

n° 188 Former Se former dans les variétés du réel

8 €

Dialogue

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Former Se former



dans les variétés du réel



PARUTION TRIMESTRIELLE
PRIX DU NUMÉRO : 8 €
ABONNEMENT 4 NUMÉROS :
FRANCE 32 € ÉTRANGER 34 €

COLLECTIF DE CONCEPTION ET DE RÉALISATION

Michel BARAËR
Laurent CARCELES
Hélène COHEN SOLAL
Jean-Louis CORDONNIER
Florie CRISTOFOLI COULON
Tristan MÉRIEUX
Patrick RAYMOND
Sophie REBOUL
Jean-Jacques VIDAL

ILLUSTRATION

Jacqueline VAHÉ-DESGROUAS

MAQUETTE

Michel BARAËR

RESPONSABLE DE LA RÉDACTION

Michel BARAËR

RESPONSABLES DES PAGES DU

LIEN

Michel NEUMAYER
Étiennette VELLAS

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Jacques BERNARDIN

ÉDITEUR

Groupe Français d'Éducation Nouvelle

Inscription à la CPPAP

N° 0427 G 81988

ISSN : 1776-9661 (imprimé)
2268-5278 (en ligne)

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 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.

Les prochains numéros :

- 189 juillet 2023. Il aura pour thème **le métier, le travail**. Les articles devront parvenir avant le 24 mai.
- 190 octobre 2023 **École et démocratie**. Articles pour le début septembre 2023.
- 191 janvier 2024 **La langue scolaire**. Articles pour novembre 2023.
- 192 avril 2024 **Histoire et devenir des savoirs**. Articles pour février 2024.

Rappel aux contributeurs-trices

Nous avons le grand plaisir de travailler avec vous pour la revue *Dialogue*. Pour que notre collaboration soit féconde et efficace, nous vous demandons d'être attentif-ve aux recommandations suivantes.

Fournir l'article dans les délais prévus. La date limite de réception précède de seulement quelques jours une réunion du collectif de rédaction. Ses membres doivent avoir préalablement pris connaissance des textes pour « boucler » le numéro en cours.

Adapter la longueur du texte au format de la revue. C'est à dire utiliser entre 8000 (2 pages) et 18000 signes *au grand maximum* (4 pages), espaces compris. Si l'article comporte des listes, des tableaux, des illustrations... le nombre de signes doit être moindre pour que l'article tienne en 4 pages.

Prévoir un titre court et des intertitres assez fréquents. La brièveté, la concision du titre sont importantes pour en faire un élément incitatif. La présence d'intertitres aide le lecteur à parcourir l'article.

Ne pas multiplier les niveaux hiérarchiques dans l'article. Ne pas dépasser 3 niveaux : titre de partie/sous-titre/sous-sous-titre.

Utiliser une mise en forme la plus simple possible. Elle devra de toute façon être supprimée lors de l'entrée du texte dans la maquette. Ne marquer que l'indispensable (la hiérarchie essentiellement) par les intertitres, les retours à la ligne, les sauts de ligne...

Limiter strictement les notes de bas de page. Leur place, en colonne latérale, est restreinte. Rédiger des notes courtes. Veiller à ce qu'elles ne soient pas trop proches dans le texte : chaque page ne dispose que d'une seule colonne.

Donner des références biblio/webgraphiques précises et brèves. Indiquer le nom du ou des auteur(s), le titre, l'éditeur et la date d'édition. En cas de citation, indiquer le numéro de la page dont elle est extraite.

Fournir des images dont la résolution est aux normes de l'imprimerie. Tout ce qui n'est pas du texte *stricto sensu* (une photocopie, par exemple) est de l'image. Les images doivent avoir la résolution de 300 dpi ou ppp. Ne pas oublier que les images seront en noir et blanc dans la revue.

Vérifier les conditions permettant de publier des sources. Les images, les extraits de publications, sont en général protégés. Pour que *Dialogue* puisse les publier s'ils sont protégés, il faut l'autorisation de ceux qui en détiennent les droits (pour les textes, l'éditeur en général).

Formation... vous avez dit formations ?

Jean-Jacques VIDAL et le collectif de *Dialogue*



La formation est constitutive de notre mouvement ». L'éditorial du précédent numéro, déjà consacré aux formations, le rappelait. En effet, formations : actions, dispositifs ; répétés, interrogés, renouvelés et ajustés au fur et à mesure ; avec et par les formés. Dans ce deuxième numéro sur ce thème, un article montre que les formations sont ajustées au fil des sessions, qu'elles approfondissent ainsi les problématiques afin de réaliser une auto-interpellation.

Contrairement à l'idée simpliste qu'on transmet une mise en capacité professionnelle grâce à l'exposé des motifs et à la conformation aux modes de faire réputés opérationnels, nous défendons l'idée qu'il s'agit d'acculturation. Les formations, comme les savoirs, s'auto-socio-construisent avec les personnes que nous formons. L'éducation Nouvelle s'inscrit dans cette perspective depuis longtemps et agit continûment pour la construire.

Formons-nous...

« Une formation réussie », nous dit un auteur, doit permettre de dépasser l'incapacité momentanée à analyser les transformations, potentiellement déclencheuses de processus formateurs. C'est se construire ses propres représentations, se servir des outils proposés – enseignant, éducateur ou élève. Elle « permet un cheminement tant intellectuel que pratique, avec des allers-retours entre les deux ». Repenser, repartir de nos formations initiales instituées – celles qui nous ont faits éducateurs, professeurs ou formateurs – peut servir de premier appui. Puis, on les laissera grâce à la découverte de nouveaux repères, on s'autorisera à construire des dispositifs pour avancer, fertiles et lisibles « côté formés ».

Côté formateurs, cette activité est parfois écrasée par la norme ou la surveillance continue.

« Terrain » d'application des normes institutionnelles, classes visitées par une professeure des écoles « maître formateur » dans le cadre d'un dispositif de formation continue, autant de lieux d'interventions qui peuvent devenir « milieu capable de définir ses propres normes ». La formatrice est interpellée quant au sens de sa visite. Elle retrouve l'insoutenable ambiguïté de l'aide, le malaise des enseignants observés. Comment aiguïser le désir des formés d'être co-inventeurs de leurs pratiques ? Contribuer à ce que les professionnels articulent, sur un temps long, réflexions et pratiques pour penser l'activité réelle, source de changements possibles ? Le malaise, si on ne l'ignore pas et si nous le formulons, produit de la « re-élaboration », un ré-engagement de chacun... quand la formation accepte de se « ré-former ».

