas réussi la tâche, je peux néanmoins réussir l'activité, comprendre l'essentiel, « tirer leçon » de l'expérience...

Conclusion

Se sentir réellement « capable » nécessite de l'avoir éprouvé et pas seulement de l'avoir entendu : c'est dire l'importance de **vivre** des défis, des expériences fortes pour s'en persuader intimement...

Le moteur du « Tous capables » : le sentiment de réussir ce dont on ne s'imaginait pas être capable. Chaque **victoire sur soi** en appelle d'autres, étapes graduées d'élargissement des possibilités, de transformation de l'horizon d'attentes. Encore faut-il accepter, une première fois, de se risquer...

Si l'enjeu est que chacun se « sente capable... », il est clair que c'est de la conjugaison des apports de tous que cela se nourrit et se renforce. Autrement dit, c'est à travers des apprentissages vécus comme **conquêtes collectives** que le « Tous capables » prend forme, aventure solidaire d'un collectif s'inscrivant – par ces conquêtes – dans la dynamique émancipatrice de l'humanité. ◆

¹⁸ Gaston Bachelard (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, rééd. 1993, p. 247.

La naissance de « Tous capables ! » ... et ses malentendus

Jean-Louis CORDONNIER GFEN 66 et Secteur sciences

Le slogan « Tous capables ! » n'a pas toujours été présent dans les orientations du GFEN. Il apparaît au début des années 80 et se précise ensuite. Depuis, il s'est parfois affadi, parfois utilisé à contre-sens. Explorons !

Aux origines

L'éducation nouvelle des débuts ne se préoccupe pas du *Tous capables !* Au congrès de Calais (1921), elle affirme que l'éducation doit respecter l'individualité de l'enfant et que les études doivent donner libre cours à ses intérêts innés (*Pour l'ère nouvelle*, N°1, Calais 1921). Le congrès de Nice (1932) ajoute que l'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de son temps et d'accueillir la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle.

À cette époque, c'est en dehors du GFEN, chez les *Compagnons de l'Université Nouvelle*, qu'on lutte contre le tri social : « Pourquoi l'inégalité devant l'instruction, devant la culture ; pourquoi cette inégalité sociale ; pourquoi cette iniquité ; pourquoi cette injustice ; pourquoi le haut enseignement à peu près fermé, pourquoi la haute culture à peu près interdite aux pauvres, aux misérables, aux enfants du peuple ».

Dès 1964, Lucien Sève, lance un pavé dans la mare de l'École, en publiant dans la revue *L'École et la nation* : « Les dons n'existent pas ! ». Et Robert Gloton, président du GFEN, écrit dans la préface de *Des maîtres pour une autre école* (1978) : "L'optimisme pédagogique, la croyance indémontrable a priori, mais constamment justifiée par l'expérience, qu'il existe chez tout enfant quel qu'il soit un potentiel infini de ressources personnelles qu'il appartient précisément à l'éducateur d'éveiller, de nourrir et de développer au maximum. Et, cela admis, les plus démunis apparemment n'auront pas fini d'étonner en se réalisant au-delà de ce qu'aurait pu espérer celui qui leur aura fait confiance, inconditionnellement."¹

L'expérience du Tchad et la bataille de la démarche pour adultes

L'auto-socio-construction existait déjà en germe dès les années 60. On en trouve des éléments chez Robert Gloton et Aurélien Fabre (avec les apports de Wallon, Piaget, Bachelard, Brecht, etc. et dans les travaux du GEMAE avant sa fusion avec le GFEN. Le GFEN réfléchit depuis son origine aux moyens de développer l'intelligence des enfants. Au Tchad, Odette et Henri Bassis formalisent et théorisent² la démarche d'auto-socio-construction ou DASC.

"Une démarche par laquelle les élèves soient les agents de leur formation, c'est-à-dire qui se construisent eux-mêmes leurs savoirs — leurs pouvoirs. Une démarche s'élaborant (pour le maître) à partir du contenu réel du savoir. C'est-à-dire un contenu notionnel, conceptuel, relationnel (au sens de la mise en relations des phénomènes), mais comme conquête d'abstractisation se construisant au pas à pas et par bonds successifs, par chacun et par tous, grâce à chacun et grâce « aux autres ». À partir d'un vécu opératoire (pour les enfants, pour tous « formés » en général) dont la mise en situation de départ (ouverte) a été certes imaginée par le maître. Mais dans des cheminements d'autant plus libres que seule cette liberté permet à ceux qui cheminent, précisément parce qu'ils cheminent, de se construire les dépassements et les abstractions devenus pour eux nécessaires."

L'autre rupture du Tchad — formidable par ses conséquences sur le GFEN, jusqu'à aujourd'hui — est la **démarche pour adultes** : ce n'est qu'en vivant soi-même une démarche de construction du savoir — en tant qu'élève — qu'on peut comprendre comment ça fonctionne, comment ça nous

¹ Cf Gloton, R. (1978). *Au pays des enfants masqués* p. 239 (Casterman).

² Henri Bassis, *Des maîtres pour une autre école*, Préambule.

transforme nous-mêmes de l'intérieur. Avec douleur parfois, mais aussi avec une grande jubilation. "Or, c'est précisément cette transformation difficile, et surtout parce qu'elle est difficile et qu'elle exige une remise en cause de ses modes de pensée et manières d'être personnels, qui implique une véritable autoformation. C'est à ce prix qu'on aura des instituteurs de type nouveau, intimement persuadés que leur mission est de développer au maximum les moindres possibilités de l'enfant [...] Une telle formation-auto-formation-transformation des instituteurs ne peut se concevoir comme un processus paisible d'enseignement, mais comme une bataille de tous les instants, du premier au dernier jour du temps d'études, une bataille complexe dont le héros est moins le professeur que les élèves eux-mêmes, une bataille de chacun et de tous pour sa propre transformation." (Bassis, chap. 7)

En mettant en place cette démarche pour adultes, on prend conscience que l'école ne fait pas uniquement échouer les élèves des milieux populaires, mais qu'elle fait échouer tous les enfants. Et tous les adultes aussi, tous. Car le savoir de ceux qui réussissent n'est pas un savoir authentique. C'est ce qu'Henri Bassis appelle « les faux savoirs » :

"L'école ancienne n'a dispensé que des connaissances verbales, des mots derrière lesquels la réalité est absente, des règles, des recettes, des formules, en un mot des pseudo-connaissances sans contenu comme des outres vides. Elle n'a pas formé chez ses élèves une pensée conceptuelle se formant à partir de la réalité et établissant des relations entre les phénomènes ou les éléments de cette réalité." (Bassis, chap. 8)

Quand Henri et Odette sont revenus du Tchad, il s'est déroulé une bataille intense dans le GFEN. Le conflit portait sur cette fameuse DASC, mais surtout sur l'idée qu'il fallait vivre des démarches pour adultes. En 1978, au stage national de Quimper, pour tenter de convaincre les résistants à cette nécessité de vivre des démarches dans son domaine d'incompétence, Odette Bassis a animé en France la première démarche pour adultes : "Les fonds sous-marins", construction d'un savoir sur le sonar. À la suite de ce stage, certains ont quitté le GFEN, d'autres sont venus.

Le slogan « Tous capables ! »

L'idée n'était pas neuve : le texte d'orientation du congrès de Rennes³ (1980) affirmait déjà : "Nous sommes un mouvement d'Éducation Nouvelle parce que nous savons que les potentialités des enfants, des adolescents comme celles des

adultes sont immenses." Dans le même numéro de *Dialogue* de 1980 où se trouve ce texte, on trouve la description de la démarche « Les attentes », inventée par André Duny. Pour beaucoup de ceux qui la vivent, c'est un choc : pour faire réussir les enfants, il faut les tenir pour intelligents. Il n'y a donc pas de fatalité. Les dons, ou son succédané le handicap socio-culturel sont des excuses pour situer l'échec hors de notre responsabilité.

En mai 1981, l'élection de François Mitterrand et la création des MAFPEN par son ministre Alain Savary donnent du travail au GFEN... Alors, on organise plusieurs stages dont le titre est « Tous capables ». Ce slogan s'adresse donc d'abord à des adultes, dans des stages de pratiques : en vivant pour vous-mêmes — comme adulte — des démarches de construction de savoirs, des démarches « tous capables ! » comme on disait "vous allez pouvoir changer vos pratiques pédagogiques". Dans ces stages pluridisciplinaires, on donne comme consigne « Vivez une démarche dans une discipline où vous vous sentez en échec (et donc pas celle que vous enseignez). » Tous capables, c'est d'abord une expérience vécue qui fait éclater le concept disciplinaire. Alors, le GFEN organise des Universités d'été inter-secteurs. On y comprend que la construction de savoirs nécessite la création. Voici la lecture qu'Henri Bassis⁴ fait de l'université de Montpellier (juillet 1981) :

"Nous avons mis l'accent sur le double caractère de toute auto-socio-construction. À la fois création, c'est dire invention relevant de l'imaginaire le plus débridé, et recreation (destruction-reconstruction), c'est-à-dire structuration rigoureuse. D'où une identité de fond entre invention scientifique et invention artistique, recherche de savoirs et recherche esthétique, action sur les choses et expression de soi. Par-delà les illusions d'optique du sens commun, toute appropriation de connaissance implique pour être réelle une rupture en même temps qu'un eurêka surgissant en soi comme un coup de foudre pour établir un nouveau système d'évidences. De même que toute conquête d'écriture, toute invention créatrice, que ce soit en musique, ou en peinture, en théâtre ou en poésie, en danse et en quelque domaine où prene corps la créativité, exige la conscientisation de ses propres faire, l'analyse des moyens et des matériaux, la nécessité de structuration et de la conduite maîtrisée de ces structurations. Bref, il faut comme arme à l'insurrection de la Science l'imaginaire foisonnant des Arts, il faut comme outils aux explosions de l'Art la raison méthodique et les pratiques mesurées de la Science..."

³ Dialogue n° 36.

⁴ Henri Bassis, Reconstituer ses savoirs p.20 (Messidor).

En 1982 paraît le livre du GFEN : *Quelles pratiques pour une autre école ?*. C'est à cet instant que « Tous capables » sort du GFEN pour arriver sur les tables des libraires. Odette Bassis raconte : « Alors que le livre était déjà sous presse, Henri Bassis a regretté de n'avoir pas mis "Tous capables !" comme sous-titre. L'article qui présente ce livre dans *Dialogue*, rattrape le coup en étant titré « Tous capables ! » Et on décide d'ajouter un bandeau Tous capables ! qui recouvre le bas de la couverture. La seconde édition sera sous-titrée Tous Capables ! » (*Dialogue* n° 41 p. 36).

À l'automne 1982, le texte d'orientation du congrès de Gennevilliers, complète celui de Rennes : "Nous sommes un Mouvement d'Éducation Nouvelle parce que nous savons que les potentialités des enfants, des adolescents comme celles des adultes sont immenses, **parce que nous savons que tous sont capables.**"

Autour du slogan

En 1984, l'idée de faire une Université nationale d'été se matérialise d'abord sous la forme d'un pré-tract dans les pages roses⁵ de *Dialogue* (*Dialogue* n° 41 p.36), sous cette forme en gros, au centre : "Comprendre – c'est inventer" **TOUS CAPABLES ! Être enseignant, éducateur, animateur, formateur, chercheur et acteur du Changement, c'est avoir l'exigence, et d'abord pour soi-même de l'exercice généralisé de l'activité de recherche.**"

Si on lit bien ces textes, on voit que "Tous capables !" ce n'est pas seulement pour les enfants, c'est aussi la nécessité pour les adultes de vivre des démarches de recherche pour changer leur regard. Quelques mois plus tard, le centre du tract définitif est donc "Un PARI TOUS CAPABLES". "Donc" fait référence à ce qui précède : "Se mettre tout simplement à voir que, pour les enfants, pour les jeunes, pour tous, il n'est pas d'activité plus naturelle que celle de chercher, d'inventer."

Le slogan « Tous capables ! » est suivi par "en créant les conditions pour des pratiques qui rompent avec (suit une liste de 6 ruptures)". (*Dialogue* n° 48, février 84).

Le pari c'est celui-ci : *si on met les apprenants dans des situations de recherche, alors nous parions qu'ils se montreront qu'ils sont déjà capables*. Ces conditions apparaissent en gras sur la page en vis-à-vis : "Je cherche, donc j'apprends / Je cherche, donc je crée / Apprendre à voir les enfants qui cherchent / Vivre des processus de recherche". « Tous capables » des années 80 est clairement un « Tous capables de chercher », pas un « Tous capables ! » tout nu...

C'est un pluriel ; ce n'est pas chacun est capable. Nous sommes capables ensemble de construire du savoir en cherchant. C'est une affirmation du présent. Ou même au passé : je viens de constater que j'ai été capable, avec les autres, là où je pensais que je n'y arriverais pas. Avec une immense jubilation.

"Tous capables !" implique de mettre les apprenants, enfants comme adultes, dans des situations de recherche. Pour pouvoir le faire il faut soi-même avoir vécu des démarches de recherche. Il n'y a pas de recherche sans création. Cela implique de se donner des outils d'observation pour voir ce qu'on fait et pense quand on cherche. C'est en vivant soi-même ces processus qu'on se fabrique ces outils.

Tous chercheurs, tous créateurs, tous polyglottes !

Je cherche donc j'apprends est un des livres fondateurs du GFEN. Il donne des exemples de situations d'intrigue, d'étonnement, de controverse. Il souligne que cette dynamique d'invention est source de joie. Disséminés dans le livre, on trouve les mots *Euréka ! jubilation, ardeur, enthousiasme, plaisir, et fierté.*

Dans le GFEN, en même temps qu'on lie recherche et savoirs, les secteurs Écriture-Poésie, Art plastiques et Musique insistent sur la création : « *Et ce dérangement qui est l'essence même de toute recherche de savoir neuf, de savoir en dérangement, n'est-ce pas justement ce qui constitue la création ?* » écrit Pierre Colin. Michel Ducom énonce : "Pour créer, il est nécessaire de « retirer la garde qui veille aux portes de la raison ». C'est un travail difficile auquel nous sommes cependant tous habitués puisqu'il en est de même si nous voulons savoir, comprendre quelque chose de neuf.⁶"

"Tous polyglottes !" est porté à partir de 1985 par le premier secteur langue(s) qui publie la revue **Dialangues** et qui rassemble des professeurs de nombreuses disciplines. Leur objet de travail est les langues et le langage, qui concerne tout apprentissage et tout savoir : "La démarche se veut « transformation des représentations des élèves. [...] Les représentations d'une personne sont inscrites dans son langage et une modification des représentations est synonyme d'une modification du langage". Tous les apprentissages linguistiques et cognitifs se fondent sur un substrat de polyglossie originelle. Car toute langue, y compris la "nôtre" nous reste toujours étrangère. Et discuter des

⁵ À l'époque, il n'y a pas de "lettre d'information" ; au centre de *Dialogue*, 4 ou 8 pages roses donnent des informations sur les rencontres et la vie du mouvement.

⁶ Édito de la revue *Soleils et Cendres* (04/2005).

⁷ Joëlle Cordesse, *Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues ; Pédagogie de l'égalité des intelligences* (p.387).

mots est primordial pour construire les savoirs⁸. "Nous devons être bilingues même en une seule langue, nous devons avoir une langue mineure à l'intérieur de notre langue, nous devons faire de notre propre langue un usage mineur (...) parler dans sa langue à soi comme un étranger" écrivent Gilles Deleuze et Claire Parnet dans *Dialogues* (Flammarion, 1977).

"Tous capables !", est-ce l'éducabilité ?

Comme le signale Philippe Meirieu sur son site dans l'article "Éducabilité" (www.meirieu.com), progressivement on s'est mis à considérer qu'on pouvait éduquer les sourds, les débiles, etc. C'est ce qu'il appelle "le principe d'éducabilité" : l'affirmation que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». On trouve d'ailleurs souvent l'expression "éducabilité universelle" dans la littérature pédagogique contemporaine.

Cependant, il existe des différences entre éducabilité et Tous capables !

En particulier, pour certains, "Tous capables !" est proche de ce qu'affirme Paulo Freire : "Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde." Cette phrase place l'éducateur et l'élève du même côté de la connaissance, tous deux sujets connaissant, tous deux confrontés à des situations singulières qui exigent un effort de réorganisation de leur pensée. Qu'on retrouve dans le « Tous » qui ne sépare pas ceux qui apprennent de ceux qui savent. Dit autrement : *qui enseigne apprend*. Par ailleurs il y a un enthousiasme dans "Tous capables !" jusque dans son point d'exclamation. Ce slogan affirme – comme nous l'avons vu – que les enfants et les adultes ont « un potentiel infini de ressources », "des potentialités immenses". Ils sont très loin de leurs limites. Des potentialités **ensemble** : "Tous capables !", ce n'est pas *chacun capable*.

"Tous capables !", est-ce l'axiome de l'égalité des intelligences ?

En 1987, Jacques Rancière publie *Le maître ignorant* qui relate l'égalité des intelligences affirmée par Joseph Jacotot pendant la Révolution française.

Pierre Cordesse écrit dans *Dialangues* n°6-7 (1987) un article sur ce livre qui fera par la suite que cette formulation fera partie des références du GFEN :

"(Dans une interview Rancière – voir <http://1libertaire.free.fr/JRanciere04.html> – résume que) : "Égalité et inégalité des intelligences sont deux religions ou si l'on préfère deux axiomes irréconciliables : la raison du maître explicateur pose l'inégalité en axiome : pour elle, il y a de l'inégalité entre les esprits et peut-être, une possible égalité future. Et l'inégal devenu égal fera à son tour marcher le système qui produit et reproduit l'inégalité. Ce processus Jacotot le nomme l'abrutissement. "Le Maître ignorant" – c'est-à-dire ignorant de l'inégalité – s'adresse à "l'ignorant" du point de vue de son savoir déjà-là : le supposé ignorant connaît déjà une multitude de choses. En observant, en comparant, en devinant et en vérifiant, il a appris sa langue maternelle."

Pierre Cordesse ajoute : "Qu'est-ce qu'un axiome ? L'axiome d'Euclide fonde la géométrie euclidienne, et ça marche. Son refus fonde les géométries non-euclidiennes et ça marche aussi ! De même, on peut postuler que l'élève ne peut pas progresser sans explications, exercices notés, leçons... et que plus tard, quand il aura les bases, il pourra devenir chercheur. C'est le système scolaire actuel qui en a fait échouer tant et tant. À rebours, on peut penser qu'il faut supprimer les grands explicateurs, que les notes sont un engrais qui ronge⁹ et que chercher est un travail collectif. Et ça marche aussi !"

Si vous avez lu jusqu'ici vous avez pu constater une (relative) contradiction entre trois conceptions du Tous capables ! : le savoir / le pari / l'axiome.

"Nous savons que les potentialités des enfants, des adolescents comme celles des adultes sont immenses (congrès de Gennevilliers). "Notre pari philosophique : "Tous capables !" (Congrès du GFEN de Besançon) : *Le maître ignorant* pose en axiome l'égalité des intelligences.