Dans un registre comparable, une formatrice académique analyse les démarches GFEN qui ouvrent aux enseignants « des espaces de réflexivité ». Quand elle cherche à « enrôler » des groupes qui n'ont pas demandé à être formés, leurs réticences exigent que ce soit elle qui se déplace en premier. Pour elle, c'est le principe d'homologie – consistant à faire vivre aux enseignants ce qu'ils vont pouvoir faire vivre aux élèves – qui permet aux enseignants.e.s de s'autoriser à penser leurs pratiques.

Dans ce numéro, nous découvrons aussi une prise de conscience : la formation est une genèse. Elle permet « d'aller vers quelque chose qui n'existait pas auparavant ». « Le formateur apporte le recul nécessaire [...] pour devenir capable de lire le réel ». Espace collectif de débats professionnels, elle peut désengluier le métier d'un certain immobilisme, donner lieu à un processus de tâtonnement fécond, à partir d'une pensée « à plusieurs ». La prise en compte du point de départ, sans esquiver

le conflit socio-cognitif, va « lever le voile » qui laissait les gestes professionnels illisibles.

Encore faut-il fonder le groupe en collectif de recherche, dans lequel le formateur devra trouver sa place. Prendre en compte le langage des personnalités physiques en mouvement lors des différentes séquences d'une démarche, cela contribue à ce que « quelque chose se forme ». Installer un affichage, prendre connaissance des élaborations d'autres groupes, aller voir les autres pour discuter. Ces déplacements sont autant d'engagements « par le corps », déterminants en situation de formation.

Nous formons des personnes qui forment elles-mêmes d'autres personnes, « *double échelle mieux aperçue à travers le prisme de l'homologie* ». Chacun.e vit l'importance des dynamiques possibles dans les salles de classe où l'on réinvestira ces dispositifs avec les élèves.

...sans négliger les personnes et leurs valeurs en formation initiale... en initiant à l'inclusion en formation continue

Faire attention aux représentations premières des étudiants, et être conscient du dessaisissement nécessaire qu'ils doivent effectuer, c'est le thème d'un autre article. Un formateur – qui a apprécié le travail du Groupe Philosophie du GFEN – introduit ainsi une réflexion philosophique sur sa pédagogie, et sa mise en œuvre dans la formation d'enseignants.

Poser les problèmes philosophiques qui fondent les différentes conceptions de la pédagogie, en examiner les diverses finalités, ne se réduit pas à l'utilisation d'une boîte à outils, pour réaliser des recettes, en réponse aux injonctions du type « il faut », ou « vous devez »... Des formations à la médiation, à la gestion de conflit, questionnent la « posture du maître ». Quels « maîtres » sommes-nous ? Comment transmettre des valeurs ?

Pour une école véritablement inclusive, les formateurs doivent poser le problème d'une formation professionnelle généralement aveugle aux conditions d'exercice du métier. Concevoir l'enseignement sans préjugés sur les situations de handicap auxquelles ils sont confrontés, cela amène les professionnels à vivre des situations impasses. En formation, ils explorent ces difficultés à travers la

force et les ressources du groupe. C'est ce qu'apporte un autre article, qui propose que l'entraide, la coopération, la solidarité entre pairs – leviers de mise en capacité grâce à l'inclusion de tous – soient construits et ensuite partagés avec les élèves, sans éluder les difficultés rencontrées par certains.

Une enseignante à l'université affronte le problème de la lecture des textes complexes. Elle constate à quel point, pour diverses raisons, les étudiants restent mal outillés en arrivant à l'université. Comment les amener au travail personnel en passant par des étapes de coopération dans des tâches collectives ? Certains étudiants ne produisent pas d'écrits mais participent aux échanges en amphi. Délaissés et « invalidés » par une transmission indifférente à sa reconfiguration nécessaire, l'université peine à prendre le risque de se « déformer ». Pourquoi ne pas, par exemple, créer des groupes de recherche à propos du rapport à l'écrit, pour s'interroger tout au long de sa formation, créer des interpellations mutuelles et fonder ses références ?

Mouvement-ressource pour la formation, le GFEN travaille à la transmission nécessaire

Se former à former. S'interroger : *qui former ? Pour qui ? Quand et comment* anime-t-on des formations ? Ces questions se posent dans différents contextes et suggèrent des transferts inter-domaines (degrés d'enseignement, types d'établissement...).

Des militant.e.s du GFEN ont travaillé sur notre « patrimoine ». Un catalogue a été élaboré pour les institutions, les opérateurs de formation, les associations, les collectivités territoriales, les équipes d'établissements, les organisations syndicales. Il a été présenté et certifié par les normes de formation Qualiopi.

Notre approche de la formation est reconnue comme ressource. Des demandes viennent d'horizons très différents. Nous proposons des processus sûrement utiles, peut-être opérationnels, assurément déterminants. Nous nous adressons aussi bien à des publics qui ont « fait avant » qu'à des futurs professionnels.

Nos métiers évoluent, de nouveaux publics apparaissent. Nous cherchons à penser collectivement l'école et le « hors école ». Pour que l'enseignement, comme la formation, continue à rester vivants. ♦

Concevoir une formation : l'expérience du GFEN

Jacques BERNARDIN, Président du GFEN

Cet article rapporte une intervention lors d'une formation de formateurs Éducation prioritaire, formation inter-académique Ile-de-France / Amiens / Lille, qui s'est tenue du 7 au 9 février 2018 au lycée Jacques Decour, Paris 9e.

Il est fréquent d'entendre des reproches à l'égard de formations jugées trop « théoriques » et insuffisamment pratiques, et/ou en décalage avec les problèmes professionnels de terrain. Pour ceux auxquels elle s'adresse, la théorie n'est pas opératoire lorsqu'elle précède la conscience des problèmes qu'elle est censée expliquer ou lorsqu'elle n'ouvre pas sur une alternative à l'ordinaire. Suffit-il a contrario de prescrire de « bonnes pratiques » ?

Cela rabat la professionnalité enseignante à un métier d'exécution et laisse entendre que certaines pratiques vaudraient quels que soient les situations, le contexte et les acteurs en présence. Plus encore, que le dispositif serait opératoire indépendamment de la façon de le mettre en œuvre et de l'intention éducative qui le surplombe ? Au mieux, cette prescription règle provisoirement un problème, mais confirme et renforce la dépendance aux supposés experts et laisse en l'état le développement professionnel attendu.

Connaissant toutes ces limites, les formateurs sont généralement rétifs à prescrire ce qu'ils nomment des « recettes ». Et pourtant, les enseignants ont besoin d'accroche qui leur parle : cela vaut au cours de la formation mais aussi et d'abord dans la phase de négociation qui la précède.

Partir de la pratique...

La formule peut s'entendre dans le double sens de s'inscrire dans le réel tel qu'il est vécu/perçu mais aussi de s'en émanciper, de le distancier pour le penser, le ressaisir afin d'y revenir autrement outillé.

Un préalable s'impose : l'analyse de situation

- **Comment s'exprime la demande ?** Et par qui ? Dans quel contexte institutionnel ? De la demande du principal d'établissement à celle qui transite par le coordonnateur de réseau, avec des regroupements de cycles, inter-cycles ou inter-degrés, en passant par la conférence de circonscription, chaque action a des déclinaisons spécifiques. On y ajoutera que la durée des actions peut aller de la demi-journée arrachée à la sauvette à l'action filée étalée sur l'année voire au-delà... On peut refuser certaines configurations, jugées a priori de peu de bénéfices pour les collègues.

- **Une rencontre préalable** est toujours préférable à l'action aveugle, afin de cerner plus précisément les attentes derrière l'intitulé générique, et se faire une idée de « l'état des lieux ». La rencontre avec l'IEN, l'équipe de circonscription et/ou le chef d'établissement avec, si possible, la participation de collègues volontaires fournit des indicateurs précieux sur le contexte, sur la façon dont les collègues se représentent les choses, sur ce qu'ils ont tenté, les ressources et les limites rencontrées...

- **Quels sont les problèmes ?** Derrière ce qui s'exprime, se constate dans les classes, qu'est-ce qui est en jeu ? Problématisation qui revient au(x) formateur(s), dans une phase de négociation conjointe et qui sert de base à l'élaboration d'un projet dont la déclinaison des enjeux, contenus et modalités est soumise à l'aval des commanditaires. Les résistances à certaines formations sont souvent dues au manque de

négociation préalable, mettant les acteurs en porte-à-faux quant au cadre institutionnel, quant à la légitimité des formateurs, quant à la distance ressenties vis-à-vis des besoins professionnels.

« Convoquer le réel », cela peut aussi passer par des enquêtes réalisées auprès de quelques classes

Parmi les thèmes travaillés cette année, à la demande des équipes : « *Sens des apprentissages et enseignement explicite* » ; « *Prendre en compte la diversité des élèves* » ; « *Développer l'autonomie des élèves* » ; « *Différencier la pédagogie pour (re) mobiliser les élèves* » ; « *L'entrée dans l'écrit* » ; « *Faire lire/écrire à l'école élémentaire* » ; « *Production d'écrits dans toutes disciplines* » ; « *Comprendre et partager l'école. Relations école / familles* » ; « *L'évaluation* ».

Au-delà des singularités (de lieux, niveaux et thèmes), on repère des problèmes récurrents :
- la façon d'appréhender la diversité des élèves
- une difficulté à identifier précisément ce qui fait problème (et un épuisement des « réponses »)
- le cloisonnement des acteurs (dans l'établissement, entre degrés d'enseignement ou à l'égard des partenaires, dont les parents...).

Quelle conception de la formation ?

Quant aux principes

Former, ce n'est ni *informer* (ce à quoi réduit un temps de formation trop court), ni *conformer* (à des prescriptions standardisées), mais *transformer* le rapport au métier : aider à le redécouvrir ?

Cherchant à concilier liberté pédagogique et inscription dans un cadre institutionnel fixant des missions prioritaires, nous sommes pour une formation qui interroge sans culpabiliser, qui propose sans prescrire, qui s'adresse à chacun tout en amorçant les conditions d'un réel travail d'équipe.

Quant aux moyens : Comment opérer cette transformation ?

- **En interrogeant les impensés**, les catégories de perception et de jugement ainsi que les

modalités d'action usuelles qui – à l'insu des acteurs – perpétuent les inégalités ;

- Ceci par le biais de **pratiques vécues et analysées**, révélant à chacun que des possibles existent, à portée de main, amorçant ici et maintenant le travail d'équipe ;

- Le tout inscrit – autant qu'il est possible, on l'a évoqué – **dans une certaine temporalité**.

Soucieux de cohérence entre moyens et finalités, il nous apparaît essentiel que les pratiques de formation soient en phase avec ce qui est recherché pour les classes, aient une certaine **homologie**.

Quant aux contenus

Le regard porté sur les élèves, les familles de milieux populaires

La façon dont les professionnels rendent compte de leurs difficultés fait symptôme quant à leur perception des choses. Elèves jugés lents, passifs, fragiles, inattentifs, peu autonomes... victimes d'une éducation familiale défaillante : les enfants de pauvres sont assez vite jugés comme de pauvres enfants, aux capacités limitées.

Or, que l'on considère cela comme un état de nature ou socialement construit, l'approche en termes de manque, de déficience conduit à une pédagogie compensatoire (multipliant les aides), ou à une différenciation des sollicitations, aux effets discutables. Adaptations aux niveaux et capacités présumées des élèves allant dans le sens du moins pour ceux qui, du point de vue du professeur, ont / sont « moins » et du plus pour ceux qui ont / sont « plus ».

Cela vaut hors des dispositifs d'aide ou d'accompagnement, conduisant au sein des classes à des « *contrats didactiques différenciés* », pour reprendre les termes de la recherche RESEIDA en 2011¹. Mode de gestion des différences qu'on sait contre-productives, à quelque niveau qu'on se situe, qui tend à accroître les écarts en pensant les réduire, ainsi que l'a montré Marcel Crahay en 2000 dans la méta-analyse des recherches conduites sur ce sujet².

L'hétérogénéité, un serpent de mer en éducation prioritaire. On peut la constater de façon globale et indifférenciée – et s'en désoler – mais aussi la penser afin d'en problématiser les contours, ce qui permet alors de la constituer comme ressource.

1 Jean-Yves ROCHEX, Jacques CRINON (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011.

2 Marcel CRAHAY, *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck Université, 2000.

Au-delà de ce qui pose problème dans les champs disciplinaires et renvoie à des approches didactiques pour en comprendre l'essence, on constate une récurrence des attitudes, façons d'être et de faire des élèves face aux situations d'apprentissage, à tous niveaux et dans toutes disciplines. Cela rend opératoire le travail sur la notion de **rapport à l'école et au savoir** telle qu'explorée par l'équipe ESCOL³, qui spécifie les angles vifs différenciant les élèves quant à la valeur accordée aux contenus et quant aux postures requises pour apprendre, approche des différences qui permet en retour de cibler des priorités communes aux équipes éducatives pour les faire évoluer.

Rapport à l'univers scolaire dont l'origine fait écho au **mode de socialisation familiale** (autre point aveugle des formations passées) mais qui est aussi redevable à **l'expérience scolaire** qui l'a infléchi, transformé... ou bien renforcé.

La conception du savoir

« *Les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas* », disait Bachelard en 1938, à propos du changement qu'impose l'accès au savoir scientifique⁴. Cela reste vraie quelle que soit la discipline. Et ils le comprennent d'autant moins qu'ils sont experts dans leur domaine et hautement diplômés, alors doublement à distance des élèves auxquels ils s'adressent.