Le débat reste ouvert. ◆

⁸ "On va pas discuter sur les mots ? paru dans *Dialangues* n° 0 et <https://labosdebabel.org/on-va-discuter-mots/> + "La pince à linge est-elle une pince ?

⁹ Cf. le site d'Éducation nouvelle "La discute.org : <http://ladiscute.org/la-note-un-engrais-qui-ronge>".

L'Éducation Nouvelle, une exigence intellectuelle !

Catherine LEDRAPIER LIEN – GFEN Secteur sciences

Laxisme ?

Je veux tordre le cou à une idée trop répandue mais fautive : l'Éducation Nouvelle c'est le "laisser-aller". Sous prétexte de respect de la personnalité de l'enfant et de sa liberté, il n'y aurait aucune contrainte, en particulier aucune exigence intellectuelle ! L'abandon des méthodes coercitives signifierait laxisme ! L'objet de cet article est de présenter et d'analyser pour comparaison deux exemples très différents de conceptualisation pris dans des pédagogies nouvelles des plus opposées. Ce qui permettra entre autres de juger des exigences intellectuelles... Dans un premier temps, j'expliquerai un cas de conceptualisation dans la pédagogie Montessori¹. Dans un deuxième temps, sur le même sujet, j'expliquerai comment se fait la conceptualisation dans une démarche relevant du GFEN ou du LIEN.

Conceptualiser chez Montessori

Dans cette pédagogie ce n'est pas le maître qui enseigne mais l'enfant qui découvre grâce à un matériel spécifique. La conceptualisation est très induite : le matériel et la manière de l'utiliser est conçu pour aboutir à tel ou tel concept, on est en quelque sorte "obligé" de le considérer suite à la manipulation. Le matériel nous y mène automatiquement, là et pas ailleurs.

Le "fameux" matériel Montessori

Un exemple. Voilà un lot de 40 cylindres à encastrier sur un socle. Ils sont tous différents. Ils sont de même matière, mais de hauteur, section et couleur différentes. Il est proposé à l'enfant de les "ranger", c'est-à-dire soit de les ordonner selon leur taille, soit de les ordonner selon leur section, l'un entraînant l'autre puisque ces deux variables ne sont pas ici indépendantes, tout en les classant par couleur. Toute erreur est immédiatement visible du fait de la gradation continue du facteur qui varie : l'enfant peut corriger une erreur de lui-

même. Le caractère auto-correctif du matériel est un de ses caractères essentiels. Sont ainsi travaillées les notions de taille, plus exactement de hauteur, de grosseur, plus exactement de section, et la relation qui relie les différentes valeurs prises par ces caractères : "plus grand que" ou "plus petit que". Sont aussi renforcées les notions de couleur (et les 4 déclinaisons proposées), et de cylindre. En principe un seul facteur varie à la fois (parfois deux) alors que les autres (au moins trois) sont fixes. C'est ce qui permet de déceler tout de suite le facteur qui varie donc de travailler la notion correspondante de manière quasi automatique. Une gradation sur 10 valeurs permet de déceler les erreurs et l'autocorrection.

Ainsi les fameuses "barres rouges" font aborder la notion de longueur, seul facteur variable d'une barre à l'autre ; le fameux "escalier marron" permet d'aborder les variations en deux dimensions (largeur et hauteur) ; et la fameuse "tour rose" permet d'aborder les variations en trois dimensions, si erreur la tour peut même s'écrouler ! L'accès au matériel est libre, comme sa durée d'utilisation, c'est quand il en a envie, quand l'enfant se sent prêt, que l'activité a lieu : pas de contrainte scolaire stressante inutile.

Le rôle des maîtresses Montessori

Il suffit donc de se laisser guider par le matériel. Ce qui explique pourquoi Montessori a choisi des maîtresses plutôt ignorantes (sic), en évitant délibérément les professionnelles, afin qu'elles n'aient pas la tentation d'enseigner (elle l'explique ainsi elle-même). La maîtresse est le trait d'union entre l'enfant et le matériel. Ce qui ne permet pas pour autant de dire que les maîtresses Montessori ne sont là que pour sortir et ranger le matériel. D'abord parce qu'il est très important que les enfants choisissent et rangent eux-mêmes le matériel : la maîtrise de l'espace les rassure et leur permet d'aller plus loin, vers l'inconnu. Ensuite, parce que la maîtresse est surtout là pour "garantir l'ambiance".

Montessori disait combien il fallait se garder des

¹ Autant le préciser tout de suite, le mouvement Montessori ne fait plus partie de l'Éducation Nouvelle, M. Montessori elle-même en a décidé ainsi en 1932 (désaccord avec le "virage social" pris par l'Éducation Nouvelle en 1932). Toutefois pendant plus de 35 ans la pédagogie Montessori a plus ou moins dominé l'Éducation Nouvelle, c'est à ce titre que je fais la comparaison.

explications car « *la substitution de l'adulte à l'enfant ne consiste pas seulement à agir à la place de celui-ci ; elle peut être l'infiltration de sa volonté puissante dans celle de l'enfant ; ce n'est plus dans ce cas l'enfant qui agit mais l'adulte qui agit en l'enfant. // Il arrive dans nos écoles que // on éteigne chez eux à la fois la faculté de juger et d'agir selon leur propre personnalité.* »² « *La tyrannie est au-dessus de toute discussion ; (celle du maître à l'égard de l'enfant dans le fait même d'enseigner en transmettant les connaissances toutes faites, en les expliquant, en les imposant) elle place l'individu dans la forteresse inexpugnable de l'autorité reconnue. // Mettre ce droit en discussion équivaldrait à attaquer une forme établie et sacrée de souveraineté.* » « *L'adulte saura le convaincre (l'enfant) que cette tyrannie est exercée pour son bien. D'un côté le respect ; de l'autre le droit légitime à "l'offense"* »³.

Montessori explique que la formation de ses maîtresses pour la pédagogie Montessori ne consiste pas en l'acquisition de connaissances, mais au renoncement à cette tyrannie et à l'observation fine de l'enfant pour respecter au mieux son développement spontané (périodes sensibles) et sa force créative.

Même si le matériel et l'approche par les sens sont très importants dans la pédagogie Montessori, même si le sensualisme comme l'ambiance et l'action sont très présentes, ce ne sont pas les fondamentaux comme cela se dit trop souvent⁴. À réduire tout à une méthode, on donne dans la caricature, comme pour tout mouvement d'Éducation Nouvelle d'ailleurs.

Ce qui est fondamental c'est de respecter "l'élan vital" de l'enfant qui le pousse spontanément à développer telle ou telle compétence en fonction de ses *périodes sensibles*⁵, sorte de pulsions qui engendrent des périodes de création intenses. Ce qui est fondamental est en conséquence de respecter sa liberté d'occupation et de mouvement, de respecter ses moments de concentration intense. Pour elle, c'est ainsi que l'enfant "sort du néant en créant la raison".

Tous capables !

Le matériel et donc la méthode a été conçu à l'origine pour des enfants "différents". Maria Montessori, médecin psychiatre, a intégralement repris le matériel conçu par le Français E. Séguin⁶, et ne s'en est jamais cachée. Dès 1898 elle fait le pari du "**tous capables**" : elle fait le pari d'arriver à instruire ces enfants "*déments et violents*" en leur redonnant dignité humaine, en les considérant avec respect. Et non seulement ces enfants vont réussir plus vite et mieux aux examens que des enfants

dits "normaux" mais ils vont devenir doux et joyeux ! Dès 1906 elle s'intéresse à l'usage de ce matériel pour des enfants dits "normaux", enfants des rues livrés à eux-mêmes pendant que leurs parents travaillent. Là encore les résultats furent surprenants !⁷ 30 ans plus tard ce ne sont plus les gamins des rues mais les petits-bourgeois italiens qui vont bénéficier de ces pratiques, comme le soulignera C. Freinet.

Conceptualiser au GFEN-LIEN

Connaissances et raisonnement : des objectifs plus ambitieux

Cette démarche de construction de savoir⁸ s'adresse à des enfants de maternelle ou CP et traite du même contenu que l'exemple pris en pédagogie Montessori puisque l'objet de cet article est de comparer les deux types de conceptualisation. Un but est commun avec l'exemple Montessori : faire découvrir différentes propriétés des objets (couleur, forme, taille) mais ici pour beaucoup plus de propriétés ! De plus il s'agit aussi de travailler une structuration de ces connaissances, en l'occurrence une classification, et classer est un formidable outil, pour appréhender la complexité du monde, pour penser. D'entrée de jeu l'objectif est donc plus important, qualitativement et quantitativement. J'ai créé cette démarche dans les années 80, l'ai testée dans plusieurs classes, puis souvent proposée en formation : j'ai donc du recul sur son déroulement.

Structure de la démarche

Ne pouvant donner ici l'intégralité de la démarche, je n'évoquerai que la structure générale et quelques contenus. Au départ les enfants ont une tâche à réaliser, très exactement un problème concret à résoudre, débouchant directement sur l'élaboration d'un problème intellectuel. Chaque petit groupe (5 enfants idéalement) est invité à classer le matériel en "mettant ensemble ce qui va ensemble d'après eux". Il leur est annoncé que le travail ne se limite pas à la manipulation, qu'ils auront à justifier leur classement en le présentant au groupe classe, c'est-à-dire énoncer leur critère de classement, puis soumettre leur classement à la critique argumentée de la classe, enfin qu'il faudra en faire une représentation écrite, elle-même à analyser collectivement. Ainsi, au-delà de la manipulation il y a formalisation, raisonnement, analyse critique. La représentation orale puis écrite, soumise à discussion est un moment clé : la conceptualisation est fortement engagée !

² *L'enfant*, Maria Montessori, Desclée de Brouwer, 1935.

³ *ibid.*

⁴ M. Montessori le dit elle-même (*L'enfant*, 1935).

⁵ Wallon lui aussi se référait pour l'éducation des enfants aux mêmes périodes sensibles, avec les mêmes références de recherche (H. De Vries) quant au développement de l'enfant.

⁶ D'abord surnommé en France "l'instituteur des idiots", ensuite médecin psychiatre renommé aux USA. A mis au point matériel et méthode, initialement pour les sourds, puis pour les enfants atardés. A fait le premier le pari du tous capables.

⁷ Des résultats objectivement mesurés : Maria Montessori était une scientifique, sans *a priori*, elle a été la première surprise par ses résultats inattendus, et y a cherché des explications. Il ne s'agit pas de résultats autoproclamés comme pour Céline Alvarez.

⁸ Il ne s'agit pas d'une DASC canonique, Démarche d'Auto Socio Construction du Savoir, créée par Odette et Henri Bassis. mais d'une démarche de construction de savoir relevant du même esprit, avec parfois des variations liées au contexte, à une visée nouvelle, à la discipline concernée, à l'âge des élèves, etc.

Le développement de l'activité

Dans chaque groupe l'activité est libre⁹. En conséquence, le développement de l'activité résultant des manipulations et des échanges langagiers spontanés entre enfants fait émerger des pistes et des questions non déterminées à l'avance. Avec l'expérience on sait ce qui est probable, et on prépare de possibles interventions, qui auront lieu ou pas selon le développement réel de l'activité. Il y a de l'imprévu à chaque fois et c'est bon signe ! C'est signe que les enfants font de réelles découvertes à leur niveau, et non celles pilotées par l'enseignant dans l'enseignement traditionnel ou par le matériel chez Montessori.

Il s'agit donc d'une réelle démarche heuristique des enfants, des découvertes liées à une posture de questionnement, de recherche. Ainsi d'un groupe à l'autre les pistes sont différentes et souvent inattendues. La présentation au groupe classe en est d'autant plus intéressante et stimulante que les enfants y voient des choses à essayer à la prochaine occasion : l'écoute est attentive, l'observation précise, bien au-delà de ce qui est habituel dans une classe traditionnelle. On retrouve l'intensité de la concentration rencontrée dans les classes Montessori. Comme chez Montessori, pas question de déranger des enfants qui travaillent, qui sont impliqués dans ce qu'ils font, comme cela se fait dans une classe traditionnelle sous prétexte de suivre la préparation du maître (sic !) ou de faire communiquer au groupe une découverte individuelle attendue ! Il est fondamental de laisser les enfants libres dans leurs investigations et leurs échanges, de respecter le sérieux de leur travail. L'attention collective n'est demandée aux enfants que 10 à 20 % du temps de travail, en début et en fin de chaque phase d'activité¹⁰.

Pendant le déroulement

Lors de la première tâche proposée (classer, préciser le critère choisi, puis soumettre le résultat à l'analyse du groupe classe), les enfants trouvent en général une vingtaine de critères différents ! Parfois plus encore ! Alors que dans l'enseignement traditionnel comme en Montessori seuls 3 critères sont proposés par le maître ou le matériel (couleur, forme, taille), et avec peu de catégories par critère (3 à 10 pour Montessori et 3 ou 4 en traditionnel). Pendant le classement les échanges entre pairs sont vifs, les questionnements intéressants¹¹, les résultats variés. Chaque groupe d'enfants se prépare à présenter son travail au groupe classe. Après l'exposé, les désaccords éventuels sont exprimés, la discussion est vive et

argumentée, une vraie discussion entre enfants, même si elle est gérée par l'enseignant.

Dans toutes les classes le même problème apparaît : les enfants changent de critère au cours du classement¹². Cette question est un problème de méthodologie et doit être travaillée comme tel : discussion, réflexion, retour à l'action le tout progressivement et surtout travaillé par les enfants eux-mêmes et non pointé comme une faute par l'enseignant et suivie d'une nouvelle consigne à exécuter, sans travail sur cette difficulté. Il y a plusieurs possibilités pour faire ce travail, mais elles passent toutes par la réflexion collective et la formalisation. Ce qui aboutit à un nouveau classement avec un seul critère tout au long du classement, mais sans que cette nécessité soit imposée par le maître. Progressivement une avancée conceptuelle va s'opérer, marquée par une avancée langagière : les enfants vont se mettre à employer les mots couleurs, forme, etc., qu'ils comprenaient précédemment mais n'employaient pas. Progressivement vont apparaître de multiples représentants dans les catégories dont les noms vont constituer autant de connaissances nouvelles¹³, satisfaisant la soif de connaître des enfants de cet âge.

La question des sous-groupes se pose parfois avant celle des intersections, parfois non, c'est selon le développement de l'activité. Exemple : dans le groupe des "ronds" se trouvent plusieurs sortes de "ronds". Les enfants regroupent les différentes sous classes¹⁴ au sein d'une même classe, même s'ils ne connaissent pas les mots correspondants... c'est d'ailleurs l'occasion de les leur donner ! Ainsi dans la superfamille des *ronds*, la famille des "rond-ronds" devient "*sphère & boules*" dans la bouche de l'adulte. Comme le disait Vygotski après Tolstoï, « *les mots sont presque toujours là quand le concept l'est* »¹⁵. Un fil de laine ou un cerceau peuvent matérialiser ces regroupements, le transfert pour une symbolisation par une courbe fermée lors de la représentation n'en sera que plus facile.

On a pris soin pour certains classements de n'avoir que des objets unicolores, n'ayant qu'une seule forme, faits d'une seule matière. Il faut introduire ensuite les objets multicolores, faits de plusieurs matières, multiformes, etc. Ce qui emmène les enfants vers la notion d'intersection et sa représentation. Comme pour les sous-groupes, les délimitations matérielles facilitent le passage à la représentation. C'est difficile et les enfants ressentent le besoin de ré-observer le résultat de

9 Une activité est proposée, les enfants ressentent libres d'y adhérer ou pas, ce sont eux qui "choisissent" quelles propriétés travailler, pas l'enseignant.

10 Quelques minutes maximum : en début de séance pour faire le lien avec les acquis des séances précédentes et préciser les trois points du travail attendu (la manipulation, la présentation orale, et la trace écrite). Puis après investigations pour l'exposé et l'analyse critique du travail. Puis pour l'analyse critique des représentations faites par chaque groupe.

11 Par exemple : où mettre ces bouchons en liège ? Avec ces capsules en plastique ? Avec ces morceaux de bois ? Avec ces cartons ? Et où mettre le tire-bouchon ?

12 Cette erreur de raisonnement est récurrente, quel que soit l'âge : en fait elle perdure tant qu'elle n'a pas été réellement travaillée ! Elle persiste même chez les adultes ! Il y a tout intérêt à la travailler dès la GS de maternelle ou le CP, c'est l'âge adéquat pour le faire.

13 Exemple : différencier au moins 5 éléments pour chaque classe (ex : fer, aluminium, cuivre, plomb, acier, chrome, zinc, argent, or pour les métaux, car tout métal n'est pas du fer !).

14 Les sphères et boules – les cylindres, pleins ou creux et dans les creux, ceux ouverts ou fermés à une extrémité ou au deux – les disques – les anneaux, etc.

15 Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions sociales, 1981.

l'activité manipulative... Les enfants se déplacent, se parlent, et les représentations seront collectives dans un premier temps.

Le matériel

Les exemples évoqués montrent à quel point il y a un travail à faire sur le matériel. C'est stratégique¹⁶ et coûteux en temps (ça ne l'est pas en argent : matériel de récupération). Dans tous les cas, condition sine qua non, le matériel mis à disposition de chaque groupe doit être copieux : ce n'est pas avec 4 ou 5 objets, ou pire des images d'objets (les fameuses fiches de l'enseignement traditionnel), que l'on va pouvoir offrir toutes ces possibilités de découvertes et d'exploitation et réellement faire travailler les enfants !

Trois différences fondamentales : le matériel, la manipulation, le collectif

Les différences majeures entre les activités de conceptualisation chez Montessori et dans les démarches de construction de savoir du GFEN-LIEN sont, pour l'essentiel, au nombre de trois.

Chez Montessori seule l'**activité manipulative** est développée et avec du matériel des plus inducteurs, focalisant l'enfant sur telle ou telle notion, à l'exclusion de toute autre. Au GFEN-LIEN l'activité manipulative est elle aussi fondamentale et majoritaire en durée, mais on ne s'arrête pas à la manipulation. Elle se prolonge par une phase de formalisation, élaborée par les enfants, par des activités de représentation orale et écrite, toutes deux liées à une discussion critique entre enfants sur ce qui a été réalisé en manipulation. La formalisation des notions abordées et leur structuration est un objectif en soi qui dépasse la simple acquisition de connaissances.

Deuxième différence : **le matériel**, copieux et judicieusement choisi, il est tiré de la vie quotidienne. Chez Montessori le matériel est très coûteux et si spécifique qu'il mène à la notion considérée comme à une impasse. Au contraire le matériel "tiré de l'ordinaire" va ouvrir à une multitude de possibles dont certains seront exploités par les enfants, en les menant à des analyses comparatives, à une classification, à des formulations de relations : à des élaborations conceptuelles.

Troisième différence, fondamentale : **l'activité est collective et non individuelle** comme chez Montessori. La coopération et l'entraide sont impli-

quées d'entrée de jeu : d'une part on va plus loin à plusieurs (pratiquement comme intellectuellement), d'autre part personne n'est laissé seul au bord du chemin, chacun se lance quand il se sent prêt. Outre la dimension humaniste de coopération, le travail collectif permet une autre élaboration de la pensée : au sein d'un groupe, chacun se confronte à la pensée de l'autre et à la pensée collective. C'est "*l'intelligence collective*". L'expression "*on est plus intelligent à plusieurs*" ne reflète pas la seule addition des idées, la mise en commun multiplie les possibles et la profondeur de la pensée. L'activité collective, manipulative comme intellectuelle, se développe au sein de situations où les enfants élaborent leur savoir dans la richesse des échanges entre pairs, et non dans des activités individuelles, réalisées dans la solitude, et conceptuellement closes par la spécificité même du matériel.