Lorsque l'évidence (pour le professeur) se heurte au mur d'incompréhension voire d'indifférence des élèves, cela l'oblige à **déconstruire la forme faite** de l'objet d'enseignement pour aller chercher les élèves là où ils sont et concevoir les étapes du cheminement intellectuel pour les y faire accéder.

Où y a-t-il problème ? C'est une difficulté majeure des enseignants de le cerner, ainsi que le rapport sur l'éducation prioritaire de 2006 le relève⁵. Au-delà du constat des difficultés, se pose la question de leur nature : le symptôme invite à explorer ce qui le génère. Ainsi, la lecture trop laborieuse peut relever d'une automatisation insuffisante des techniques de base, mais aussi de malentendus quant à la nature de l'activité lecture : entraîner les premières peut faire perdurer l'aveuglement sur ce qui doit réorienter l'activité, à des fins de compréhension. L'erreur de retenue, quant à elle, peut provenir d'une rigueur insuffisante dans le calcul ou dans la

façon de poser l'opération, mais aussi témoigner d'une faiblesse des assises du principe de numération positionnelle : on peut ainsi traiter de façon procédurale ce qui relève, plus foncièrement, d'une reprise conceptuelle. Il revient à la formation de fournir un outillage conceptuel, appui pour **l'analyse diagnostique**.

Comment mettre en travail ces objets, afin de parler à tous les élèves ? Cela nécessite de revisiter les modalités d'apprentissage, à la fois les situations ad hoc et les conduites propices pour relever ce défi.

Outiller théoriquement... et pratiquement

Il est difficile d'imaginer d'autres voies que celles par lesquelles on a soi-même été formé. Certes, on peut toujours lire ou écouter des récits de pratiques, y compris relatés au-delà du dispositif, présentant leurs enjeux, les étapes et les passages à risque, mais rien ne remplace **l'expérience vécue**, plaçant au cœur des dispositifs afin d'en apprécier la pertinence et les potentialités éducatives.

C'est ce qui nous conduit à proposer des ateliers ou des démarches de construction de savoirs, dispositifs adaptés aux adultes, mais dont la facture s'apparente à ce qui peut être proposé en classe. En effet, une des façons de reprendre le métier en main, c'est de **le considérer de l'autre côté de la barrière**. Vivre de telles situations engage autrement les sujets, déplace les statuts et les points de vue :

- décentration des places réactivant les résistances à l'égard de tel domaine moins maîtrisé, la crainte de ne pas être à la hauteur, de perdre la face vis-à-vis du problème ou du groupe ;
- avant de vivre puis de faire retour sur les conditions du dépassement, pour chacun et au bénéfice de tous, dans la jubilation d'une réussite partagée.

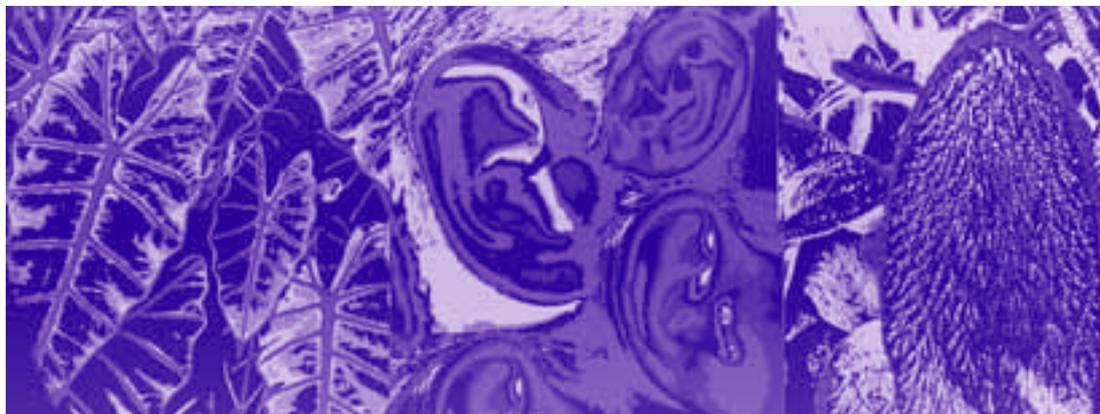
Ces vécus constituent des assises concrètes faisant référence commune pour une ressaisie critique à des fins de transposition, selon les niveaux et/ou les disciplines.

Au-delà, la pluralité des vécus sert de base à une réflexion sur des outils méthodologiques transdisciplinaires, amenant à identifier et à préciser notamment **la conception du travail de groupe** (assortie des fondements théoriques

³ Cf. Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992 ou, Jacques BERNARDIN, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck, 2013.

⁴ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), J. Vrin, 1993.

⁵ Anne ARMAND, Béatrice GILLE, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport IGEN-IGAENR, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, octobre 2006.



qui le légitiment) et **le rôle de l'activité** dans la (re)composition des mobiles d'apprendre.

Le retour sur ces composantes clés de l'activité enseignante permet d'éclairer un autre objet de malentendus, crispé autour de cette prescription institutionnelle plusieurs fois reprise dans les textes de référence, incitant les professionnels à mettre en place « un enseignement **plus explicite** ».

Impulser des dynamique(s) d'équipe(s)

Cet objectif nécessite d'en créer les conditions et d'avoir la patience de ses ambitions, plaide pour des formations non seulement collectives (équipes de cycle, d'école, d'établissement, de bassin, de réseau...), mais aussi inscrites dans la **temporalité**, alternant regroupements et mise à l'épreuve de terrain. Quels en sont les avantages et les bénéfices ? Cela permet de :

- mutualiser et formaliser, d'une session à l'autre, les pratiques professionnelles ayant permis des déplacements significatifs des élèves (technique du sosie – Y. Clot) ;
- constituer progressivement une culture commune (à la fois pratique et conceptuelle) ;
- projeter une harmonisation des objectifs et des visées éducatives, au-delà des différences de niveaux, de disciplines et de styles pédagogiques.

Permettre l'analyse conjointe des problèmes, l'élaboration concertée de dispositifs (séquences, projets, relation aux parents), la réflexion régulière sur leurs effets pour les réguler et les réaménager : **développer la créativité professionnelle tant individuelle que collective** contribue à instituer « une organisation auto-apprenante », au bénéfice de la réussite de tous. Les élèves sont sensibles à la convergence du milieu stimulant ainsi constitué, plusieurs expériences en témoignent, tout comme les recherches à ce sujet.

Les effets en sont d'autant plus remarquables, profonds et durables que ces équipes bénéficient d'un **accompagnement** de terrain soucieux de valoriser, de mutualiser et d'évaluer l'effet des changements amorcés : légitimation, reconnaissance et appui qui relèvent du pilotage. ◆

« Les démarches ouvrent aux enseignants des espaces de réflexivité »

Interview d'Éloïse PIERREL par Laurent CARCELES Formatrice et formateur au rectorat de Créteil (École Académique de Formation Continue)

Laurent Carceles (LC) : Peux-tu d'abord nous présenter quels sont « les » métiers que tu exerces au sein de l'Éducation Nationale ?

Éloïse Pierrel (EP) : Pour commencer, je suis enseignante en lycée professionnel dans un établissement de Seine-Saint-Denis pour les disciplines Lettres-Histoire. En 2009, j'ai passé la certification Français Langue Seconde (FLS). Cela m'a permis de devenir, depuis septembre 2009, professeure de ce qu'on appelait à l'époque « classe d'accueil ». Depuis 2012, la classe d'accueil est devenue un dispositif nommé « Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants » (UPE2A). Je suis donc coordinatrice du dispositif qui accueille ces élèves depuis 14 ans maintenant. Je leur enseigne le français. Ces élèves ont vocation à rejoindre une classe ordinaire et à poursuivre leur cursus scolaire en France.

Ensuite, je suis aussi professeure testeur au Centre d'Information et d'Orientation (CIO). Je fais passer des tests de positionnement aux élèves qui viennent d'arriver en France, qu'ils soient francophones ou non francophones. Sans détailler les autres critères pris en compte, ces tests permettent de positionner ces adolescents dans la classe qui correspond aux compétences et connaissances qu'ils ont déjà acquises.

Depuis 10 ans, je fais également de la formation. J'ai passé le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (CAFFA) en 2019. Je n'ai pas voulu être tout de suite Formatrice Académique (FA). Pour moi, le CAFFA était avant tout un moment réflexif pour moi-même, par rapport à mes pratiques. Un moment qui m'a permis de dérouler mes connaissances, mes gestes professionnels, pour savoir où j'en étais, notamment en tant que formatrice. C'est pour cela que je ne me suis pas tout de suite engagée dans la fonction de FA. Je le suis devenue il y a deux ans.

Enfin, cette année, j'ai pris le relais de Karine Riselin en tant que coordonnatrice du groupe académique de formateurs Maîtrise De la Langue (MDL). C'est un groupe de formatrices et formateurs de disciplines diverses, formés pour réfléchir avec les collègues à la manière de travailler et étudier la langue dans toutes les matières. Voilà pour mes métiers du moment.

Jacques Bernardin est un nom « commun » aux formateurs Maîtrise De la Langue

LC : Comment as-tu connu le GFEN ?

EP : Par le biais de la formation, quand je suis entrée dans le groupe académique MDL. Le nom de Jacques Bernardin est un nom « commun », si je puis dire, dans le champ d'étude, de travail et de recherche du groupe MDL. « Commun » parce que, à la fois, il est souvent cité et qu'il fait partie de la culture commune du groupe. Ses écrits théoriques sont partagés avec les nouvelles et nouveaux arrivants. Nous retrouvons aussi souvent son nom et ses travaux chez les chercheurs ou enseignants-chercheurs que nous lisons lors de nos moments de formation de formateurs. C'est donc par le biais des écrits de Jacques Bernardin que j'ai connu le GFEN.

Ensuite, ma collègue, Laurence Kanouté, qui est devenue inspectrice depuis, m'a fait découvrir les pratiques pédagogiques, pratiques qu'il nous a semblé tout à fait pertinent – et possible surtout ! – de réinvestir dans le cadre de la formation. C'est ainsi que j'ai connu le GFEN, et que je m'y suis intéressée, mais aussi que j'ai commencé à m'approprier les démarches. Ça m'a permis de les utiliser par la suite en tant qu'enseignante. Mais c'est vraiment dans le cadre de la formation de mes pairs que je l'ai connu, d'aussi loin que je me souviens.

LC : Quel rôle, et quelle place, tiennent les démarches, les travaux du GFEN dans les formations que tu animes ?

EP : Avant de te répondre, je tiens à préciser que, lorsque j'ai commencé en tant que formatrice, j'animais surtout des formations de proximité, ce qu'on appelait des Aides Négociées –qui sont devenues des Aides Négociées de Territoire (ANT), puis, depuis cette année, des Formations d'Initiative Locale (FIL). Ce sont des formations qui doivent répondre à des problématiques de terrain. J'ai commencé mon métier de formatrice avec des situations qui n'étaient pas toujours faciles, puisque les groupes que je rencontrais n'avaient pas forcément demandé à être formés. Ils se retrouvaient, parfois, à être là pour des raisons diverses et variées. Et moi, je me retrouvais dans des situations retorses, pas nécessairement dans la confrontation, mais parfois face à des réticences. Quand les collègues ne sont pas à l'initiative de leur formation, le travail d'enrôlement est plus important car ils n'ont pas demandé à être là, ils ne sont pas dans un acte de formation volontaire.

Cela m'a obligée à me déplacer au niveau de mes gestes professionnels de formatrice. Dès le début, j'ai tenu à faire des apports didactiques. C'est quelque chose auquel je tiens beaucoup. Faire un pont entre la recherche, qui ne cesse d'avancer, qui évolue sans cesse, et son pendant pédagogique, ce qu'on peut mettre en place dans nos classes à l'aune de ces connaissances didactiques actualisées. Il a donc été nécessaire de réfléchir au meilleur moyen d'impliquer les enseignants dans la formation en tenant compte de ces différents apports de formation.

Se former, c'est se confronter avec là où l'on en est

Quand j'ai découvert les pratiques du GFEN, la première chose qui m'a plu, c'est cette idée d'homologie. C'est-à-dire de faire vivre aux collègues ce qu'ils vont pouvoir faire vivre aux élèves. J'ai trouvé cela pertinent et intéressant car c'est propice à déplacer les façons dont les enseignants voient leurs apprenants quand ils se trouvent en situation d'apprentissage. On a affaire, dans nos classes, à des élèves en difficulté. On propose à tous les élèves des situations didactiques et pédagogiques. Si on n'arrive pas à comprendre comment on peut les mettre dans un inconfort tel que cela les empêche de s'emparer, voire même de penser la tâche scolaire, je crois qu'une formation

ne sert, entre guillemets, pas à grand-chose ! C'est cela qui est intéressant avec l'homologie : faire réfléchir les collègues à ce que les élèves peuvent ressentir quand ils sont en situation d'apprentissage en classe. Les démarches peuvent permettre de faire prendre conscience de ce qui se joue en fonction des situations dans lesquelles nous mettons nos formés. Ça, c'est le premier élément qu'apporte l'homologie. Ensuite, éprouver, cela permet de se dire qu'on n'anticipe pas toujours une difficulté, une grille de lecture, une perception de ce que nous proposons en classe. La formation, il me semble, ce n'est pas seulement un lieu pour découvrir de nouveaux outils, de nouvelles connaissances, de nouvelles pratiques. C'est aussi un lieu de cette prise de conscience et de réflexivité sur nos gestes. C'est un deuxième élément essentiel qu'apporte l'homologie.