En conclusion

S'il y a bien conceptualisation dans les deux types de démarches, elle est très différente ! Le travail demandé en "construction de savoir", est beaucoup plus exigeant que chez Montessori ou en enseignement traditionnel. Il est libre et inventif intellectuellement, et non soumis à une consigne d'exécution imposée par le maître ou le matériel chez Montessori. À partir d'un problème concret un problème intellectuel est construit puis résolu et analysé par les enfants, le tout sous la responsabilité du maître mais pas sous son emprise dogmatique. Il y a élaboration intellectuelle et découverte de multiples connaissances, et non la seule acquisition d'un nombre restreint de connaissances, limitées par le matériel. ◆

16 Exemple : pour l'introduction des notions solides et liquides, dans un premier temps éviter les solides divisés, qui ne seront introduits que dans un second temps (sucre en morceaux, lentilles, riz, sucre poudre, farine). Penser à mettre des récipients "vides" et certains autres partiellement remplis de solides, pour éviter la confusion liquide et contenant.

Ateliers d'écriture : comment la langue se travaille et nous travaille

Joëlle CORDESSE et Patricia CROS

« Nous écrivons désormais en présence de toutes les langues »

Edouard Glissant.

À Melun, une famille Rom s'est installée provisoirement. Nous¹ demandons à la militante du MRAP qui est en contact avec eux et que nous connaissons, si un atelier d'écriture pourrait les intéresser. "Bien sûr" nous répond-elle. Quelques jours plus tard, nous déroulons notre grand rouleau de papier (la fresque) dans la cour de leur maison et nous y déposons des feutres de couleur. Les enfants se précipitent pour dessiner, certains écrivent leurs prénoms. Nous écrivons les nôtres puis nous commençons à légender les dessins, à écrire les mots qui émergent de la situation (bribes de conversation, noms d'objets se trouvant dans la cour...). Les enfants copient spontanément les mots et les énoncent plusieurs fois à voix haute. Petit à petit, les adultes forment un cercle autour de la fresque et discutent. Nous essayons de capter des mots en roumain et de les écrire (phonétiquement car le roumain ne nous est pas familier). La fresque s'étoffe dans les deux langues. À un moment, le mot "grenouille" s'écrit car une marionnette représentant cet animal est posée sur une table à côté de la fresque. "Broască". En entendant ce mot, le visage d'une femme portant son enfant dans ses bras s'éclaire d'un large sourire puis les rires fusent autour de la fresque et la conversation s'anime. Nous comprenons que "grenouille" est le surnom affectueux de la jeune femme.

L'atelier d'écriture : un événement dans une vie

Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? Un dispositif pédagogique de production de textes écrits ? Celui-ci ne semble pas avoir abouti, en tout cas, à une écriture de poèmes, ni même à des textes individuels, ni même à un grand texte collectif éventuellement socialisable. Il y a bien

de l'écriture, et de l'écrit : les animateurs-trices écrivent, les enfants dessinent, écrivent leurs prénoms, recopient les propositions des animateurs-trices. Mais à aucun moment l'activité d'écriture ne semble avoir fait "texte". Une animation socio-culturelle ? Un moment éducatif ludique, à la fois spectacle et fête, tellement bref, et proposé à une population tellement éloignée de la culture commune qu'on ne peut en attendre au mieux qu'un bon souvenir pour ses participants ?

C'est bien plutôt d'une aventure que nous voulons parler dans cet article. Celle qui se joue depuis 50 ans dans les ateliers d'écriture du GFEN et leur pari du "Tous capables", dans et hors l'école. C'est le pari que font les porteurs de la fresque lorsqu'ils déroulent leur rouleau de papier dans un lieu parfois très éloigné de l'écriture, comme ici. Les pionniers en étaient des enseignants, des poètes et des enseignants-poètes qui ont pensé que pour faire écrire les enfants, il fallait écrire soi-même, faire de soi-même un écrivain². Et d'abord un poète. C'est en effet par la poésie que les ateliers abordent l'apprentissage et le travail de la langue. Pas la récitation, mais l'expérience poétique.

L'atelier d'écriture est une expérience. C'est comme expérience qu'il produit des effets de savoir. Une expérience collective, vécue de façon intime par chacun-chacune : une certaine expérience du langage.

Vue de l'extérieur

L'activité des enfants attire autour d'elle les adultes du lieu. La fresque en construction devient le centre d'attention de tous-tes, lieu d'une interaction sociale qui n'existe que par le truchement des mots, mots entendus, interprétés,

1 Des membres du collectif *ô débi*. <https://www.odebi-ecriture.org/>

2 Nous pensons entre autres à Pierre Colin et Michel Cosem.

traduits en signes écrits sur la fresque, mots et dessins de la fresque commentés, interprétés à leur tour, discutés, source à leur tour de nouveaux mots et de nouvelles traces.

La grande feuille de papier blanc (la fresque) est posée dans un lieu. De fait, l'écrit s'y invite et invite. Les animateurs écrivent et invitent à écrire. Parfois la mayonnaise prend. C'est-à-dire que les personnes présentes dans le lieu (habitants, occupants ou simples passants) s'emparent de l'invitation, pour un temps plus ou moins long. L'arrivée de la fresque dans la cour du squat induit l'émergence de mots écrits (légende des dessins des enfants, noms des objets environnants, mots entendus dans des phrases prononcées). Ce sont ces mots qui ont agi comme autant d'attracteurs autour de la fresque aussi bien pour les adultes que pour les enfants. En se fixant sur le papier, ils ont permis l'avènement d'une certaine forme de matérialité de la langue dans cet espace précis. Chacun y dépose ses mots. Les mots écrits se mettent à exister pour eux-mêmes, comme forme matérielle autonome, coupée du discours et de la situation qui les ont amenés, objets visuels que l'œil et l'esprit relie alors aux autres éléments de la fresque, produisant un imaginaire spécifique de la situation.

C'est cet événement, ce surgissement de l'écrit dans un univers où il fait singulièrement défaut, où il représente habituellement le pouvoir qui contrôle, l'Institution et ses demandes incessantes de papiers, qui, paradoxalement, permet là que s'instaure *une relation, une rencontre*.

Poèmes ou poème ? : Travail de la langue et événement de langage

La co-présence des langues dans l'espace collectif du discours, autorise ici une écriture multilingue. Il est intéressant de noter que les animateurs-trices ont accueilli avec humilité les mots du groupe au sein duquel ils intervenaient, acceptant de transgresser la frontière du connu et de l'inconnu, contraints de créer des formes verbales sans garantie de normativité, osant la non-maîtrise, une posture peu commune chez qui détient, au départ, le pouvoir symbolique de la feuille et du stylo. Ils ont validé le langage des enfants, puis celui des adultes, sur le mode de l'audace et du jeu, désignant l'espace commun de la feuille comme lieu possible d'un événement de langage partagé, à l'écart des lois officielles régissant dans la société l'usage des langues et

de l'écriture. Le passage par le multiple ouvre une voie possible à la perception d'une étrangeté qui libère. Il inscrit l'individu socialement déterminé dans une perspective qui déborde le cadre social et ses règles : il-elle est un-e humain-e, membre d'une espèce "fabulatrice" (Nancy Houston) faite pour créer des histoires, pour se dire et pour se parler.

La co-présence des langues induit un jeu de sonorités et de connotations, qui se heurtent, se rencontrent, s'imbriquent, dialoguent. Les deux langues ne sont plus seulement en présence, chacune dans un univers parallèle mais se mêlent dans un espace que l'on peut qualifier d'*espace hétérologue*³. Les mots écrits agissent alors comme des déclencheurs ou des attracteurs qui permettent de mettre les imaginaires de chacun en travail. L'atelier serait donc le lieu où s'ouvre potentiellement cet espace permettant à l'activité créatrice de se réaliser. Quand un animateur ou un collectif d'animateurs inventent un atelier, ils essaient d'anticiper sur les propositions à faire pour qu'émerge un processus de création chez les participants. Habituellement, l'atelier est pensé en amont, comme un dispositif pédagogique avec son déroulement, ses consignes, sa durée. Mais parfois, sur le terrain, le dispositif ne fonctionne pas comme prévu. Par exemple, lorsque les participants ne maîtrisent pas l'écriture ou ne maîtrisent pas la langue de référence. Dans ce cas, l'animateur ou le collectif d'animateurs doit renoncer ou inventer l'atelier dans l'urgence du moment. S'il choisit la deuxième solution, il va devoir inventer l'atelier à partir des interactions vécues et de ce qui pour lui, dans la situation, fait levier.

Ici, c'est cet espace de co-présence des langues dont nous nous sommes saisis comme d'un levier.

Florinda est inscrite au collègue. Elle est très impliquée dans l'écriture sur la fresque. Comme le mot « pomme » est écrit, elle veut écrire d'autres noms de fruits. Elle me demande de nommer et d'épeler. Comme je suis aussi sollicitée par d'autres membres de sa famille réunie autour de la fresque, ce qui m'empêche souvent de répondre à ses questions, elle va chercher son cartable, en sort un cahier et se met à copier des noms de fruits en anglais et en français.

Pour Florinda, les interactions autour de la fresque ont déclenché l'envie de réinvestir un fragment de sa bibliothèque personnelle (les traces d'un cours d'anglais au collège) et vu

³ Le concept d'hétérologue est emprunté à Rainier Grutman, qui le définit comme « la présence dans un texte d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien que de variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale », mais je me référerai plus loin aux travaux de Myriam Suchet et notamment à son essai *L'Imaginaire hétérologue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*, Classiques Garnier 2014.

l'entrain avec lequel elle s'adonnait à cette tâche, il s'agissait manifestement pour elle d'un véritable événement.

Dans le cadre de cet atelier, le travail de l'animateur, a été de transformer cette simple co-présence, en un espace de vie dont l'inscription des mots sur la fresque était en quelque sorte, le centre névralgique. De là, pouvaient potentiellement surgir des événements pour chacun. Pour Anissa, l'événement, c'est peut-être de voir les mots prononcés s'inscrire sous ses yeux, pour Simiono, c'est peut-être de voir cette grande page d'écriture posée dans la cour de sa maison et de pouvoir en parler avec les membres de sa famille. Mais ce ne sont que des hypothèses car si le travail de la langue peut être amorcé collectivement, autour de la fresque par exemple, ce travail doit pouvoir continuer en chacun. L'événement de langage reste une expérience intime dans le sens où ce qui, dans l'atelier, fait événement pour l'un(e) ne le fait pas forcément pour un(e) autre. L'étonnement⁴, le sentiment d'une nouveauté, d'un déplacement, voire d'une rupture, d'un bouleversement dans le langage et donc dans sa propre pensée ne se décrètent pas de l'extérieur.

De l'assertion collective à l'assertion du sujet

La fresque matérialise ce que Peirce appelle la feuille d'assertion : espace commun d'inscription de la parole et plus généralement des signes d'un groupe que ce partage d'espace institue comme collectif dynamique, producteur collectif de pensée. Dans une démarche d'auto-socio-construction, la feuille d'assertion est l'espace du grand groupe, où s'inscrivent des paroles issues des travaux des petits groupes, le lieu de construction de l'argumentation qui finira par convaincre tout le groupe, lieu de la bascule finale (et toujours provisoire) vers un nouvel état du savoir. Dans une démarche de création, la feuille d'assertion fait de la même manière exister un collectif et une dynamique de pensée, mais sans la recherche de consensus qui invite à la production d'arguments. 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 apports⁵.

Vue de l'intérieur

Je suis une des trois animatrices de l'atelier et j'essaie pour la première fois de ma vie d'écrire

des mots en roumain. Les enfants, les adultes, doivent répéter plusieurs fois les mots avant que je puisse en saisir les sons, je répète maladroitement — ce qui les amuse beaucoup — puis j'écris quelque chose qui ressemble à ce que j'entends. La langue de l'autre, c'est d'abord du son. Du son sur lequel on essaie de mettre du sens en fonction du contexte, avec tous les contresens possibles et imaginables. Quand on ne maîtrise pas la langue, les sons permettent d'activer le pôle matériel de l'imaginaire. Ainsi, avant de comprendre que "Broască" signifie « grenouille », j'imaginai qu'il s'agissait du mot « brosse » (à cause de l'homophonie mais aussi parce qu'une brosse était posée dans un coin de la cour) et l'histoire de la brosse a commencé à se construire dans ma tête jusqu'à ce que je me reconnecte à ce qui se passait autour de moi et que je rejoigne l'histoire collective de la grenouille et du surnom qui était en train de se tisser autour de la fresque.

La langue de l'autre

Écrire la langue de l'autre, c'est l'interpréter, c'est l'accueillir, c'est faire signe de ce qui, *a priori*, ne devrait rien signifier pour nous. C'est une effraction. L'animateur-trice qui transcrit le mot roumain inconnu franchit une frontière et prend un risque. Derrière l'apparente soumission docile à une situation qui ne l'inclurait pas, « je transcris tes mots, c'est tout », il y a là aussi, si l'autre relève le défi, une manière d'asserter une volonté de dialoguer, l'entrée dans une interlangue partagée où les droits seraient égaux.

"L'expérience qui conditionne la dynamique d'apprentissage d'une langue est l'assertion"⁶. Peirce définit l'assertion comme parole revendiquée devant un tribunal (un tribunal de justice, ou le tribunal de la Vérité). Celui qui asserte s'affirme comme locuteur responsable. La dynamique d'assertion collective du travail de la fresque produit des asserteurs, des sujets responsables de leur jugement au sein du groupe égalitaire et mixte que l'écriture a constitué.

Assumer l'opacité

Dans l'interlangue, une association inédite s'est construite pour l'animatrice, une connotation tout à fait personnelle. Il y a fort à parier qu'à l'avenir, pour retrouver le chemin de la grenouille roumaine, il lui faudra faire un détour par la brosse. Dans son essai intitulé *L'Imaginaire hétérolingue*. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues, Myriam Suchet affirme

⁴ voir "Travailler l'étonnement dans les ateliers d'écriture" Michel Ducom, consultable sur <http://ecrituregfen.org>

⁵ Joëlle Réthoré, Institut de Recherche en Sémiotique, Communication et Éducation, "Aux confins du connu et de l'inconnu" <http://labosdebabel.org/aux-confins-du-connu-et-de-linconnu/>

⁶ Joëlle Cordesse, *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*, Chronique Sociale, Lyon, 2009, p. 181.



qu'« en s'opacifiant, la langue redevient un organe de plaisir ». Selon elle, pour retrouver le plaisir de la langue, il faut accepter de se détacher de l'idée d'une nécessité absolue de comprendre et son corollaire qui est la traduction immédiate et univoque. Dans ces conditions, on accepte les détours, les contre-sens, les autres sens et peut-être se rapproche-t-on d'une possibilité de poème telle que le conçoit Meschonnic : « Comprendre et le sens, sont mis en échec par chaque poème, s'il est nouveau. Les poèmes apprennent qu'il y a autre chose que comprendre. Et autrement. D'où une critique du comprendre »⁷. On peut donc avancer qu'un espace poétique existe dans *l'interlangue* en tant que zone d'opacité dans laquelle l'imaginaire travaille. « Que ce soit au niveau de « la langue » ou au niveau du texte, l'opacité rend la communication impossible. Pourtant, la poétique hétérolingue ne se propose pas de recourir à la traduction. » (Myriam Suchet, *ibid.*). Ainsi, l'incompréhension, l'opacité de la langue, n'est plus un frein, un manque, mais un possible terreau capable de fertiliser l'imaginaire de chacun.

L'opacité assumée de la langue dispense de comprendre l'objet immédiat du mot, suspend le rapport légal habituel qui sépare ceux qui savent de ceux qui ne savent pas, éteignant la curiosité de ces derniers. Elle libère alors la possibilité de jouer avec ce mot devenu objet de perception et de curiosité. Pourquoi faire écrire les enfants ? Pourquoi les faire écrire comme des écrivains ? Que fait l'écrivain quand il écrit ? Il ne prend pas seulement pouvoir sur les mots, il crée sa propre langue, il observe ce que la langue lui fait, ce que sa langue fait à d'autres quand son poème est partagé. Il prend conscience de sa langue devenue visible comme dans un miroir. « La poésie permet toutes les recherches et les transformations possibles. Et c'est parce que parfois on se heurte à des résistances que la poésie nous permet de prendre conscience du travail de la langue. C'est cette vie et ce travail qui nous importent le plus⁸... » ♦

⁷ Henri Meschonnic, Pierre Soulages, *Le Rythme et la lumière*, Odile Jacob, 2000.

⁸ « Une langue en travail », Michel Cosem, *Dialogue* n° 37, consultable sur <http://ecrituregfen.org>

D'une révolte à une révolution, même à l'école

Du neuf en Éducation Nouvelle

Charles PEPINSTER Groupe Belge d'Éducation Nouvelle¹

C'est-y pas Dieu possible que des clercs mènent le bal des schismes contre leur propre institution religieuse ? Si fait, Martin Luther (1483-1546) était un Frère Augustin, théologien catholique. C'est pourtant lui qui a initié le protestantisme.

Plus près de nous, Charles de Gaulle était un général de l'armée française soumis donc au pouvoir politique ; c'est cependant lui qui a mené la révolte contre l'État « légitime » de Vichy collaborateur des Nazis envahisseurs, dès 1940.

Dans le microcosme de l'école, est-il Dieu pensable qu'un obscur rouage du Mammouth (c'est ainsi que l'ex-Ministre français de l'Éducation Claude Allègre appelait l'institution scolaire) mette un grain de sable dans le dispositif éducatif en place ?

Oyons ce qui m'est arrivé

Me voilà nommé inspecteur des écoles fondamentales dans la région de Charleroi, une sorte de pion sur un échiquier scolaire généralement sclérosé par la tradition.

Depuis des décennies, les huit inspecteurs de cette région de Belgique qui se croient souvent progressistes, organisent pourtant chaque année des « Examens cantonaux » sous la houlette d'un inspecteur principal. Il s'agit d'un examen externe fait de questions scolaires destinées à des centaines d'enfants de douze ans. Après trois jours d'épreuves (externes à leurs écoles), les examinateurs 'évaluent'. Ils disposent de barèmes de correction pour attribuer un certificat officiel d'études de base aux récipiendaires ayant obtenu au moins 50 % des points.

Ce système me trouble puis me révolte parce qu'il conforte l'enseignement traditionnel sélectif, entraîne le bachotage, le stress et mange le temps des vrais apprentissages. De plus, le chiffrage arbitraire des réponses enfantines me révolte. Je me décide, en 1978 à ne plus participer à cette combine. Je

développe l'objection de conscience aux examens notés que l'un ou l'autre collègue inspecteur semble approuver mais n'ose pas le dire.

Cette révolution de palais, je la clame sur tous les toits, cela fait du bruit dans la Landerneau et bientôt tous les enseignants du coin savent que je m'oppose à mon inspecteur principal. Fureur de ce chef qui, étonnement, accepte ma proposition d'un débat public contradictoire devant 80 enseignants : « Pour ou contre l'examen externe ».

Après quelques minutes de mon réquisitoire, mon supérieur lève la séance et quitte l'estrade du litige en annonçant qu'il va me dénoncer au ministre pour rébellion. Stupeur dans la salle. Je suis convoqué à Bruxelles où j'explique que je préfère le chef-d'œuvre pédagogique qui devrait, me semble-t-il, à l'avenir, remplacer une épreuve scolaire externe compétitive par *la preuve* de compétences partagées dans un domaine culturel, transdisciplinaire faisant la part belle à l'oral, à l'animation et donc à l'instruction d'un public.

Cher lecteur, permettez-moi de vous faire languir un peu avant de vous en dire plus, de vous faire savoir en détail en quoi consiste cette avancée à propos de laquelle la Ministre belge de l'enseignement (FWB) m'a écrit ceci le 21 mai 2021 : « Je me permets de vous féliciter pour l'ensemble de votre travail de réflexion ; la réalisation d'un chef-d'œuvre pédagogique comme décrit dans votre courriel est possible dans chaque école et par tous les élèves ».

Ce même chef-d'œuvre pédagogique avait obtenu le Prix de la Reine Paola en 1996.

Après leur avoir expliqué ce qu'est le chef-d'œuvre pédagogique, j'expose à trois hauts fonctionnaires désignés par le ministre pour m'entendre, plusieurs des 60 différences d'ordre pédagogique, psychologique, sociologique, philosophique donc politique qui apparaissent — de façon dichotomique — entre

¹ pepinstercharles@yahoo.b

deux manières d'envisager l'Éducation du Futur². Je sors blanchi à l'issue de cette entrevue de plus de deux heures et j'obtiens ma mutation dans la région de Namur.

Un nouveau départ

Durant dix ans, je visite de-ci de-là les trois cents classes de mon nouveau canton scolaire et j'y prône une pédagogie alternative toujours nouvelle, celle du chef-d'œuvre pédagogique qui peut se comprendre ainsi :

L'élève devient pédagogue La fraternité organisée

La pédagogie du chef-d'œuvre, je l'ai initiée et prônée en 1978 en tant qu'inspecteur. Mais je l'ai ensuite appliquée moi-même dans l'école publique de Buzet-Floreffe dès 1992. C'est une école officielle, gratuite, ouverte à tous, que j'ai instiguée comme instituteur bénévole pendant quatre ans après ma mise à la retraite en tant qu'inspecteur. Jean-François Manil et Léonard Guillaume, tous deux docteurs en sciences de l'Éducation et instituteurs, l'ont reprise, théorisée, améliorée et enfin racontée avec moi dans un livre collectif : *Du chef-d'œuvre pédagogique à la pédagogie du chef-d'œuvre* Éd. Chronique Sociale. Depuis lors, huit écoles publiques ont emboîté le pas à Buzet et quatre autres s'y préparent.

Il s'agit bien d'un nouveau courant émancipateur où l'on apprend seul puis en groupe dans la perspective non pas d'être interrogé arbitrairement et de gagner ainsi des points factices pour soi, mais dans l'intention manifeste de *faire apprendre* amicalement aux autres ce que l'on vient de comprendre. La connaissance est partagée fraternellement.

Il s'agit là du cœur de la pédagogie du chef-d'œuvre : en faisant apprendre, on apprend soi-même deux fois tout en posant un acte citoyen désintéressé fait de créativité et de solidarité sous le regard vigilant et bienveillant du maître d'apprentissage.

Cette approche, qui emprunte pour se construire des avancées de l'Éducation Nouvelle (dont la *project method* de John Dewey et l'apport consécutif de Célestin Freinet), tranche avec l'enseignement mutuel en vigueur au XIX^e siècle. Alors, dans des classes très populeuses mélangeant des enfants de 6 à 12 ans, le maître allégeait sa tâche en confiant aux aînés le soin de passer du savoir élémentaire

aux plus jeunes ; c'était de la transmission pure et simple d'une qualité souvent médiocre vu l'expérience didactique des jeunes instructeurs. Dans ce cas, aucune place à la construction du savoir par l'apprenant, aucun travail de groupe cher à Roger Cousinet puis à Philippe Meirieu, pas de formulation d'hypothèses hardies donc de créativité, bref de la réception aléatoire de savoirs seulement scolaires, jamais culturels.

Dans la pédagogie du chef-d'œuvre, en revanche, l'élève moniteur a lui-même élaboré de façon créative et solidaire avec le maître, le savoir à faire ensuite apprendre et ceci de telle manière qu'il va mettre, à son tour, son/ses condisciples en recherche, se gardant de trop expliquer sous peine de dispenser ses ingénus disciples de réfléchir. Ainsi, habitué pendant des années à apprendre pour faire apprendre, l'étudiant sera-t-il en mesure de présenter son chef-d'œuvre pédagogique culturel multidisciplinaire, apothéose du partage des connaissances en une interaction publique vivante indemne de compétition, donc de notes en fin d'école primaire. Les sujets des chefs-d'œuvre, choisis par les élèves en concertation avec le maître, sont très variés (les sorcières, le cheval, la mythologie grecque, la vie des arbres, les volcans, la biodiversité etc.). Tous les travaux doivent être illustrés par des mathématiques, de la poésie, de la musique, de l'histoire, des sciences, de la géographie ; ils comportent un volet social et environnemental. La présentation dure souvent toute une matinée. Elle est interactive avec le public des condisciples tenu de prendre des notes. Les jeunes élèves voient ce qui les attend quand ils seront grands. Certains choisissent déjà leur sujet un ou deux ans à l'avance. L'atmosphère est festive, les parents toujours présents sont ravis, émus.

La pédagogie du chef-d'œuvre qui débouche sur cette apothéose est un nouveau paradigme qui s'inscrit dans une philosophie de l'éducation faite de liberté, de confiance, de non-violence, d'invention et d'aide mutuelle, ceci afin de forger un monde plus humain dès l'enfance, fortement. Si une pandémie fermait les classes, des élèves se concerteraient pour préparer, via l'Internet, des re-trouvailles instructives et partagées.

Une nouvelle émulation

Quand on était élève des Pères Jésuites, on apprenait la compétition en appartenant soit au camp des Romains, soit à celui de leurs ennemis les Carthaginois. Après une épreuve écrite difficile, la classe était partagée en deux camps opposés — un simulacre des guerres puniques —

² Pour voir ces 60 différences : <http://lelien2.org/60-caracteristiques-des-examens-externes-notes-versus-60-attributs-du-chef-doeuvre-pedagogique/>

hiérarchisés en raison des résultats obtenus : d'un côté les numéros pairs du classement (Rome), de l'autre les impairs (Carthage). Chacun avait son émule ; ainsi le Romain ayant obtenu 15/20 luttait désormais avec un suppôt d'Hannibal ayant fait le même score. Lors de l'épreuve générale suivante, le Bon Père déclarait vainqueur le camp ayant remporté le plus de combats singuliers... et chacun découvrait un nouvel émule à sa taille. On mesure le fossé qui sépare cette pratique héritée d'Ignace de Loyola (fondateur de l'ordre des Jésuites au seizième siècle) de la pédagogie du chef-d'œuvre. Dans celle-ci, ce qui stimule l'étude, ce n'est plus de surpasser l'autre mais de tout mettre en œuvre pour le faire réussir à apprendre en profondeur.

Terrains de jeu

L'objet d'étude peut être assigné par le professeur ou bien être choisi par les étudiants dans des points du programme. Ainsi, les A apprendront le système auditif pour le faire apprendre aux B occupés eux, à comprendre le fonctionnement de l'œil, ceci dans le but de mutualiser ensuite ce savoir. Chez les plus jeunes, ce sera par exemple faire apprendre les tables de multiplication rien qu'avec des ciseaux et du papier quadrillé sans d'abord écrire de chiffres ou bien apprendre toutes les façons de dessiner les arbres (ou les maisons, les bovins...) à partir de livres illustrés. Il est donc proposé, dans la pédagogie du chef-d'œuvre, de créer les conditions d'émergence de la fraternité dans les apprentissages. J'ose même dire qu'il s'agit d'IMPOSER la coopération grâce à un dispositif didactique contraignant et libérateur à la fois, fort et doux.

Atmosphère

C'est dans un climat de sérénité fait de non-violence et d'interdisciplinarité culturelle que se développe cette neuve organisation.

Les écoles qui ont d'abord renoncé au cloisonnement par classes d'âge, à la notation individuelle, à la compétition, au bachotage, aux punitions, aux redoublements, aux devoirs obligatoires, à la dénonciation aux parents (toutes choses non prévues par la Loi), peuvent entrer dans ce nouveau courant... les autres, pas avant une cure de rajeunissement débutant par une forte réflexion sur le rôle d'une nouvelle éducation dans la sauvegarde de la vie sur terre.

Une auberge espagnole pédagogique

Cette gargote conviviale, un peu spéciale certes, est un lieu de formation à la pédagogie du chef-d'œuvre où l'on partage ce que l'on a apporté.

L'idée est toute simple et une seule personne suffit pour organiser deux journées de formation car il n'y a pas de chef (tous sont chefs), pas de programme annoncé. La quarantaine d'invités sait qu'ils vont s'enrichir l'un l'autre.

Le premier jour, on écrit au tableau d'une part les apports très intéressants dont on est fier (films, textes, témoignages, réalisations) et d'autre part les demandes (comment lancer les chefs-d'œuvre pédagogiques, rôle de parrains de chef-d'œuvre, travail du maître, coopération entre les récipiendaires, rythme, choix des sujets etc.) car le public invité comprend des vieux briscards qui comptent déjà cinq cambuses scolaires et des virginités pédagogiques brûlant d'en découdre.

Les groupes se forment librement, se dispersent, se regroupent suivant leurs désirs. Il n'est pas rare qu'un participant propose une vidéo de sa classe pour que l'ensemble des stagiaires l'analysent ou qu'un autre installe un entretien instructif A/B à propos de deux textes denses, riches de bonnes pratiques.

Bref, l'auberge est l'occasion de mutualiser les trésors apportés par chacun.

Quand vient l'heure de l'apéro, on découvre toutes les bonnes choses apportées, souvent de petits chefs-d'œuvre culinaires qu'on se partage.

Un souffle nouveau

Alors que quelques professeurs gardent intacte la flamme de leur engagement professionnel premier toute leur carrière, bien d'autres s'essoufflent, laissent tomber les bras.

Adopter la pédagogie du chef-d'œuvre peut souvent rallumer leur enthousiasme tant ses effets sont gratifiants pour les adultes d'abord, pour leurs élèves ensuite.

Organiser méthodiquement la fraternité dès l'école, en vue d'un monde plus vivable, ne voilà-t-il pas du neuf exaltant pour tous dans l'art de faire apprendre, une vraie révolution ? ◆

Dans le silence et le calme, dans le bruit et l'agitation L'Éducation Nouvelle est une histoire à vivre

Joël SAINTIPHAT (LIEN, IEPEHN, Haïti) et Sandrine BREITHAUPT (LIEN, GREN, Suisse)

L'éducation, c'est la voie royale pour conduire un peuple à l'émancipation, pour conduire un peuple au changement. Je souhaite que ce chemin-là, on le tienne encore, malgré les difficultés, malgré les problèmes, pour qu'un jour nous puissions être fiers.

Lorson Ovilmar, membre fondateur de l'IEPENH, Haïti, février 2016.

L'Éducation Nouvelle traverse les temps, les espaces et les cultures. C'est ainsi que nous pouvons nous retrouver entre militantes et militants dans la campagne haïtienne de la vallée de l'Artibonite et au bord du lac Léman en Suisse romande. A priori tout nous sépare, mais à y regarder de plus près, beaucoup nous rassemble. Nous portons ainsi des revendications, des valeurs communes et aussi la volonté d'un monde meilleur, plus solidaire. Nous pensons que ce monde-là peut se réaliser au travers de l'émancipation, par les savoirs d'une solidarité pédagogique, d'une lutte constante pour une école constructive, utilitaire et active et non assise (comme nous l'a transmis Ferrière il y a 100 ans déjà), plus respectueuse de l'enfant.

Bien sûr, nous ne sommes pas dupes et savons que tout ceci est extrêmement fragile, car nous faisons indubitablement face aux inégalités sociales. Nous savons tous les deux qu'un océan nous sépare et qu'il nous faut construire un pont solide pour avancer et surmonter les obstacles. Nous croyons fermement en l'échange de pratiques, en la confrontation de nos idées, au travers de nos groupes mis en réseaux. Ils sont pour nous porteurs d'espoir et l'Éducation Nouvelle est une synergie qui crée le changement, dans le sens où tout pays membre est appelé à apporter sa contribution dans la construction d'une force qui fait promotion pour le changement.

La distance est parfois un atout. Elle nous permet de voir ce qui, sur place, ne se perçoit plus, ou moins bien. Lors d'une rencontre du LIEN il y a une douzaine d'années, Lorson Ovilmar (Haïti) s'était étonné de l'absence des membres du gouvernement, ce qui changerait tout nous avait-il dit, nous rappelant ainsi la force de l'expérience vécue et

nous indiquant la nécessité de nous adresser aux politiques tout autant qu'aux acteurs et actrices du terrain.

Lorsque le *Payi Lòk*, terme qui désigne la paralysie totale du pays, avait cours en Haïti en 2019 et que les écoles furent fermées sur décision du gouvernement, lassitude et désespoir rongeaient le IEPENH (Initiative des Éducateurs pour la Promotion de l'Éducation Nouvelle en Haïti). Nous les avons enjointes à faire classe partout où c'était possible, dans la rue, entre deux barrages, dans les cours des habitations. C'est là l'une des forces de l'Éducation Nouvelle, elle se pratique partout.

Quelques principes fondent notre action en Haïti et en Suisse.

1. Nous parlons pédagogie

– le plus possible. Nous partageons les pratiques de formation et d'enseignement avec les valeurs qui sont les nôtres. Nous réfléchissons ainsi beaucoup à la question des apprentissages pour tous les élèves.

Pour IEPENH, les amis du LIEN sont une source de consultation. Nos limites en matière d'approches pédagogiques sont assez souvent comblées par leurs idées soutenues par nos échanges. Ça nous fait penser à toutes les difficultés auxquelles nous avons fait face dans le cadre de notre travail durant la période de confinement. De brefs moments de zooms pédagogiques nous ont facilité la tâche. Le Centre Pédagogique Célestin Freinet (CPCF), institution sœur d'IEPENH, est aujourd'hui une référence en matière de formation initiale des enseignantes et enseignants aux Verrettes et des zones environnantes. Ce n'est pas un hasard. Les échanges pédagogiques y sont pour beaucoup. Plus de 95 % des membres du corps

professoral du CPCF font partie de l'équipe de formateurs ou de formateurs en formation d'IEPENH. Ces derniers sont directement bénéficiaires des activités pédagogiques du LIEN. Car, quand un membre d'IEPENH participe à un atelier, une rencontre internationale (en ligne ou en présentiel), une formation du LIEN, son devoir de duplication est automatique — et les autres membres s'en nourrissent bien.

Il faut dire que dans la dynamique de réseau de l'Éducation Nouvelle tout le monde est gagnant : c'est une question de partages réciproques de pratiques d'enseignement : chaque groupe participant anime un atelier pédagogique.

2. Nous collaborons

— malgré ou avec la distance, que la terre tremble ou que la tempête gronde ! Les outils numériques pour cela nous sont très utiles...

Concrètement, aujourd'hui la collaboration facilite l'initiation et l'accès à une certaine culture de travail à distance (en temps réel) qui devient de plus en plus une nécessité. C'est aussi l'occasion pour quelqu'un qui évolue dans un pays avancé sur le plan technologique de comprendre la réalité des autres. Donc, notre collaboration ne se fait pas sans difficultés. Mais le plaisir de s'entraider est plus fort. Ce que nous réalisons et nos apprentissages mutuels sont supérieurs aux difficultés. Une question se pose toutefois. Si nous pouvons nous faire confiance, si nous pouvons nous réunir virtuellement régulièrement, c'est probablement que nous avons eu la chance de pouvoir nous rencontrer physiquement à plusieurs reprises. Les rencontres internationales du LIEN nous ont permis d'échanger directement et certains, certaines d'entre nous sont également allés en Haïti (jusqu'à y vivre plusieurs années). Tout cela aurait-il été possible sans nos rencontres précédentes ? Aurions-nous pu écrire ensemble ?

3. Nous résistons ensemble

— du mieux que nous pouvons. Même si les événements nous rappellent à l'ordre un tant soit peu au moment où nous remettons notre texte, nous sommes là et c'est notre façon de faire face.

Il est clair que du côté européen, les expériences haïtiennes nous sont rapportées plus que vécues, ce qui nous rend parfois impuissants. Notre force peut-être se situe dans notre capacité à ne pas renoncer, à nous contraindre au maintien des liens par tous les moyens possibles. Parfois c'est en parlant de la situation haïtienne aux collègues dans nos écoles, parfois c'est en récoltant du matériel pour un futur envoi que nous espérons proche,

parfois c'est en envoyant des messages de soutien. En retour, nous recevons des images des enseignantes et enseignants qui reçoivent leur diplôme dans les tout nouveaux bâtiments qui ont été construits pour recevoir le Centre Pédagogique Célestin Freinet. Nous savons ainsi que c'est ensemble que nous avons réussi ce tour de force.

4. Nous luttons contre le fléau des inégalités

— tout en étant très consciente et conscient de ce paradoxe que constitue notre situation, notamment des écarts économiques extrêmes que nous vivons. Nous pensons toutefois que nous ne pourrions pas faire de ce monde un monde plus juste, plus égalitaire, plus fraternel sans que nos choix, nos pensées, nos pratiques ne soient discutées par toutes et tous, quel que soit notre lieu de naissance. Nous possédons toutes et tous des connaissances et des solutions originales aux problèmes rencontrés et le regard à la fois différent et semblable que nous portons sur nos pratiques, permet l'union qui fait la force, permet de dépasser les rapports de pouvoir qui s'instaurent dans d'autres milieux.

Pour ainsi dire, l'Éducation Nouvelle c'est une histoire à vivre plutôt qu'à raconter, à expérimenter qu'à dire, à observer, à découvrir, à chercher qu'à entendre dire, à créer qu'à recopier. C'est une « conspiration », dit Philippe Meirieu, dans sa préface du livre intitulé *Ils ont voulu changer l'école*³, « dans son sens premier du terme », ajoute-t-il, « ça respire ensemble ». C'est bien de cela dont il s'agit, se mettre ensemble, partager, oser dire, chercher, questionner, et recommencer encore et encore sans rien lâcher ! ◆

■ *Mémoires d'Ici (Dir)*, Éditions Alphil, Presses universitaires suisses, 2009.

Le "Réseau des apprenants"

Un questionnement au cœur d'une aventure humaine

Cécile BUELENS (Lire et écrire) Pascale LASSABLIÈRE (GBEN)¹

De mai 2010 à juin 2012, avec des apprenants en alphabétisation de l'asbl *Lire et Écrire* de Wallonie et de Bruxelles, nous avons construit un projet participatif de formation. En racontant ici cette expérience, parfois accompagnée d'un vif sentiment de solitude, nous aimerions la partager et en tirer des leçons.