Après, il y a tout le travail d'auto-socio-construction, qui est, pour moi, vraiment une expression centrale dans ma manière de voir la formation. Elle traduit le fait que j'ai besoin de m'engager pour pouvoir apprendre, et que, dans le même mouvement, nous apprenons en nous confrontant à nos pairs, avec leurs connaissances. Cela offre, dans une formation, des phases, des étapes qui me semblent propices à cette réflexivité essentielle. D'abord *moi* : où en suis-je dans mes connaissances, dans ma capacité à m'approprier de nouvelles notions didactiques ? De quand datent mes notions et connaissances ? Pour certains collègues, cela peut remonter à leur dernier moment de formation, d'autres sortent de l'INSPE, d'autres encore n'ont pas été longtemps, voire pas du tout en formation... Où est-ce qu'on en est *soi* ? Se former, c'est réfléchir à cela. Ensuite, le travail en *petits groupes*, puis en *grand groupe*, ouvre des espaces de réflexivité. Ça facilite la réflexion à l'échelle individuelle parce que, comme on sait qu'on va être dans une mise en commun à travers les petits groupes ou le groupe entier, cela permet d'impliquer *tout le monde* sans trop de craintes, et sans pour autant *se cacher derrière le groupe*. Tu es engagé à *titre personnel*, mais c'est moins effrayant car, finalement, la mise en commun va se faire *par l'intermédiaire du groupe*.

C'est vraiment pertinent car, dans nos formations, on peut avoir des profils vraiment différents, en fonction de leurs parcours. Les gens sont là pour des raisons différentes. Certains collègues ne sont pas venus pour prendre la parole, ou ne se sentent pas à l'aise ou légitimes pour le faire. Certains peuvent être extrêmement silencieux, voire ne pas participer du tout. Pour autant,

la confrontation, d'abord seul puis en petits groupes, jusqu'à arriver au grand groupe, ne se fait pas dans la violence. On a pu *avancer, soi, grâce au groupe*. C'est comme ça que je perçois l'homologie et l'auto-socio-construction.

J'ajouterais un dernier élément important. Une spécificité de notre travail de formateurs d'enseignants, c'est de former des personnes qui forment elles-mêmes d'autres personnes. Certes, nous formons des adultes et les collègues forment des êtres en devenir. Mais, dans de nombreuses professions, la formation a pour seul but que l'on devienne plus efficace dans son travail. Souvent, les personnes formées ne sont pas amenées, ensuite, à transmettre leurs connaissances (disciplinaires). Or, nous, si nous voulons amener les enseignants à réfléchir sur leurs gestes professionnels, c'est pour leur permettre d'amener à leur tour les élèves à réfléchir. Cette double échelle est plus facilement et clairement visible, ressentie et vécue, à travers le prisme de l'homologie.

Accepter de partager à voix haute les débats

LC : Concrètement, aurais-tu un ou deux exemples précis de situation de formation lors de laquelle une démarche GFEN t'a servi ? Et pourquoi ?

EP : Cette dernière question m'a fait réfléchir aux modalités précises que j'utilise en formation. Je me suis rendu compte que j'utilise un certain nombre de démarches : le texte recréé, le texte à trous, l'atelier d'écriture « plagiat ! »¹... Je m'en sers dans le cadre des formations au PAF, ou lors de FIL. Je m'en suis même servie lors de deux webinaires académiques que nous avons animés ensemble ; dans le but de présenter ce que nous pourrions faire vivre aux collègues s'ils demandent des formations au groupe MDL.

Je vais d'ailleurs parler de cette utilisation inhabituelle du texte à trous dans le cadre d'un webinaire. *A priori*, nous cumulions les difficultés. En général, même en présentiel, les collègues ont déjà du mal à voir clairement ce que recouvre le terme « Maîtrise De la Langue », ce qu'ils peuvent travailler en langue et comment le mettre en œuvre dans leurs disciplines. De plus, nous devions présenter les formations MDL pour deux groupes différents, très nombreux, en un temps très court. Enfin, nous étions en distanciel et la plateforme que nous utilisions ne permettait pas les groupes. Nous avions prévu de travailler à par-

tir d'un texte à trous « éclair » puisque c'était un court extrait de *L'Encyclopédie*, dans lequel nous avions supprimé un seul mot, présent plusieurs fois, et qui est aussi le titre de l'article : le mot « raison ».

Malgré toutes les difficultés techniques et la situation qui ne permettait ni un travail d'homologie, ni un travail en groupes, nous avons pu faire réfléchir les collègues à partir de cette démarche. En demandant quelques volontaires pour prendre la parole et échanger autour de leurs hypothèses individuelles, les autres participants ont pu entendre ce qui se jouait dans les tâtonnements de chacun seul, puis dans le cadre d'un échange à plusieurs. Ils ont constaté qu'ils évoquaient les dimensions sémantiques, culturelles, contextuelles des mots qu'ils proposaient et qu'ils ont dû solliciter pour se mettre d'accord sur le mot manquant.

Dans ces conditions qui n'étaient pas facilitantes, les formés ont pu, malgré tout, observer un vrai moment de travail d'auto-socio-construction. Chacun des volontaires a apporté ses hypothèses en fonction de sa compréhension du texte ou de son questionnement, puis chacun s'est lancé dans un moment de confrontation, et a déroulé sa pensée avec les autres : « *J'ai pensé ça parce que...* », « *Ah, tu as dit ça, alors, effectivement, ça pourrait être ça.* ». Nous les avons entendus hiérarchiser, catégoriser, négocier aussi leurs hypothèses.

Ces collègues, qui ont accepté de partager à voix haute leurs débats pour qu'ils soient observés à la loupe, nous ont permis de formuler les étapes qu'on peut traverser, et faire traverser aux élèves durant un texte à trous. Tout ce travail de déricotage, de bilan a été possible grâce à eux qui ont pu se lancer, protégés par le cadre de la démarche.

Les collègues sont repartis à la fois un peu frustrés de ne pas avoir pu vivre eux-mêmes la démarche, mais avec l'envie, suite à ce moment de réflexivité, de comprendre et de s'appropriier la proposition. D'ailleurs, je sais qu'un certain nombre a passé le pas, puisque j'en ai revu dans d'autres cadres (corrections d'examens, autres formations). Ils m'ont reparlé de ce moment d'observation et cela leur avait donné l'impulsion pour essayer. « *Oui, à partir de cette démarche, on parvient à construire avec les élèves des « corolles lexicales »* » ou « *On les a fait réfléchir sur la polysémie de la langue française.* ». Ils s'étaient quand même vraiment emparés et avaient pu s'approprier cette démarche.