Ces leçons sont de plusieurs ordres : comment "gérer" des décalages à plusieurs niveaux / Comment travailler avec des institutions lourdes / Comment faire de l'échec un ferment pour le changement.

Le projet

Le cadre de notre action et nos penseurs clés

L'association Lire et Écrire (Belgique) nous avait demandé en début d'année 2010 d'étudier un dispositif pour relier les groupes d'apprenants qui revendiquaient une posture militante. Toutes les deux, nous avons une solide expérience en alphabétisation et en éducation populaire.

Paolo Freire fut l'un de nos penseurs de référence. Comme lui, nous pensons que l'alphabétisation doit permettre de former des sujets critiques, inviter à construire ensemble, formateurs et apprenants, une nouvelle connaissance. La pratique éducative en tant que pratique politique n'est jamais neutre, elle peut être source de libération des opprimés et de transformation de la société.

Edgar Morin aussi nous a guidés dans cette aventure et tout au long de nos pratiques pédagogiques, nous sont revenues les notions d'identité terrienne, de conscience de la complexité des phénomènes et des multiples liens entre les différents savoirs, l'idée d'oser affronter les incertitudes, de favoriser l'autonomie et la liberté de l'esprit.

Nous avons également un texte institutionnel de référence, la charte de Lire et Écrire², qui revendique *l'alphabétisation de qualité comme un droit fondamental et se donne pour but de développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité.*

Le contexte de notre action : Comment l'idée du Réseau des apprenants est arrivée à Lire et Écrire

Lire et Écrire est un mouvement d'Éducation Permanente, terme officiel utilisé en Belgique francophone. Cette grosse association est composée de 9 régionales et de 3 coordinations qui correspondent à la structure institutionnelle de la Belgique. C'est la coordination au niveau de la *Communauté française* qui pilotait le projet du "Réseau des apprenants".

Lire et Écrire est reconnue au niveau international par son expertise (recherches dans le domaine de l'alphabétisation et de la prise en compte des personnes illettrées), par ses publications, notamment le *Journal de l'Alpha*. Depuis plusieurs années, elle mettrait de l'énergie et des moyens pour promouvoir la participation des apprenants dans différents colloques, rencontres régionales et événements internationaux qui revendiquaient le droit au savoir et une alphabétisation de qualité.³

Dans cette continuité la direction nous confiait la mise en place du projet «Le Réseau des apprenants».

De la visée au processus

Comment nous avons pensé le projet pour que chacun puisse se l'approprier, apprenants et professionnels

Comprendre

Nous avons d'abord réuni les personnes accompagnant des groupes engagés en sensibilisation.

1 Cécile Bulens a été coordinatrice pédagogique à l'asbl Lire et Écrire Fédération Wallonie Bruxelles jusqu'en 2020 et retourne à présent en Bolivie où elle a travaillé avec des groupes de femmes Guarani.

Pascale Lassablière a été animatrice et chargée de projets à l'asbl Lire et Écrire Fédération Wallonie Bruxelles jusqu'en 2014. Elle travaille aujourd'hui comme indépendante sur des questions de culture et anime des ateliers d'écriture autour de la création et de l'analyse du travail. Elle est membre du GBEN.

2 <https://lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire>

3 Voir <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-175-Vle-Conference-internationale-de-l-Unesco-sur-l-education-des-adultes>

Le but était de mieux connaître l'identité profonde de leurs groupes et les projets qu'ils menaient, pour récolter de quoi nourrir une journée de rencontre qui permettrait à chacun de s'engager librement dans le projet.

Nos animations étaient pensées pour que ce "réseau des apprenants" soit compris et ressenti comme un espace ouvert à tous, pour que chacun et chacune puisse en être porteur et ait une compréhension du processus. Nous visions une action à long terme tout en pensant un dispositif suffisamment souple, quelque chose d'à la fois stable et ouvert.

Nous réunir

C'est ainsi qu'en travaillant, en cherchant comment faire avec les apprenants et les travailleurs qui les accompagnaient, nous avons choisi de mettre en place des plénières. Nous avons nommé ces réunions *assemblées*, elles regroupaient tous les participants du Réseau, apprenants et professionnels qui le souhaitaient (une centaine de personnes). Elles étaient l'espace de décision des grandes lignes du Réseau, le lieu du croisement des questions à explorer et des grandes étapes pour imaginer cette réflexion, un lieu pour questionner les actions.

Suivre

Collectivement, nous avons pensé une plus petite structure, *Le comité de suivi*, qui avait une fonction de liaison entre les actions et les participants. Participer au Comité de suivi, c'était faire un pas décisif dans l'engagement pour la mise en place du Réseau, travailler à sa pérennité, mais aussi faire reconnaître une posture de militant, que l'on en soit « bénéficiaire » ou acteur professionnel.

Partager

Au départ, il nous semblait important que les groupes puissent être porteurs de la même question pour renforcer la cohésion du réseau, enrichir les bonnes pratiques, nous former mutuellement, envisager des actions communes au-delà du niveau local.

Plusieurs thématiques étaient déjà travaillées au sein des groupes, en formation, dans leurs associations régionales, notamment dans le champ de la sensibilisation. Nous sommes partis de ces préoccupations pour réfléchir ensemble à une thématique commune. De manière presque unanime, la première thématique choisie a été **l'enseignement**, thème fondamental pour les apprenants de la région bruxelloise, plutôt d'origines africaine et maghrébine, avec une expérience de

l'analphabétisme, des attentes énormes du monde scolaire : une école qui fasse réussir les enfants pour qu'ils accèdent à une « meilleure vie » comme nous avons souvent entendu. Mais des apprenants comprenant peu son organisation et ses enjeux. Mais aussi, pour ceux de Wallonie plutôt d'origine belge, issus du monde populaire belge avec un vécu douloureux vis-à-vis de l'école, un parcours de rejets et d'échecs.

Et ainsi, le processus s'est mis en route avec des assemblées tous les trois mois, des réunions du comité de suivi toutes les six semaines, des formations mixtes, des participations à des événements internationaux.

Le conflit

En début d'été 2012, soit 18 mois après le lancement du projet, le Conseil d'Administration de Lire et Écrire décidait abruptement d'arrêter le projet du "Réseau des apprenants", sans délai et de manière immédiate. Nous devions prévenir les participants par courrier, ce qui nous semblait une aberration et n'avons reçu aucune réponse à nos pourquoi, si ce n'est « décision du CA. »

Résister

Ce projet était fondé sur quelques grands moments partagés de création et d'apprentissages.

Les formations mixtes entre travailleurs et apprenants ont marqué tant les apprenants que les formateurs et formatrices qui y ont participé, et nous-mêmes aussi. Plusieurs en parlent encore aujourd'hui.

Nous pensons réellement qu'il est possible d'apprendre à propos d'une même question que l'on soit formateur ou apprenant : chacun a un savoir, savoir académique ou d'expérience. La pédagogie doit permettre l'échange de ces savoirs **et** l'accès aux savoirs « savants », en essayant, en cherchant, en se trompant, en s'écoutant, en posant des questions... une manière de faire qui rende conscient de ce qu'on apprend. Pour cela il nous fallait trouver des façons de manipuler du matériel pour se représenter les choses, et préparer la matière.

Marquer les esprits

Une première formation en novembre 2010 « L'analphabétisme dans le monde » marque les participants. L'expérience a ouvert les yeux de beaucoup sur une réalité planétaire aux causes et conséquences complexes et nombreuses. Découvrir la réalité des autres continents, la confronter avec ses représentations initiales,

devoir la présenter aux autres sous différentes formes, en manipulant des cartes, des schémas, en passant par le corps, par les mathématiques, en réalisant des synthèses sur base des productions des différents ateliers, avec les photos des groupes au travail, les affiches réalisées, les textes écrits par les uns et les autres...

Mais pourquoi la pédagogie entre-t-elle difficilement dans les esprits ?

Une deuxième formation en février 2011 marque ceux et celles qui l'ont préparée : les enjeux des méthodes pédagogiques. Nous voulions faire découvrir aux participants le tableau des approches pédagogiques de Marcel Lesnes⁴. Mais ce que nous avions imaginé n'a pas été compris comme nous l'espérions. Les apprenants ont exprimé de manière très forte leur rejet, nous bousculant, nous obligeant à revoir toute la méthodologie, à travailler jusque 2 h du matin.

La nécessité de chercher de nouvelles façons d'agir

Il y eut bien sûr des retombées immédiates dans la vie des groupes d'alpha, plus d'autonomie notamment (les apprenants quittaient leurs quartiers, prenaient les transports en commun seuls, et même certains passaient leur permis), et la découverte du pouvoir des mots (prendre la parole devant un groupe, dire son avis, chercher des arguments).

Il y eut aussi une réflexion sur comment choisir les représentants aux événements internationaux : comment à la fois donner la possibilité à ceux qui ne l'avaient jamais eue de voyager mais en même temps répondre aux enjeux de la représentation. Il a fallu fixer des critères, permettre à chacun d'expliquer sa motivation, répondre aux questions, éviter le vote et favoriser le débat. Un beau moment d'apprentissage humain de la démocratie participative.

Et enfin nous nous sommes interrogés sur la manière de présenter l'expérience du réseau. S'appuyer sur des mots-clés ? Non, l'écrit bloquait les participants. Il a fallu travailler les codes de la communication. Cela a pris beaucoup de temps mais cela fut un formidable moment d'apprentissage personnel et collectif.

Les retombées pédagogiques dans la vie des professionnels : accompagner pour disparaître

C'est toujours un apprentissage en tant que formateurs expérimentés de devoir se remettre constamment en question, pour créer, inventer, prendre le temps de préparer du matériel qui faciliterait l'expression de la pensée, ne pas renoncer

à l'objectif quand cela ne fonctionne pas, être attentif au processus et au groupe et en même temps, c'est-à-dire parfois, savoir accueillir la souffrance de certains.

Agir pour l'émancipation de toutes et tous, y compris nous-mêmes en tant que professionnels, pour que les apprenants osent prendre des responsabilités, c'est accepter de disparaître dans leur accompagnement.

Il a toujours été essentiel pour nous de soigner la réflexion sur le travail : des groupes en mixité ou des groupes séparés ? Quand ? Comment ? Pour quoi ? Comment travaille-t-on les traces ?

Faire du conflit une richesse

La méthode de "la tortue"

Un an après la fin du Réseau, après des mois de flottement, la nouvelle direction proposa une réunion entre les coprésidents et les membres du comité de suivi pour que chacun puisse s'expliquer sur cette fin abrupte du projet.

Pour cette réunion, nous avons adopté le dispositif de la tortue inspiré de ATD Quart-Monde⁵. Après chaque intervention des coprésidents, nous prenions un moment en petits groupes où les apprenants entre pairs, pouvaient reformuler ce qui avait été dit et poser des questions.

La mise en commun a révélé que les apprenants ne se laissaient pas bercer par des mots jargonneux. Ils ont mis le doigt sur ce que nous pensions avoir identifié comme problème principal : la peur que des apprenants puissent s'exprimer sur les orientations de Lire et Écrire, ce qui pourrait remettre en cause la place de l'apprenant dans l'association, mais aussi le pouvoir de ceux qui la dirigeaient. Un grand pas vers l'émancipation.

De grands moments de solitude. Le rôle et la place des professionnels, des accompagnateurs, des groupes d'apprenants

Nous étions convaincues que tous et toutes, nous avions le même parti pris dans ce projet, apprenants, formateurs, accompagnateurs et nous-mêmes. Notre intention était de travailler pour que chacun y prenne part sur un pied d'égalité. Notre rôle nous semblait clair, tant par rapport à l'institution, que par rapport aux participants : convoquer, animer, s'occuper des traces, coordonner.

Au sein des réunions du Comité de suivi, la parole de chacun avait la même valeur et le même pouvoir, telle était notre posture. Cela nous paraissait si évident dans notre enthousiasme à toutes les deux, que nous n'avons même pas pris le temps d'en discuter. Or cela se révéla être un problème

⁴ <https://samandamilla.wordpress.com/quelques-grands-pedagogues/marcel-lesne/>

⁵ Croisement des savoirs ATD Quart Monde : <https://www.cairn.info/vue-pensee-plurielle-2001-1-page-35.htm?contenu=resume>

pour plusieurs accompagnateurs qui n'arrivaient pas à trouver leur place, sans pouvoir dire leur malaise.

Un lexique qui pouvait porter à confusion

Qui a déterminé le choix des mots « assemblée » et « comité de suivi » ? Difficile de s'en rappeler. Ce n'est que bien plus tard, au moment où le Conseil d'Administration a décidé d'arrêter le projet que nous nous sommes questionnées sur ce choix. Certains responsables ont-ils vu une trop grande ressemblance avec le lexique propre au fonctionnement associatif ?

Certains responsables exprimaient une crainte que les apprenants du réseau puissent souhaiter une place institutionnelle au sein de l'association, au sein de son assemblée générale, voire dans son conseil d'administration. Une possibilité qui irait, selon eux, à l'encontre des missions de Lire et Écrire qui veut être un lieu de passage pour les apprenants ?

Mais cette éventualité n'avait jamais été formulée, ni même supposée par les apprenants, ni par les accompagnateurs pas plus que nous-mêmes. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à dissiper ces malentendus. Quel dommage !

Le lien avec l'institutionnel, un fil à soigner : rien n'est jamais acquis

Aujourd'hui, avec le recul réflexif sur ce projet qui nous a tant animées, nous réalisons l'importance de considérer avec soin ce que le projet fait bouger dans l'organisation de l'association à tous ses niveaux. Les relations humaines dans le cadre institutionnel sont inévitablement liées à des enjeux de place, de reconnaissance et de pouvoir. Dans le cadre du "Réseau des apprenants", nous n'avons pas suffisamment travaillé cet aspect. Aurions-nous dû être plus proactives ? et chercher des contacts avec les responsables ? Sûrement, cela aurait sans doute évité des malentendus et permis d'aller de l'avant plus sereinement. Cependant, on pourrait aussi se demander ce que redoutait l'association à l'idée que des apprenants puissent participer à la réflexion sur son action et ses visées.

Un décalage entre les grands discours et la pratique

Un problème fondamental que nous observons tant au niveau politique que dans la vie quotidienne, c'est l'écart entre les mots qui portent nos pratiques et la considération effective de nos pratiques. Étions-nous vraiment convaincus à tous les niveaux de l'association du « tous capables » que la charte proclame ? Étions-nous vraiment tous porteurs de l'idée que pour transformer la société, il faut lutter pour qu'on entende les sans-voix ? Sur la pédagogie si essentielle pour permettre de créer des outils pour prendre sa place dans la société ? L'expérience du réseau nous montre que c'est loin d'être évident. Même si nous sommes vigilants, il nous est peut-être difficile de remettre en question notre pouvoir dans nos organisations qui sont avant tout humaines.

Les leçons à tirer et les graines qui en ont germé

Malgré "l'échec" apparent du Réseau qui a apporté son lot de frustrations et de colère chez les apprenants, les accompagnateurs et nous-mêmes, certains ont continué à s'engager et à militer. Plusieurs projets qui s'inspirent de l'expérience du réseau ont vu le jour.

- L'équipe pédagogique a créé une nouvelle formation intitulée Regards Croisés, qui accueille des participants apprenants et professionnels, au-delà de l'association, un public sensibilisé aux questions liées à l'illettrisme⁶.

- Des groupes d'apprenants ont poursuivi leurs actions de sensibilisation, un groupe s'est même constitué en asbl en 2018 (*L'illettrisme Osons en Parler*).

- Une équipe de travail formée de formateurs engagés dans l'éducation populaire a mis en place un cadre de référence pédagogique.

- Lire et Écrire a remis sur pied un "Réseau des apprenants" d'une autre forme, en respectant les réalités régionales et définissant mieux le rôle de chacun des acteurs avec de beaux projets portés localement? ◆

⁶ Voir le journal de l'alpha 216, 1er trimestre 2020 <https://lire-et-ecrire.be/journal-de-l-alpha-216-Regards-croises>

⁷ Voir la BD du Brabant Wallon <https://lire-et-ecrire.be/Une-B-D-pour-changer-de-regard-sur-les-personnes-en-situation-d-illettrisme>

Oser la parole, l'écoute

L'Éducation Nouvelle est-elle nouvelle en Tunisie ?¹

Mounira KHOUADJA, Initiative Tunisienne pour l'Éducation Nouvelle

... Son vent a soufflé, souffle et continue de souffler depuis la période coloniale, sans pour autant avoir une vitesse constante. elle n'a cessé d'être l'opportunité de rêver pour la construction d'un actuel et d'un futur meilleur.

Les années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale ont été riches d'expériences où l'élève des écoles tunisiennes que je connaissais, malgré toutes les insuffisances, se plaisait à l'école, terrain d'expérimentation d'approches actives leur permettant, ainsi qu'à l'enseignant, d'en faire un espace de recherche, de collaboration, de coopération, de construction de savoir et surtout de bonheur ! Je pense à l'École primaire de Metline située dans la région de Bizerte, aux écoles primaires de Hiboun et de Réjiche dans la région de Mahdia et bien d'autres ici et là que je ne saurais citer par manque d'archives précises.

Des réseaux francophones de l'Éducation Nouvelle ont semé à tout vent des graines fécondes permettant aux valeurs et aux principes d'être diffusés et réappropriés pour être mis en pratique à travers des transferts pédagogiques singuliers malgré les conjonctures sociales et politiques complexes : pauvreté, haine du colon, déni de l'école... Expérimentations pédagogiques menées par Marie-Anne Carroi², figure oubliée mais fondamentale des réseaux francophones de l'éducation pendant l'entre-deux-guerres.

Oser regarder

De génération en génération, l'Éducation Nouvelle est toujours d'actualité, mais agissant aujourd'hui dans l'ombre et la solitude. Parfois dans l'oubli ! Cela au profit d'enfants qui grandissent dans l'absence de loisirs et d'hygiène alimentaire, dans un environnement abandonné, laissé à la dérive avec le sentiment d'insécurité et d'instabilité, dans un laxisme inouï.

Cependant, et malgré toutes les réticences et refus de changement (celui d'éducateurs et de responsables prisonniers de principes et pratiques traditionnels... qui selon eux ont fait leurs preuves), des éducatrices et des éducateurs tunisiens, soutenus par nos partenaires du Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN), épris de cette approche, désireux de renouveau et de perfectionnement, osent tenter le changement et le partage pour lutter contre les recettes, les procédés vides de sens, l'exclusion et la violence. Lutter contre le déclin de l'éducation qui passe à travers des approches éducatives inégalitaires, une approche culturelle qui refuse la réelle mosaïque de cultures (berbère, andalouse, ottomane, coloniale) de la société et qui nie toutes les appartenances dont la Tunisienne et le Tunisien devraient être fiers chez eux au contraire !

Oser le « nous » : nous regrouper, mais...