¹ Pour une description de cet atelier; suivre le lien <https://vu.fr/uvwxD>.

² Terme issu des travaux du groupe EVA sur les pratiques d'EVALuation des écrits des élèves en classe, à l'école primaire, dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), transmis par Karine Risselin, coordonnatrice du groupe MDL jusqu'en 2022.

Un engagement du corps, de la voix, et de l'esprit

L'autre exemple qui me vient, c'est ce que nous essayons de faire depuis deux ans avec ma collègue, Aurore Ismalun : une formation à propos de l'écriture longue. Nous proposons aux enseignants de faire écrire les élèves à partir de projets culturels pour lesquels il y aurait des intervenants. Mais nous ne voulions pas faire de cette formation un inventaire de trucs et astuces. Nous cherchions à proposer des apports didactiques pour que les enseignants s'en emparent. L'objectif est bien, au-delà de l'étape où les élèves se mettent à écrire, qu'ils s'engagent dans l'écriture dans toutes les dimensions qu'elle implique, du geste grapho-moteur jusqu'à l'engagement de soi en passant par la sollicitation des connaissances personnelles.

Notre formation commence par une première journée d'apports didactiques, durant laquelle on se met d'accord sur le vocabulaire, sur ce que c'est qu'écrire. Mais avant que l'écriture ne devienne longue, il faut réfléchir à une manière de *pouvoir lancer, d'être en mesure de démarrer l'écriture*. Tu nous avais fait vivre la démarche « plagiat ! », et, à notre tour, nous leur faisons vivre cette aventure. Comme je l'ai déjà dit, les collègues passent par l'homologie et une pratique d'auto-socio-construction. Bien sûr, phase individuelle, phase collective... Mais ce que je trouve très, très intéressant dans cet atelier d'écriture, c'est qu'on les engage *par le corps*. En effet, les collègues *se lèvent*, ils viennent *manipuler* les livres, ils lisent, ils *vont écrire sur la fresque*. Il y a aussi le moment de lecture, par tout le groupe, de la fresque. Chacun lit ce qu'il veut de ce qui a été écrit dessus, mais la lecture est presque continue, puisqu'il n'y a presque pas de silence entre chaque prise de parole. C'est presque un moment d'unisson : même si tout le monde ne parle pas ensemble, il faut être attentif les uns aux autres, parfois les collègues arrivent presque à rebondir sur ce qui a été lu auparavant, volontairement ou pas, avec un lien sémantique. Cela peut donner parfois l'impression qu'ils lisent une page d'une même œuvre ! Après, retour à soi, écriture avec le genre et la forme de son choix, on se réapproprie ce qui a été écrit. Et puis, retour au groupe, avec lecture socialisée. Nous leur faisons écrire deux textes. Cela donne un engagement du *corps*, de la *voix*, et de l'*esprit* ! C'est une manière différente d'investir l'espace.

On parle peu de l'engagement du corps dans les apprentissages, alors que je crois qu'il a un rôle important dans la construction de savoirs. Voir les collègues déambuler autour de la table où se trouvent les livres, les voir écrire sur la fresque, les voir faire attention les uns aux autres parce qu'il ne faut pas se bousculer lorsqu'on est en train d'écrire en même temps, quand ils attendent leur tour, quand ils sont debout devant la fresque collée au mur, quand ils sont assis pour écrire leurs textes, quand ils se relèvent pour accrocher leurs textes sur un autre mur, quand ils déambulent de nouveau pour prendre connaissance des textes de chacun... Engagement de soi, donc, par le corps et par la voix en phase avec ce qu'on est en train de faire avec l'esprit.

C'est la deuxième année que nous animons cette formation. Quand on revoit les collègues aux sessions suivantes, puisque les jours de formation ne sont pas regroupés dans la même semaine, ils nous disent avoir tenté la pratique du plagiat, et ils se sont rendu compte qu'ils ont pu déplacer la totalité des élèves sur une activité de démarrage d'écriture, notamment ceux qui disent souvent : « *Je ne sais pas comment commencer* », « *Je ne sais pas quoi dire* ». L'ensemble de la classe se déplace, entre dans des gestes de scripteurs, aidé par cette situation pédagogique offerte aux élèves.

Voilà deux modalités de travail que je trouve éclairantes et que je continuerai à faire vivre en formation. ◆



L'école inclusive : une déclinaison du « tous capables » ?

Cécile VICTORRI INSPE de Versailles

Pendant quelques années j'ai assuré un service en temps partagé à l'INSPE de Versailles, pour les professeurs des écoles, en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. J'y enseignais dans le département Philosophie, Sciences humaines et sociales qui prend en charge tout ce qui concerne la connaissance du métier et du système éducatif, d'une manière générale. J'avais en charge des travaux dirigés sur la connaissance du métier, dans lesquels on aborde l'ensemble des questions de métiers qui ne relèvent pas directement d'un savoir disciplinaire. C'est dans ce contexte que j'ai découvert la notion d'école inclusive, absolument absente de ma propre formation, trop ancienne, mais aussi de mon expérience professionnelle au lycée, ce qui est plus étonnant, et rencontré l'équipe d'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves handicapés pour préparer des séances en coanimation sur ce thème.

Des élèves à « besoins éducatifs particuliers »

J'avais constaté que les échanges sur la question des élèves à besoin éducatifs particuliers, comme on dit dans le jargon de l'INSPE, étaient plutôt tendus : les étudiants et les stagiaires surtout opposent d'assez fortes résistances, ont le sentiment de ne pas être formés aux situations de handicap et qu'on leur impose des élèves sans leur donner les moyens de les accueillir. Les attentes étaient donc fortes : les stagiaires étaient en demande d'explications sur les besoins spécifiques des DYS par exemple, ou encore des techniques pour calmer des élèves autistes en crise... A défaut, ils considéraient souvent que les élèves en situation de handicap seraient « mieux ailleurs » que dans leurs classes.

L'équipe d'ASH portait de son côté une tout autre idée de la formation, et une tout autre conception de l'inclusion, fondée d'un côté sur un projet de

société débarrassé de toute forme de ségrégation des personnes en situation de handicap, et d'un autre sur l'idée que certaines pratiques pédagogiques sont plus inclusives que d'autres, indépendamment des dispositifs spécifiques de compensation que l'institution et les enseignants peuvent mettre en place.

Il ne s'agissait pas, pour les formatrices ASH que j'ai rencontrées, de maîtriser tous les dispositifs d'adaptation, ni d'individualiser les consignes et les évaluations, il ne s'agissait pas de transformer les professeurs des écoles en personnel soignant, ou en éducateurs spécialisés, l'idée était plutôt d'apprendre à concevoir son enseignement sans présupposer l'incapacité des élèves, en laissant le champ libre à une diversité d'approches et de procédures, en comptant sur les vertus de la coopération. Or ces pratiques pédagogiques, et les principes sur lesquelles elles se fondent, font immédiatement écho aux partis pris pédagogiques du GFEN, me semble-t-il, et me sont apparus comme des évidences. Quelques exemples m'ont frappée.