Un groupe tunisien d'Éducation Nouvelle est alors né en 2002 pour agir officiellement, avec les enseignantes, dans la réalisation de partis pédagogiques innovants avec la mise en œuvre de nouvelles pratiques actives et solidaires. L'approche auto-socio-constructive a permis de véhiculer un nouveau lexique spécifique, optimiste et fédérateur (« toutes et tous capables », « construire, oser, changer », « être solidaires », « en confiance », « soucieux », « analyse réflexive », « entraide avec désir et sécurité ») permettant d'adopter de nouveaux comportements. Nous avons cru à une ère nouvelle ! Que ces expériences feraient boule de neige et dépasseraient les murs et les locaux pour répandre dans l'air du

¹ Cet article est la reprise augmentée du texte paru le 25 juin 2021 dans le numéro 100 ans d'Éducation Nouvelle de la revue syndicale suisse *L'éducateur* (www.revue-educateur.ch)

² Alexandre Fontaine, "L'école sous le Protectorat Tunisien, un terrain d'expérimentation de l'éducation nouvelle ?" dans *Les études sociales* n°169 (Janvier 2019), Université de Lausanne.

siècle nouveau des germes salutaires. Malheureusement, au cours de la transition démocratique que connaît le pays, nous vivons douloureusement une crise politique, sociale, écologique, aggravée par la pandémie du COVID qui suspend nos activités pour un temps indéfini. Tout est à reconstruire dans mon pays.

Oser dire

Je crois fortement au potentiel créatif et militant de notre jeunesse que le système empêche de rêver et d'espérer. Nous ne sommes pas seules pour continuer à nous engager, contre vents et marées, dans l'éveil des consciences et le soutien de toutes les initiatives qui empêcheraient notre jeunesse de quitter le pays, d'alimenter les troupes obscurantistes, de "décrocher" pour se livrer à la délinquance. Nous sommes convaincues qu'une action émancipatrice est possible, malgré les défis immenses qui sont à relever, simplement parce qu'il y a des hommes et des femmes, en Tunisie, qui s'engagent, convaincues des valeurs d'égalité, de dignité, de coopération qui sont inhérentes aux approches solidaires. Que nous a rapporté notre appartenance au LIEN ? Tout simplement, repenser l'éducation autrement pour faire face aux exigences actuelles d'un pays appauvri et menacé. OSER !

Oser nous indigner

OSER communiquer nos indignations en toute confiance et sécurité :

- Étrange système que celui qui jette ses enfants hors de l'école à l'âge même où ils et elles pourraient commencer à penser !
- Étrange système menant à une éducation supposée garantir la réussite de toutes et tous mais à deux vitesses : en maintenant en parallèle une autre école, discrète, invisible, issue des principes d'un mouvement islamique « karadhauiste » parallèlement « quatar » menaçant les Tunisiens qui les feraient basculer dans la dictature et l'obscurantisme.
- Étrange système que celui qui dote d'un luxe ostentatoire ses nouvelles et nombreuses mosquées et qui appauvrit ses écoles émancipatrices !
- Étrange système que celui qui, prétextant l'allègement du programme des classes terminales à cause de la pandémie, supprime des chapitres essentiels à la promotion de l'esprit critique et de la création artistique !
- Étrange système que celui qui nomme un chef de gouvernement associant "immigrants et terroristes" !

Oser rêver et agir

OSER rêver et agir pour construire un futur meilleur pour ici et ailleurs en créant avec les autres



des espaces de travail et de réflexion. Afin d'éveiller les espérances et de promouvoir une éducation à la citoyenneté et à la paix. D'installer les valeurs humaines universelles au cœur même des apprentissages. De valoriser le travail quelle que soit sa nature. D'encourager la création artistique et la créativité. De bannir l'évaluation-sanction au profit d'une évaluation formative et entreprenante. D'inventer et d'échanger des pratiques solidaires visant l'émancipation, l'esprit critique, le respect des environnements naturels, la coopération, l'entraide et la tolérance. D'encourager les bibliothèques scolaires et les bibliobus pour les endroits éloignés et pauvres. De reconquérir notre histoire, notre culture et nos langues (littéraires et dialectales) pour créer une richesse de notre millefeuille culturel.

OSER inscrire l'éducation dans les valeurs, les principes et les pratiques de l'Éducation Nouvelle qui peuvent être notre bouée de sauvetage pour rêver et construire un phare pour nous éclairer. Pour nous épauler, nous accompagner dans notre conquête de l'émancipation, de l'esprit critique, du respect de l'humain, du vivant animal et végétal !

Oui, cependant, sans oublier que la communication, chère à l'Éducation Nouvelle, reste le gage majeur de la réussite de toutes et tous dans un climat d'entente et de détente.

(S')écouter

« Je me demande souvent si je suis vraiment de ce pays, tous me sous-estiment, ma famille, le système, c'est comme si je n'existais pas et c'est pour cela que je ne manquerai pas de prendre le large. Mon pays m'ignore et m'enferme dans ses frontières, simplement parce que je n'ai pas réussi à l'école, la petite prison. Mourir ici ou dans la mer c'est kif-kif », me déclarait Housseem, rapatrié à deux ou trois reprises.

Les paroles d'élèves en échec scolaire que j'ai recueillies en cette période de COVID confirment que ces enfants et préadolescents sont capables de dépasser leurs crises, si on s'intéresse un peu

plus à eux, à elles, si on les écoute, si on reconnaît en eux, en elles, des humains qui se sentent différents, capables, mais pas seuls !

Récemment, lors de réunions d'entraide et de solidarité, j'ai rencontré de jeunes gens diplômés qui souffrent du chômage mais qui essaient de s'engager malgré tout dans des actions de bénévolat et de faire ainsi la paix avec eux-mêmes contre un désir ardent de quitter le pays. Un profond optimisme hypothétique les habite actuellement.

Oser changer de cap

Le documentaire *Harga*³ a impressionné certains de ces jeunes hantés par la migration clandestine. Ivres de liberté, en quête d'une nouvelle vie meilleure, ils pensaient s'en aller sous le ciel entre crépuscule et aube mais réellement (selon leurs confessions), ils ne mesureraient pas la gravité du voyage tragique dans lequel ils allaient s'engager.

« Ce film, je l'ai vécu comme une thérapie menée par un exorciste qui me délivrait de mes mirages maléfiques. Changer de cap était l'urgence ! Je ne pensais plus au trésor caché, je cherchais "l'autre", "Les autres" » me dit Yasser, un membre du groupe avec qui j'agis, bénévolement, pour la réalisation d'un projet d'édification et d'équipement d'une modeste BCD dans un coin isolé du pays.

À la sortie de l'école, où tout manque, des enfants pourraient feuilleter et lire des ouvrages variés, écouter de la musique et des contes racontés par de vrais conteurs, se livrer à des ateliers de création artistique (modelage, coloriage, dessin ...), découvrir et se découvrir en fait.

L'objectif de ce groupe composé de jeunes diplômés au chômage, d'universitaires, d'éducateurs retraités et d'animateurs de théâtre scolaire et qui veut garder l'anonymat, est de créer un environnement culturel dans la région de Kasserine, où l'enfant, le petit bout de Tunisien pourrait développer sa curiosité, éclairer sa vision du monde, échanger avec d'autres, estimer, s'estimer ... autant de valeurs qui nous sont chères. ◆

³ *Harga*, documentaire franco-tunisien réalisé par Leila Chaïbi en 2010 : "Hichem rêvait d'immigrer clandestinement depuis tout petit. Un jour, il a pris la mer vers l'Europe, il a tenté le grand voyage interdit, sur un bateau de fortune avec 27 concitoyens, dont certains étaient des amis ; seul Hichem est revenu..."

Les nouveaux militants et l'histoire du GFEN

Interview croisée de 3 « jeunes » militants du groupe Paris

Interview conduite par Damien SAGE GFEN-75

Cet article présente une interview croisée de Camille, Maxime et Sarah, tous les trois engagés dans l'animation du GFEN-75 depuis 2 ans. Cette interview prend place dans le cadre du centenaire de l'Éducation Nouvelle. J'ai voulu voir si l'histoire du GFEN était connue par les nouveaux militants, comment la rencontre avec cette histoire s'était faite et si celle-ci jouait sur leur engagement. Ce projet me permettait de me décentrer de mon propre vécu sur cette question et d'explorer si l'histoire du mouvement pouvait être un élément d'accroche pertinent pour de nouveaux militants. En ce qui me concerne, j'ai découvert le GFEN rapidement quand je suis entré dans le métier grâce à la rencontre avec une conseillère pédagogique, militante du GFEN, avec qui les échanges étaient constructifs par rapport aux difficultés que je rencontrais. Ce n'est qu'au fil du temps que j'ai pris connaissance de l'histoire et de l'historicité du GFEN. Camille, Maxime et Sarah ont été interviewés en même temps. Chacun a écouté les réponses des autres et leurs prises de paroles se sont mutuellement enrichies.

Damien Sage : Pouvez-vous vous présenter ?

Maxime : Je suis Professeur des Écoles depuis 9 ans. Actuellement j'occupe un poste de brigade¹. Avant de passer le concours, j'ai obtenu une licence de géographie puis un master d'enseignement à l'université Paris V. J'ai eu une très bonne formation universitaire : j'ai vu intervenir des personnes comme Viviane Bouysse, Barbara Arroyo, Véronique Boiron et d'autres qui étaient très intéressantes. J'avais un très bon aperçu d'ensemble des différentes méthodes pédagogiques existantes à la fin de mon Master. J'ai ensuite passé le concours à l'époque où l'année de stage se déroulait à temps plein dans une classe (de 2009 à 2013) Je n'ai quasi jamais mis les pieds à l'IUFM (Institut de formation des maîtres, époque 1990-2013) ou à l'ESPE/INSPE (après 2013). J'avais des super collègues. Mais, tous les jours, je pleurais dans ma classe, j'avais l'impression de ne pas y arriver. Je me suis beaucoup auto-formé, en allant chercher de la documentation en librairie ou ailleurs, en expérimentant en classe pour voir ce qui fonctionnait et que je pouvais proposer aux élèves.

Sarah : Je suis également Professeure des Écoles. J'ai commencé par enseigner 4 ans en Italie, à l'École Française de Florence. J'ai été recrutée en contrat local, sans avoir passé le concours ni avoir reçu de formation. Je me suis donc d'un seul coup retrouvée face à une classe sans rien savoir du métier. Cela m'a semblé très long, j'avais le sentiment de ne pas avoir le temps de réfléchir. J'ai finalement

passé le concours depuis l'Italie et, comme je l'ai eu, je suis rentrée en France. Néanmoins, même après avoir eu le concours et avoir été formée, les premières années ont été très dures. Cela m'a semblé très long.

Camille : Moi aussi je suis Professeure des Écoles. Actuellement, je suis détachée pour la 3^e année auprès de l'École Italienne à Paris où j'enseigne le français et les sciences à toutes les classes qui sont l'équivalent du CP au CM2.

Ma première formation a été une formation de biologiste. J'ai fait longtemps de la médiation scientifique et, en parallèle, j'ai été durant 10 ans directrice de colonie de vacances. J'avais déjà beaucoup travaillé avec les enfants avant de passer le concours. La médiation me plaisait, mais cela avait quelque chose de parcellaire : j'arrivais avec un groupe, je lançais quelque chose, mais je n'avais pas de suivi. J'ai fini par avoir l'impression de faire du saupoudrage. J'ai passé le « concours spécial » de 2014 où les écrits étaient en juin et les oraux en avril l'année d'après. Je n'avais pas besoin de valider le Master car j'en avais déjà un. Je ne suis donc allée qu'aux cours de pédagogie et j'ai trouvé ça très intéressant. Mon année de stage s'est déroulée en maternelle dans une école tranquille. Par contre, lors de ma première année, j'ai été titularisée en REP². Ça a été un baptême du feu. Même si l'équipe de l'école a été solide et très soutenante, je me suis sentie délaissée par la hiérarchie. Et je me suis dit : « ce n'est pas possible qu'enseigner ce soit ça ! »

¹ En cas de maladie, de formation, etc., les personnels du ministère de l'Éducation nationale sont remplacés par des enseignants dits de "brigade".

² Réseau d'éducation prioritaire



Damien : comment avez-vous eu connaissance du GFEN ? Comment y êtes-vous arrivés ?

Camille : Durant mon année de stage où j'étais en maternelle, une formatrice de l'ESPE m'a dit, en passant, lors de l'une de ses visites : « Tous les gens qui font des choses intéressantes aujourd'hui sont au GFEN ». Elle ne connaissait rien de plus du GFEN. Mais, ça m'est resté dans la tête.

L'année suivante, lorsque j'ai commencé en REP, j'ai découvert les journées « jeunes collègues » du SNUIPP au cours desquelles le GFEN intervenait. La perspective de pouvoir ne pas aller à l'école un jour dans la semaine, c'était déjà cadeau, ça me permettait de souffler. Et, là-dessus, la journée m'a beaucoup apporté. D'abord parce que le matin, on a eu un temps pour exprimer nos ressentis et nos difficultés. Ensuite parce que, l'après-midi, nous avons vécu une démarche : le texte recréé. En sortant, je me suis dit : « c'est ça que je veux faire ! ». À la fois la démarche m'a fait rêver, m'a donné des objectifs pour ma classe, mais en plus j'ai eu le sentiment que nous abordions des questions de fond, ce que je ne trouvais pas dans les formations institutionnelles où l'on nous donne au mieux quelques outils mais rarement une réflexion sur le fond.

Après mon premier stage « jeunes collègues », je suis revenue durant deux ans à ces journées, j'ai participé à des stages du secteur sciences avec Catherine Ledrapier, je suis allé aux Rencontres sur l'Aide en 2017 à Saint-Denis et j'ai participé au stage de rentrée du groupe Paris en août 2019.

Maxime : J'ai rencontré le GFEN en 2019, lors d'une conférence de Philippe Lahiani sur « Ces élèves qui nous perturbent » organisée par le groupe Paris à l'ESPE. Ensuite, je suis venu au stage de rentrée du groupe Paris en août.

Sarah : J'ai rencontré le GFEN pendant mon année de formation, après mes quatre années en Italie. Je suis arrivée en formation avec une expérience de pratique de classe et, surtout, beaucoup de questions en suspens. À l'ESPE, j'ai pu prendre une option dont le titre était (approximativement) : « Des pratiques solidaires dans un groupe hétérogène » et qui était animée par le GFEN. Cet intitulé faisait écho à l'expérience difficile que j'avais eue en Italie où je m'étais sentie très seule et démunie face à mes classes. À travers cette première rencontre, j'ai découvert que le GFEN apportait beaucoup d'éléments de réponses à mes questions alors que la formation institutionnelle ne nous apporte que peu de connaissances pour faire face à ce qui se passe en classe avec les élèves. Je suis ensuite venue aux « journées jeunes collègues » du SNUIPP (Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC) et aux journées nationales du GFEN durant deux ans. J'étais intriguée et intéressée par ce qui se passait même si l'enjeu de certaines discussions pouvait parfois me dépasser.

Damien : Pourquoi êtes-vous restés au GFEN et impliqués dans le groupe Paris ?

Sarah : Je me suis investie au groupe Paris en 2018 quand a été relancée l'activité du groupe autour de la lecture³. J'avais déjà rencontré plusieurs militants : Claire Benveniste, Justine Donnard. J'avais apprécié leurs discours et leur ton. Comme j'avais déjà participé à plusieurs journées, je m'étais sentie suffisamment prête et légitime pour venir militer.

Ce qui m'a fait envie, c'était à la fois la dimension « réfléchir ensemble » et la mise en avant de la dimension créative du métier. Au GFEN, plutôt que d'entendre des théories, on vit quelque chose

³ En 2018, le groupe Paris a relancé son activité autour de l'enjeu de la lecture, à l'époque où le discours ministériel réduisait l'activité de la lecture au déchiffrage avec la mise en place des évaluations CP et CE1 (la promotion du « livret orange » d'apprentissage de la lecture et les interventions de l'association *Agir pour l'école*, dont Jean-Michel Blanquer était l'une des têtes pensantes, dans les classes de CP dédoublées.

grâce aux démarches, vécu qui permet de sortir de la solitude ressentie quand on est face à sa classe ou quand on est dans ses réflexions sur le métier. Les échanges au sein du GFEN me permettent aussi de sortir des discussions stériles et des points de vue blasés sur le métier, les élèves ou les parents. On est toujours sur les questions des savoirs, des enfants, de la relation. Ça me permet de faire un pas de côté par rapport aux discussions « ordinaires » entre collègues et c'est très attirant comme regard sur le métier.

Après, ce n'est pas toujours simple de militer au GFEN. La dimension collective du militantisme peut être inconfortable. J'ai pu avoir peur de « mal penser » par rapport à la pensée collective du GFEN. Et, enfin, c'est difficile de se dire en classe : « je n'arrive pas à faire des choses aussi géniales que les démarches du GFEN. » Il faut faire preuve d'indulgence vis-à-vis de soi-même.

Camille : Mon investissement au sein du groupe Paris a été plutôt fortuit. En 2018, quand le groupe Paris a été relancé, j'ai vu passer beaucoup de messages interpellants même si je n'ai pas pu venir. Néanmoins, je suis venue au stage de rentrée 2019. Puis je suis venue à la réunion de bilan du stage. Je n'avais pas compris que c'était une réunion de bureau. Nous n'étions que cinq. J'étais venue pour consommer de la démarche et ce n'était pas de la démarche. Cependant, les échanges m'ont plu. Alors je suis revenue et j'ai continué à venir même après le départ de plusieurs membres du bureau. J'apprécie notamment au GFEN que l'on sait de quoi on parle, on sait quelles sont nos sources, ce qui n'est pas le cas en formation académique comme si les sources risquaient d'ennuyer les enseignants – ce qui fait que beaucoup de collègues ne savent pas d'où vient ce qu'ils font car ils sont passés directement de l'école à l'enseignement.

Maxime : Après la conférence de Philippe Lahiani, je suis venu au stage de rentrée 2019 du groupe Paris. C'est suite à ce stage que j'ai décidé de m'investir dans le bureau du groupe. Cette envie est venue d'un certain nombre de réflexions que j'ai eues, notamment dans le cadre syndical, sur le fait de se poser des questions « réelles » et d'échanger avec d'autres sur ces questions. Dans le cadre du GFEN, on peut montrer sa vulnérabilité sans être jugé. Le GFEN m'aide à chercher le fonctionnement qui convient dans le cadre de mes classes grâce à l'échange avec d'autres où il est possible de dire ce qu'on a fait et qui n'a pas fonctionné pour réfléchir autrement et envisager d'autres solutions. Après, j'explore aussi au-delà du GFEN : je vais

aller voir ce qui se fait chez Freinet, je vais peut-être me renseigner sur les neurosciences. Mais, une chose est sûre : les formations institutionnelles m'ont dégoûté, les sources utilisées ne sont pas citées par les formateurs, le fond des questions pédagogiques n'est jamais abordé. Le schéma de formation est toujours très descendant, on nous dit ce qu'il faut faire, on ne nous aide pas à réfléchir.

Un dernier point renforce mon implication au GFEN : nous nous sommes portés tous les quatre pour relancer le groupe Paris, c'est passionnant. Mais il faudra se poser la question de l'accueil de nouveaux participants éventuels.

Damien : Maintenant que vous vous êtes présentés et que vous avez dessiné les contours de votre cheminement avec le GFEN, j'en viens à ma dernière question qui est l'objet de cette interview : l'histoire du GFEN, ou du moins ce que vous en savez, a-t-il un impact sur votre engagement ?

Maxime : Pour moi, clairement non. Tout ce que je sais de l'histoire du GFEN vient de la rencontre que nous avons organisée avec Odette Bassis⁴. C'était très intéressant de la rencontrer, d'avoir son point de vue, de connaître son cheminement au sein du GFEN. Mais l'histoire du GFEN ne m'importe pas plus.

Sarah : Ma connaissance de l'histoire du GFEN est très parcellaire. Néanmoins, savoir que le GFEN a 100 ans, ça fait du GFEN une association historique qui n'est pas « une mode », qui s'inscrit dans une atemporalité. J'aime l'idée de m'inscrire dans quelque chose qui est déjà là, dans une continuité avec d'autres personnes qui ont déjà pensé avant moi – et non pas à ma place. Je n'aime pas l'idée que tout doit être nouveau et innovant.

Camille : Quand j'ai découvert le GFEN, je ne connaissais rien de son histoire. Ce qui a motivé mon engagement, ce sont plutôt les personnes du groupe et les démarches que j'ai découvertes. Par la suite, entre la rencontre avec Odette et les lectures que j'ai faites, ce sont surtout les valeurs portées par le GFEN qui m'ont plu, valeurs proches du communisme et du militantisme. Je me reconnais dans ces valeurs et l'histoire qui les porte. Même si je ne connais pas tout en détail, j'ai envie de faire partie de cette histoire, j'ai envie de faire partie de ce tout. Si le GFEN avait été proche des catholiques réactionnaires, je n'aurais pas pu m'investir. Avant de rencontrer le GFEN, j'étais plutôt attirée par le mouvement Freinet. Mais je suis venu au GFEN, et je m'y reconnais d'avantage. Pour le dire vite, j'ai le sentiment que le GFEN c'est du Freinet intellectualisé. ◆

⁴ Février 2021. Rencontre-interview avec Odette Bassis autour de la démarche d'auto-socio-construction des savoirs.

Le village, les enfants, l'atelier

Autour d'un atelier "canoë" en Roumanie

Diana DRAGHICI Groupe roumain d'Éducation Nouvelle et LIEN

Tout ceci est né à Eselnita, dans ce village sur le bord du Danube où vivent 4 ethnies (roumains, roms, serbes et tchèques). Un superbe village dans le défilé du Danube, rempli de riches touristes l'été et où presque chaque famille a un membre qui doit travailler à l'étranger pour entretenir la famille.

Ce que nous avons cherché à mettre en place, c'est une pédagogie émancipatrice appuyée sur l'apprentissage en solidarité et pour une société solidaire, l'auto-socio-construction de savoirs, la mise en recherche permanente, l'autonomie de l'enfant, le travail en équipe pour tous réussir et comprendre, la mise en lumière du rapport entre liberté de mouvement physique et liberté intellectuelle, l'importance de la confiance en soi et dans les autres, la créativité, l'esprit critique, l'esprit citoyen et écologiste. *Est-ce cela l'Éducation Nouvelle ?*

À propos d'un objet fort ancien

L'atelier de canoë que j'évoque est centré sur la construction de canoës légers dans les écoles de Roumanie. Il est issu du rêve de Viorel Gheorghe, un ami, mais il est aussi le fruit de quelques collaborations fructueuses avec des personnes passionnées par l'écologie et l'éducation. Viorel Gheorghe est canoéiste, très attaché au fleuve Danube, intéressé par l'économie alternative et la construction de canoës artisanaux.

Chaque année, des groupes de jeunes canoéistes de différents pays d'Europe viennent dans le delta du Danube pour l'explorer d'une manière respectueuse. Ils se démarquent ainsi de la masse des nouveaux touristes du delta qui raffolent d'excursions en bateaux bruyants et polluants. De nouveaux riches s'affichent en effet dans des embarcations qui montrent le culte du pouvoir financier brut. Viorel pense au contraire que la pratique du canoë est en lien avec une ouverture culturelle qu'il aimerait voir plus présente chez les jeunes roumains !

Entre transmission des traditions et écologie

Dans le delta un ancien champion mondial de canoë, Ivan Patzaichin est actif. Celui-ci, avec une

équipe de passionnés tente de soutenir les pratiques traditionnelles de navigation et de pêche dans le delta : l'écotourisme. C'est dans le cadre d'une fondation pour la protection du delta, Mila 23, qu'ils mènent leur projet. Viorel rencontre Ivan et lui expose son rêve d'initier des enfants à la construction des canoës. Leur souci est de faire revivre certaines pratiques traditionnelles de navigation et de pêche sans donner l'impression de revenir à une ère de pauvreté à la limite de la survie, dont presque tous les Roumains sont horrifiés. Comment transmettre ce savoir ancestral dans le contexte d'une modernité technologique ? Comment marier ces deux dimensions en essayant de nourrir chez les jeunes roumains d'autres modèles de bonheur que ceux de la réussite financière bruyante tels que ceux affichés par exemple dans les bateaux à moteur ?

Ivan et Viorel sont convaincus que l'influence de modèles transmis et reçus peut inspirer des passions très fortes dans l'enfance. Alors ils imaginent un plan dans lequel ils peuvent transmettre aux enfants des villages danubiens l'amour du Danube, ceci en l'explorant dans des bateaux légers, auto-construits. Dans le calme d'une balade en canoë, on apprend à comprendre la rivière, à l'aimer et à la protéger. L'écologie ne doit pas seulement être enseignée à l'école comme une matière théorique mais dans la pratique quotidienne d'une vision holistique de la nature, des écosystèmes. Un bateau "construit" par soi n'est pas un objet

que les parents achètent avec de l'argent à des enfants gâtés ! Il devient un objet "animé" par l'implication que l'enfant a connu par sa création, par la passion qu'il y met.

La pédagogie est un lieu de rencontre en réseau

Je rencontre Viorel en 2018 à Severin par l'intermédiaire d'un ami écologiste : il est *ranger* dans un géoparc de la région. Nous sommes, Walid et moi, membres d'un mouvement pour une éducation active et solidaire : le Lien International d'Éducation Nouvelle. Tous deux nous sommes écologistes, militants pour une société juste, établis en Belgique mais aussi en Roumanie où, avec quelques amis artistes, étudiants et professeurs des universités de Craiova, Timisoara, Cluj et Severin, nous jetons les bases du Groupe roumain d'Éducation Nouvelle et d'un laboratoire de recherche en éducation implanté à l'université de Craiova. Le pédagogue belge Charles Pepinster est l'un des "instigateurs" de la démarche et nous met en relation avec d'autres pédagogues (Etienne Vellas, Michel Neumayer, et d'autres membres du LIEN). Walid s'intéresse à la pensée critique, à la pensée complexe, à l'économie alternative basée sur l'économie du don et à la pédagogie constructiviste appliquée à Sumerhill et Sudbury Valley. Moi, Diana, suis en contact avec des professeurs belges et mexicains qui pratiquent le non-interventionnisme promu par Michel Lobrot avec qui un contact direct est établi. Toutes ces connexions peuvent servir pour différents projets.

La rencontre avec Viorel se fait dans le cadre de cette phase d'effervescence. Commencera la collaboration au sein d'une association belge qui promeut des actions pour la société civile en Roumanie, PVR, Partenariat Villages Roumains.

L'école est un lieu de confluence

Viorel rêve d'un atelier mobile de canoë dans les écoles villageoises qui soit un projet de développement durable. Diana et Walid rêvent d'un projet pilote dans lequel l'éducation est un problème social et non institutionnel. Ils espèrent créer un creuset "éducatif" dans lequel l'école est un lieu de confluence où des passionnés d'un domaine peuvent partager leurs expériences et leurs passions avec les enfants. L'école doit préparer à la

vie et non l'inverse, alors que pour beaucoup d'enfants des années sont passées à souffrir pour faire face aux exigences d'une institution où les choses ne s'apprennent que *in vitro*, sans aucun aspect concret et sans motivation intrinsèque, sans intérêt, curiosité, plaisir.

Ensemble ils réfléchissent à une collaboration afin de soutenir pédagogiquement le projet de construction de canoës dans les écoles. À l'occasion des Rencontres du LIEN (*L'écologie et l'Éducation Nouvelle, une rencontre choc* - Timisoara, Eselnita - Juillet 2018) Viorel présente quelques activités liées aux canoës et un jeu de coopération. De cette première expérience naît le projet pilote : "Canoë pour un Danube bleu" à l'école Eselnita. Ce projet dure 4 semaines, étalé sur deux périodes (début de l'automne et décembre). Il est un accomplissement pédagogique tant pour Viorel et moi que pour les enfants participants et pour la petite équipe des professeurs de l'école.

Si tout le monde met du sien...

...la directrice de l'école Rose-Marie, offre généreusement un espace de travail dans l'école (...), une grande salle libre à l'étage de l'école maternelle. Après le programme scolaire, les enfants, selon leur choix, peuvent participer librement aux activités de l'atelier.

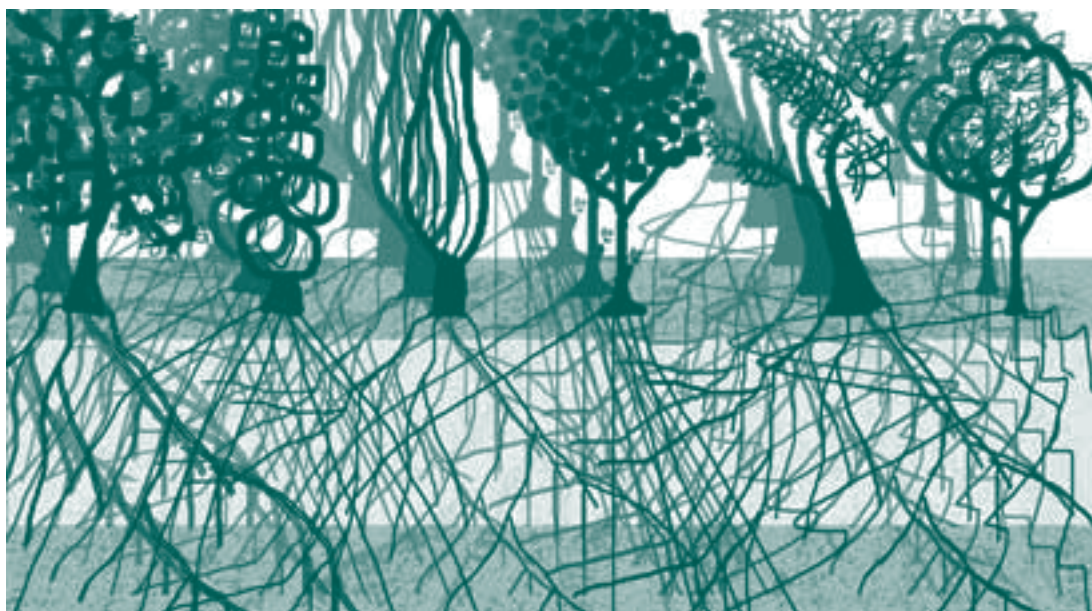
...un espace de logement est accordé à Viorel dans la maison de l'association socio culturelle du village. Dans le même espace se déroulent de nombreuses activités extrascolaires avec les enfants. Ici il y a des jeux mais aussi une cuisine équipée qui servira à des nombreux moments de fabrication des pains et des soupes entre Viorel et les enfants.

... les enfants du village savent plein de choses très pratiques et "non scolaires". Ils connaissent le Danube, leur fleuve, la zone environnante. Ils sont d'excellents nageurs, grimpeurs. Ils savent allumer des feux et cuisent des aliments. Ils connaissent bien leurs faunes où grouillent des serpents en été. Si l'occasion se présente, il y a des discussions très sérieuses sur des problèmes de la vie que connaissent ces enfants, qui sont liées à la violence, à l'émigration successive vers d'autres pays comme l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne, à l'attitude de certains adultes qu'ils jugent peu responsables. Ils sont toujours prêts à nous apprendre du mieux qu'ils peuvent sur les sujets que nous interrogeons.

Les défis d'atelier

• Il s'agit de **mettre en œuvre un projet pédagogique d'Éducation Nouvelle dans un cadre non scolaire**, avec des personnes non professeurs. Viorel a des peurs quant à sa capacité pédagogique. Je le soutiens avec des exemples, des réflexions et des films en appui. Nous élaborons ensemble un plan avec des étapes. Mais ce qui nous tient surtout à cœur, c'est montrer le lien étroit entre la liberté physique et la liberté intellectuelle. Nous voulions surtout montrer que le modèle scolaire traditionnel est asocial car il ne permet pas de révéler la vraie nature des enfants et se base sur l'acceptation silencieuse. Il met l'accent sur la passivité, une attention de façade et l'obéissance. Tandis que la liberté est le moyen par lequel une

• **La solidarité**, on ne pense pas assez à quel point cela est fondamental ! Assez vite nous nous rendons compte que la solidarité entre les enfants existe mais se manifeste sporadiquement. Il manque une solidarité organisée par la pratique éducative. Les enfants sont habitués à des jeux violents entre eux. Ils ne sont pas habitués à être à l'aise ensemble dans des groupes de plus de 4 ou 5. Dès qu'ils sont laissés libres, le bruit est permanent. Les attitudes générées des enfants se manifestent dans chaque rencontre. Elles sont exacerbées par l'influence des modèles médiatiques, (émissions télé et vidéoclips avec des vedettes trop sexualisées et où l'accent est mis sur la richesse et le sexe). Il manque cruellement une éducation fondamentale du respect du commun, un manque de préparation civique.



activité intellectuelle authentique génère un projet. C'est la possibilité de réfléchir à loisir et de mettre en place des objectifs librement choisis par la personne.

• Nous voulons surtout **envisager une piste culturelle**. Nous savons que dans le cadre d'une transmission aux enfants, des moyens liés à l'imaginaire, à l'art en général, sont à explorer. Un atelier de construction de canoë doit être à la fois un atelier de photographie, des sorties nature, des jeux de coopération, du dessin, de la musique, des histoires vécues et entendues.... Mais aussi une occasion d'intégrer et / ou d'appliquer des notions de mathématique et de physique, un peu d'histoire, de poésie, de l'écriture collective dans le but d'un partage, de l'apprentissage de la solidarité.

Un exemple : notre première sortie sur la plage pour un pique-nique, le temps de préparer celui-ci, quelques enfants avaient mangé la moitié des aliments destinés au pique-nique, surtout ce qu'ils avaient apporté eux-même : cela un peu par jeu, par la volonté de montrer leurs traits masculins insoumis d'une petite bande de garçons. Certaines filles faisaient beaucoup de chahut pour attirer les regards des garçons qui finalement sont allés nager sans aucune prévenance. À la fin du maigre repas, les mêmes garçons reviennent et proposent de faire un feu, histoire de régler aussi le problème des déchets que le reste du groupe avait ramassés. (Cette plage en était remplie). L'idée du feu nous plaît à tous et nous décidons de brûler les papiers, cartons, chiffons. Aussitôt dit, aussitôt fait, sauf que pour aller vite et trouver du bon bois

sec, quelques garçons reviennent avec des planches ramassées dans une vieille clôture de jardin du bord du Danube... Nous n'étions pas prêts pour une pédagogie avec de l'humour. Nous avons été tentés de nous fâcher mais, à voir leurs mines si innocentes, nous avons réévalué notre programme d'atelier !

• **Le programme de l'atelier était souple.** Entre des moments du travail proprement dit, il y a eu souvent des jeux de société, le travail arrêté pour aller faire une promenade le long du Danube ou aller faire du pain dans la maison de l'association du village. Des jeux, des reportages photos, des danses, des échanges musicaux, mais aussi des longues discussions ont eu lieu avec les enfants. Chaque jour nous avons proposé d'écouter une "musique du monde" d'un pays différent ou un morceau au choix d'une personne mais qu'aucun jugement ne soit émis. Pour avoir des choses à grignoter, j'ai proposé aux enfants qu'à tour de rôle ils gèrent un petit budget et qu'ils achètent, en équipe de 2 ou 3, dans le magasin du village quelques biscuits et boissons en lisant bien la liste des choses et en argumentant leurs choix. (En Roumanie, les enfants sont les plus grands clients des magasins de village. C'est peut-être une forme de compensation que les parents ont trouvée.) Après chaque journée on a essayé d'avoir un moment d'analyse réflexive de la journée. Cela a permis surtout aux enfants qui manquent d'estime « scolaire » de se sentir écoutés. Leurs opinions étaient de plus en plus argumentées. À la fin d'une semaine, la même demande d'analyse a été faite : on a mis en évidence les nouvelles connaissances et les événements, les changements d'attitude, les méthodes pédagogiques qui les ont impactés sur les plans personnel et collectif.

• **La fête.** À la fin du projet les enfants ont organisé une petite fête dans la salle des fêtes du village. Ils ont invité leurs parents, voisins, amis, frères et sœurs, professeurs. Ils ont présenté le canoë qu'ils ont amené avec eux, leurs planches de travail, leurs réflexions, leurs écritures collectives. Ils ont partagé avec leurs professeurs leurs points de vue sur comment ils voudraient apprendre. Et puis c'était la fête. On a mangé ensemble ce que nous avons préparé soigneusement avec des produits locaux. On n'a goûté que très peu avant. On a tout partagé, tout, même nos nouvelles musiques du monde.

• Les enfants attendront le printemps pour faire des sorties avec les canoës qu'ils ont réalisés. Ils en sont fiers. Le groupe Facebook créé pour l'atelier servira encore pour partager des idées, quelques informations et surtout garder un contact avec nous, leurs amis...

Et maintenant ?

Ce projet a été le début d'une longue série : d'autres ateliers ont suivi, dans d'autres lieux. Viorel a travaillé sur le terrain seul ou aidé par une équipe des professeurs. Cette année, j'espère pouvoir rejoindre les ateliers. Des nouvelles réflexions sont nées, des nouveaux défis aussi.

Mais un point important a été atteint. La médiation du projet est renforcée grâce à l'influence de la figure iconique en Roumanie d'Ivan Patzaichin. Il n'a cessé de promouvoir l'atelier dans chacune de ses campagnes pour la sauvegarde des écosystèmes des rivières de Roumanie. On commence à prendre en compte l'implication des enfants dans les projets de développement durable et écologique. Le ministre du développement a promis son appui. Les enfants sont des citoyens à part entière, et ils doivent être concernés par toutes les décisions qui les regardent. ◆

Penser, vivre Éducation Nouvelle

Un patchwork de solitudes ?

Claire DESCLOUX GREN (Suisse) & ProPhilo

Pourquoi resterais-je seule face à cette page blanche ?

Comment la colorer de ce sentiment fort et diffus qu'est la solitude ? Comment appréhender ma solitude d'enseignante au sein de l'école publique à Genève ? C'est un ressenti, parfois doux, souvent amer et pourtant vécu avec intensité. Interpellée, "ma solitude" a mis en lumière ces trois citations qui s'entrelacent, illuminent et obscurcissent tour à tour mes pensées :

- "La vie, c'est une solitude qui chaque jour s'alimente d'autrui" (Sonia Lahsaini)
- "La plus grande des solitudes, c'est de se trouver en face d'une personne qui ne pense pas la même chose que vous" (Sacha Guitry)
- "La solitude ne vient pas de l'absence de gens autour de nous, mais de notre incapacité à communiquer les choses qui nous paraissent importantes" (Carl Gustav Jung)

Oui, je ne pense pas souvent comme mes congénères, oui ! Oui, je ne comprends pas pourquoi, je ne parviens pas à faire passer certains messages, qui m'apparaissent primordiaux. Oui, je m'alimente d'autrui, sauf si cela m'apparaît injuste ou d'un non-sens monumental. Oui, je suis femme, je suis mère, je suis grand-mère, je suis enseignante. Dans quel rôle suis-je seule ? Pourquoi et quand ai-je ce sentiment de solitude ? Alors que les interactions avec les élèves sont des sources de richesses et d'admiration et que la coopération avec plusieurs collègues s'est révélée féconde et gaie.

L'enseignement m'apparaît comme très mystérieux...

Chaque pan de ma vie peut se révéler lumineux ou truffé de zones d'ombre : pourtant, parfois le

monde de l'enseignement m'apparaît comme très très mystérieux. Face aux élèves, j'ai vraiment désiré lier "nos solitudes d'enfants et d'adultes", peut-être même tenté de les superposer. Était-ce faire preuve d'ignorance, ou d'une once d'utopie ? Pourtant il me semble parfois y être parvenue. Par ailleurs, le joug de l'institution entravée par des directives et des obligations de conformité, le minimalisme et aussi l'indifférence de certains enseignants face aux difficultés des apprenants ont suscité en moi d'immenses colères, mal réprimées parfois et m'ont plongée dans une vraie solitude faite de tristesse et d'incompréhension.

L'espoir d'un avenir ?

Quelles solutions chercher et découvrir afin de se couvrir le joug subi par les (jeunes) enseignants qui se retrouvent trop souvent entravés au sein de planifications annuelles, sans oublier les moyens d'enseignement présentés comme outils uniques "clé en main" et surtout à honorer dans leur intégralité ? Que faire des temps de réflexion et de formations réduits à de rares moments compactés, compressés qui ne laissent que peu d'occasions d'interroger nos utopies et nos espoirs ? Seuls, les enseignants d'aujourd'hui ? Et pourtant très entourés, étayés par les obligations multiples et variées, soutenus par une volonté affichée d'harmoniser impérativement l'enseignement au sein d'un établissement. *Si seuls et désespérés face à la complexité du programme* qui ne laisse que peu de place à la création et au bon sens de chaque professionnel, qui se doit de soutenir les apprentissages de chacun de ses élèves et de respecter leur rythme. *Seuls face aux appréhensions des parents* qui désirent le meilleur pour leur enfant sans avoir une idée très précise du "meilleur" pour leur avenir.

Notre profession, est-ce au final un métier de solitudes entremêlées où chacune et chacun, pourvu de son rôle à tenir, avance seul face au vent et

tente de saisir les espoirs, les certitudes qui passent à sa portée ?

Sommes-nous responsables ? Qui se cache derrière le "nous" ?

Pourquoi continuer ainsi et creuser les inégalités, enfermer chaque protagoniste au creux d'une vague continue et désespérante de solitudes confondues ? Il me semble que cela n'apporte guère plus que ce qui précède : Pourquoi infliger aux élèves des fiches à noircir de signes qui ne font pas sens ? Pourquoi pratiquer la méthode "entonnoir" et gaver un enfant d'un savoir qu'il ne peut digérer sans comprendre ? On le remplit et on exige qu'il régurgite avec application. Pourquoi les laisser seuls face aux méandres complexes que sont les apprentissages à intégrer à l'école ? Pourquoi tuer toutes leurs envies de chercher, d'inventer, de créer et de ce fait d'apprendre ? Pourquoi faire miroiter un avenir qui parfois s'avère sombre, s'il n'est pas assorti de diplômes, de réussites et de normalité ?

Et pourtant une certitude

Envers et contre tout, il me reste ma certitude : mon désir d'enseigner.

"Le désir d'enseigner ou de former serait uniquement mû par des intentions généreuses, altruistes, l'amour des enfants, le désir de transmettre, de donner, d'aider. Tous les métiers de l'humain traînent derrière eux l'idéal d'une absence de sentiments négatifs", dit Mireille Cifali¹.

Moi-même, pourvue de cet idéal auquel, malgré des moments de doutes qui s'avèrent au final positifs et suscitent des remises en question personnelles, je ne peux déroger ! Je continue de faire confiance à tous ces élèves et de ne jamais douter de leur créativité et du potentiel de chacun sur le chemin qu'ils ont choisi.

Cette certitude m'a souvent aidée lors de moments de solitude dus à l'incompréhension, aux jugements acides de collègues qui se gaussaient de mon investissement et des "inventions pédagogiques" mises en œuvre dans ma classe. Il est vrai que travailler en pédagogie de projet demande de la rigueur et surtout du temps. Pourtant, j'apprécie vraiment la collaboration avec mes pairs, je n'hésite absolument pas à échanger, à recevoir

l'éclairage d'une pratique ou d'une expérience.

Inconditionnelle et friande de formations continues, j'y puise chaque fois des outils et des découvertes qui enrichissent mon enseignement et surtout ma réflexion.

Se mettre en relation, travailler en groupes d'enseignants ? Est-ce communiquer ? Communiquer, est-ce un idéal ?

Travailler en groupe, s'interroger Patrick Ranjard² (Hamon, 2004).

"Il est nécessaire que chaque membre soit assez fort pour communiquer vraiment, assez sûr de soi pour entrer en relation sans éprouver l'angoisse de se perdre dans le groupe, assez installé dans sa personne (et non dans un personnage) pour ne pas se sentir diminué de n'être que membre d'un groupe".

Et pourtant, face à la réalité du terrain et au vu des pratiques de certains qui ne changent rien depuis des lustres et appliquent le "drill" en accusant sans ver-

gogne les élèves d'être responsables de leurs échecs, je ne peux cacher ma colère et surtout ma déception.

Souvent seule sur ma planète, c'est vrai ! Mais il est des moments ou des rencontres au sein du LIEN et du GREN qui font que la solitude n'existe plus. Je me sens alors "à la maison" ! Je peux, sans réticence, échanger sur nos pratiques et surtout vivre avec un bonheur non dissimulé les "bousculades pédagogiques" que certains personnages n'hésitent pas à transmettre avec force et conviction, ce qui nous entraîne dans des joutes enrichissantes, réflexives et constructives.



¹ Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (PUF). 1994.

² Patrick Ranjard, *Les enseignants persécutés* (Robert Jauze) 1994.

Des numéros de Dialogue disponibles

Les numéros de Dialogue sont téléchargeables www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue

Pour les numéros de plus de 3 ans en pdf, le téléchargement est gratuit

Les numéros imprimés de plus de 3 ans sont aussi gratuits (frais de port à payer)

Frais de port : 1 n° = 2,90 € ; 2 n° = 4,40 € ; de 3 à 11 n° = 5,90 € ; au-delà, nous consulter

138 - Difficulté scolaire Comment retourner la peau du destin ?
 139 - Écrire ses pratiques
 140 - La morale (qu') en faire (?)
 141 - Avons-nous encore besoin de la pédagogie ?
 142 - L'ordinaire de la classe
 143 - Du développement durable au développement solidaire
 144 - Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir
 145 - Du refus d'apprendre au pari de comprendre
 146 - Familles, écoles, quartiers pour une dynamique éducative
 147 - Enseignants : le travail sur le métier
 148 - Des pratiques pour transformer l'école
 149 - Débattre Penser Apprendre
 150 - Pour que la maternelle fasse école
 Hors série - Penser l'aide au coeur des apprentissages
 151 - Réussite éducative Réussite scolaire
 152 - Enseignement secondaire : enjeux et pratiques

153 - Enseigner Apprendre avec le numérique ?
 154 - Pour que la maternelle fasse école
 155 - Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?
 156 - Savoir et création, un couple indissociable ?
 157 - Socialiser/apprendre Quels enjeux ?
 158 - L'écriture, éducation prioritaire
 159 - Conformer ou transformer ? Enjeux des formations
 160 - Expliciter pour faire comprendre ?
 161 - L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé
 162 - Des pratiques pour lever les fatalités
 163 - Éloge de l'hétérogénéité
 164 - Objets disciplinaires/Pensée complexe
 165 - Mots détournés/savoirs marchandisés
 166 - Les valeurs à l'épreuve des pratiques
 167 - Mettre en valeurS
 168 - Revenir aux fondamentaux pour bâtir les savoirs ?
 169 - La maternelle Enjeux d'hier et de demain
 170 - Éros et logos Éducation et sexualité

Numéros à 8 €

171 - Dans et hors l'école, réussir, ils en sont tous capables
 172 - Actif(s) pour apprendre
 173 - Liberté pédagogique j'écris ton nom
 174 - Dépasser la violence... Apprendre
 175 - J'enseigne donc je conçois
 176 - Prendre la main sur l'évaluation
 177 - Pour que les élèves se saisissent pleinement de leur travail personnel
 178 - Les "méthodes" à l'épreuve des finalités
 179 - L'espoir aussi se construit
 180 - Pourquoi faire école ?
 181 - Perspectives sur l'enseignement à distance Penser la distance
 182 - 100 ans d'Éducation Nouvelle Une histoire à partager



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

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

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

Format d'abonnement :

- Papier Numérique Papier ET numérique

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal et ville :

Téléphone :

Courriel :

Profession (et niveau si enseignant) :

Travaille avec le groupe GFEN :
 (si ≠ de votre lieu d'habitation)

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

Date :

Signature :

Entourez le montant choisi			
ADHESION (1 an à partir de la date d'adhésion)			
Revenu mensuel	Adhésion seule	+ Dialogue	
		papier OU numérique	papier ET numérique
moins de 1 200 €	20 €	42 €	44 €
de 1 200 € à 1 700 €	50 €	72 €	74 €
de 1 700 € à 2 200 €	60 €	82 €	84 €
de 2 200 € à 2 700 €	80 €	102 €	104 €
plus de 2 700 €	100 €	122 €	124 €
Associations partenaires	200 €	222 €	224 €

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

ABONNEMENT à la revue Dialogue (4 numéros /an)

Adhérent → Papier OU numérique : 22 €
 Adhérent → Papier ET numérique : 24 €
 Papier → France : 30 € / Etranger : 32 €
 Numérique : 30 €
 Papier ET numérique → France : 32 € / Etranger : 34 €
 Abonnement de soutien - Papier ET/OU numérique > 40 €

Pour tout abonnement à 30 € et plus 1 Dialogue offert au choix sur les n° simples antérieurs au n°171



Les professeurs continuent de défendre l'école publique contre toutes les attaques qui visent à la détruire

Ce 12 novembre 2021, le Figaro Magazine a titré sa une " École. Comment on endoctrine nos enfants". Le sous-titre est encore plus racoleur : "Antiracisme, idéologie LGBT+, décolonialisme... Enquête sur une dérive bien organisée". À l'heure où le ministère de l'Éducation nationale clame la nécessité de « revenir » aux valeurs de la République, cet article dénonce des enseignant.es qui les mettent en œuvre !

La charge se fait par l'intermédiaire de témoignages anonymes. La dénonciation en particulier d'une enseignante d'EMC à partir des déclarations d'une élève n'a rien à envier aux méthodes qui ont conduit à la décapitation de notre collègue Samuel Paty : le mensonge, la calomnie, la dénonciation publique d'enseignant.es.

Le vocabulaire employé relève d'un complotisme qu'on s'étonne de trouver dans un magazine issu d'un quotidien national. De quel côté se situe l'endoctrinement ? Faudrait-il donc sanctionner des enseignant.es qui luttent contre toutes les discriminations et les préjugés qui mènent à la violence ?

Hier, ils dénigraient l'Université publique en taxant les universitaires d'Islamo-gauchistes. Aujourd'hui, c'est au tour de l'École publique et de toute la profession enseignante, sans égards pour les attaques dont elle souffre depuis de nombreuses années.

Cet article est une caricature outrancière. Il est l'illustration et le résultat de l'abandon d'un service public d'éducation depuis trop d'années. Au lieu de parler des moyens, à l'heure où le ministère de l'Éducation Nationale rend pour la troisième fois en deux ans des dizaines de millions d'euros à Bercy tandis que l'école publique implose, on préfère lancer des anathèmes et discréditer une institution dans son ensemble. Un cap dans la stratégie de délégitimation de l'École publique vient d'être franchi. Il ne s'agit plus seulement de détruire, il faut maintenant salir.

Trop c'est trop !

Depuis trop d'années, l'École est la cible d'attaques organisées si bien que le prof-bashing est devenu un sport national, désormais alimenté par le ministère. La réalité des salles de classes, des cours de récréation et des établissements scolaires, où le savoir se construit avec un recul critique, n'est lue nulle part, entendue nulle part. Au lieu de cela, ce sont les commentateurs et commentatrices les plus éloigné.es de la sphère scolaire qui font naître des peurs et de véritables paniques morales plaquées sur une École qui n'existe que dans leurs fantasmes. Nous ne sommes pas responsables des comptes qu'ils ont à régler avec l'institution scolaire.

Ici, un nouveau pas est franchi, puisque depuis la publication du dossier et le tollé qu'il a suscité, par son silence, Jean-Michel Blanquer lui apporte sa caution. Du titre aux articles, le torrent de boue déversé, les accusations infondées, auraient pourtant mérité réaction d'autant plus que certaines "valeurs de la République" y sont malmenées, tel l'antiracisme ou la lutte contre les LGBT+-phobies qui s'inscrivent bien, aux dernières nouvelles, dans le principe de fraternité. Pire, par la voix de Souâd Ayada, présidente du Conseil Supérieur des Programmes, on peut lire une caution de la rue de Grenelle à des propos pourtant faiblement étayés. Elle va jusqu'à souhaiter contrôler et épurer l'édition scolaire, pratique qui masque mal un désir inassouvi de censure de certains débats.

Ajoutons que ce dossier opère une opportune diversion et sert les intérêts d'un ministère désormais incapable d'assurer à tous les enfants de la République des conditions d'accueil scolaire conformes au code de l'éducation. Le manque d'enseignantes et d'enseignants est criant dans certaines académies, et prive des enfants toujours plus nombreux de leur droit essentiel à l'éducation. Quant à l'intégration des élèves en situation de handicap, elle est d'une insuffisance au-delà du scandale. Devant cette rupture majeure du principe d'égalité, largement dénoncée, le silence est pourtant de mise dans les Rectorats concernés comme rue de Grenelle. Les collectifs signataires de cette tribune dénoncent, sans réserve, ces attaques infondées. L'École publique n'endoctrine personne. Au contraire, chaque jour, des centaines de milliers d'enseignant.es œuvrent pour que chaque élève, chaque enfant, chaque jeune puisse apprendre, progresser, grandir et former son jugement, loin du spectaculaire médiatique et des fake-news. Qu'ils et elles soient ici remercié.es et félicité.es, pour ce labeur quotidien, le plus souvent exercé dans l'ombre de ces coups médiatiques scandaleux et dangereux, faisant le lit de l'extrême-droïtisation des discours sur l'École.

Ça suffit !

La profession enseignante, à plusieurs reprises endeuillée et meurtrie ces derniers mois, a droit à un peu de reconnaissance et de tranquillité. Que ses ennemis récurrents le lui accordent, est-ce trop demander ?

Au court terme des échéances électorales et des discours caricaturaux répond le temps long de l'éducation. Nous en appelons dès lors à ce que l'École soit protégée de ces attaques. Nous adressons notre plus entière solidarité aux collègues et collectifs nommément visés dans le dossier du Figaro Magazine. Sans faire fi de notre diversité, nous exprimons avec force et clarté notre attachement au service public d'éducation nationale. Puissions-nous collectivement trouver le courage nécessaire à la continuation de notre métier car nos élèves, nos enfants, en ont besoin et se tiennent fort heureusement loin du monde ténébreux dessiné par le Figaro Magazine.

Signataires :

- Carnets rouges
- Collectif Aggiornamento Histoire-Géo
- Collectif Questions de classe(s) — N'Autre école
- Collectif pour la défense du service public d'éducation 38
- ICEM Pédagogie Freinet
- GFEN
- Institut bell hooks/Paulo Freire
- Collectif Pédagogie Solidaire
- Collectif Lettres vives
- Collectif SVT Égalité
- Collectif Enseignant.e.s Pour La Planète
- Cahiers de pédagogies radicales
- Fondation Copernic
- L'APSES (association des professeurs de sciences économiques et sociales)
- Cahiers d'histoire, revue d'histoire critique
- GRDS (Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire)
- ATTAC
- AFEF (Association française des enseignants de français)
- OCCE (Office central de la coopération à l'école)
- Comité thématique Education de Génération.s
- CRAP-Cahiers pédagogiques

Sommaire

Éditorial

- 1** Cette histoire internationale commune que nous vivons avec nos différences Collectif de rédaction du n°, issu du GFEN et du LIEN
-

L'Éducation Nouvelle a une histoire

- 3** Je ne conçois pas l'éducation sans référence à l'Éducation Nouvelle Entretien avec Gaston MIALARET par Odette et Michel NEUMAYER, Étienne VELLAS, Jean-Marc RICHARD (suite du n° 182)
- 7** D'hier à aujourd'hui, les apports de l'Éducation Nouvelle au débat éducatif Jacques BERNARDIN (suite du n° 182)
-

Tous capables

- 10** L'école de la bienveillance... du bien être dans la nature...mais... la construction des savoirs ? Pascale BILLEREY, Sophie REBOUL, Jean-Jacques VIDAL
- 14** Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation Jacques BERNARDIN
- 18** La naissance de « Tous capables ! » et ses malentendus Jean-Louis CORDONNIER
- 22** L'Éducation Nouvelle, une exigence intellectuelle ! Catherine LEDRAPIER
-

Pratiques du changement

- 26** Ateliers d'écriture : comment la langue se travaille et nous travaille Joëlle CORDESSE et Patricia CROS
- 30** D'une révolte à une révolution, même à l'école. Du neuf en Éducation Nouvelle Charles PEPINSTER
- 33** Dans le silence et le calme, dans le bruit et l'agitation, l'Éducation Nouvelle est une histoire à vivre Joël SAINTIPHAT
- 35** Le « Réseau des apprenants » Un questionnement au coeur d'une aventure humaine Cécile BUELENS et Pascale LASSABLIÈRE
-

Porter l'Éducation Nouvelle aujourd'hui

- 39** Oser la parole, l'écoute. L'Éducation Nouvelle est-elle nouvelle en Tunisie ? Mounira KHOUADJA
- 42** Les nouveaux militants et l'histoire du GFEN. Interview croisée de 3 « jeunes » militants du groupe Paris par Damien SAGE
- 45** Le village, les enfants, l'atelier. Autour d'un atelier «canoë» en Roumanie Diana DRAGHICI
- 49** Penser, vivre l'Éducation Nouvelle. Un patchwork de solitude ? Claire DESCLOUX