GFEN et école inclusive : des principes communs

- **La notion d'accessibilité** sur laquelle insistent les collègues d'ASH se traduit par des consignes simples et ouvertes qui n'indiquent pas une procédure à suivre mais autorisent la mobilisation des ressources de chacun. J'y retrouve ce que j'ai appris au GFEN, la leçon reine dans l'élaboration des démarches et qui s'oppose à une certaine conception de l'explicitation : que l'objectif soit clair, qu'il s'agisse d'une action, et que les modalités pour y parvenir ne soient pas indiquées.

- **Le postulat de la capacité**, et la confiance en l'intelligence des élèves, quelle qu'elle soit, et le principe selon lequel les élèves doivent être considérés comme des personnes, avec toutes leurs qualités, leur histoire, leur expérience de vie. J'y retrouve le pari du « tous capables ».

- **L'importance accordée à l'entraide, à la coopération**, et à la solidarité entre pairs par opposition à la mise en concurrence des performances individuelles, qui règnent trop souvent en maître dans les classes. J'y retrouve les principes du travail collectif, et de la responsabilisation des individus à l'égard du groupe, l'idée d'intelligence collective, à laquelle j'ai été formée au GFEN.

Les convergences m'ont paru si nettes qu'il m'a semblé pertinent de travailler sur l'analyse d'une démarche classique du GFEN pour illustrer les principes généraux de l'école inclusive, indépendamment de la question du handicap. J'ai donc décidé d'animer la démarche de « la lettre en polonais »¹ puis de l'analyser telle qu'elle aura été vécue avec les stagiaires en repérant systématiquement et explicitement ce qui correspondait aux enseignements de l'équipe ASH, notamment l'idée d'accessibilité.

La consigne GFEN : un modèle d'accessibilité ?

Dans la lettre en polonais en effet la consigne est simple, traduire le document, mot à mot, et ne prescrit aucune procédure : toutes les stratégies sont bonnes à prendre, aucune compétence spécifique n'est prérequis si ce n'est la faculté d'observation ; l'ensemble des ressources des stagiaires peut être mobilisé. En cela la démarche est « inclusive ».

La démarche de « la lettre en polonais » est construite par étapes, les « aides » et supports sont donnés à tous les participants et pas seulement à ceux qui en auraient spécifiquement besoin, et qui seraient dès lors identifiés comme tels et enfermés dans cette image d'eux-mêmes, au moment où les questions ont émergé et où on ne peut plus aller plus loin. La question n'est pas *qui* a besoin d'aide, mais *quand* une aide est nécessaire, pour quiconque. C'est un exemple de ce que serait une école inclusive.

Une mise au défi : tous handicapés ?

La lettre en polonais repose sur une mise au défi. Personne n'est spécialement en difficulté au départ, parce que la difficulté est la même pour tout le monde : le fort en maths n'est pas plus à l'aise que le cancre face à l'énigme à résoudre. Cette égalité de fait devant le défi permet une réussite

véritablement collective, mais dans laquelle chacun a pu progresser individuellement (en se corrigeant, et en s'appropriant des procédés, des connaissances). Il s'agit alors de repenser la notion de réussite à l'aune de l'individu : l'essentiel n'est pas nécessairement que tous réussissent la même chose, mais que chacun progresse. Cela aussi est tout à fait représentatif des valeurs portées par l'école inclusive. La démarche du GFEN permet de lever plus facilement les malentendus quand les ASH expliquent qu'il ne faut pas en rabattre sur les objectifs, et que les élèves en situation de handicap doivent être mis face aux mêmes activités que les autres, et devant les mêmes objectifs d'apprentissage.

L'expérience de cette démarche, et surtout son analyse *a posteriori*², a ainsi permis aux stagiaires de mieux comprendre comment une séance pouvait être rendue accessible à tous, et à chacun, sans préjuger des difficultés des uns ou des autres, ou multiplier les supports et les dispositifs d'aide individualisée.

L'école inclusive : une déclinaison du « tous capables »

Il ne s'agit pas de prétendre ici que le GFEN aurait déjà et par avance réglé tous les problèmes. Il est bien évident que la question du handicap à l'école pose des questions et suppose des moyens spécifiques. Pourtant, l'appel, parfois un peu désespéré, lancé par les défenseurs de l'école inclusive, trouve un écho dans nos pratiques, qui permettent d'illustrer de façon assez précise comment on peut faire progresser les élèves en leur permettant d'exploiter les ressources qui sont les leurs et en les mettant dans des situations à la fois très contraintes et complètement ouvertes. Cette découverte par les stagiaires en formation, suivie d'une expérimentation en classe, leur a permis d'observer leurs élèves d'un œil un peu nouveau, d'entendre les silencieux, de voir s'animer les plus « passifs » et d'inclure l'ensemble des élèves dans les apprentissages, bien au-delà de la question du handicap ! ◆

¹ Cf. *Dialogue* n° 49, Bernard Hénaux, « Lire en Polonais c'est pas chinois », mars avril 1984.

² file:///C:/Users/cvic-torr/Documents/INSPE/M%C3%A9moire%20professionnel%20C3%A9cile%20VIC-TORRI%20(2).pdf p. 16 à 32

Ceci n'est pas un ready-made mais un road movie initiatique...¹

Sylviane MAILLET, GFEN Secteur Arts Plastiques

On peut être déconcerté par les consignes des démarches en création et penser que l'on n'est pas capable de pouvoir en élaborer. Même en lisant le dispositif, il est quelquefois difficile de savoir interpréter ce qui est formulé.

C'est pourquoi, dans une formation, il est donc essentiel que les participants (es) puissent se donner les moyens pour pouvoir inventer leurs propres démarches. Sans perdre de vue que les ateliers arts plastiques/ écriture ne sont ni des suppléments d'âmes, ni des compléments alimentaires culturels.

Voici donc une réflexion sur les dessous d'une démarche : « Les mots dont nous avons besoin » afin de percevoir les enjeux et de se les approprier.

Mais par quoi cela commence-t-il ?

Bien souvent par une rencontre de situations avec ses questions et interrogations qui en découlent (le quotidien est un grand pourvoyeur de questions quand peu à peu on apprend à s'étonner, à s'émerveiller de ce qui nous entoure) ou celle avec une œuvre littéraire, ou plastique. Quelle que soit la rencontre, le défi de tous et toutes créateurs et créatrices se trouve toujours être le pari.

Quels furent les éléments déclencheurs de cette démarche ?

- Certains de mes élèves pensaient que les mots étaient sacrés donc on ne pouvait pas jouer avec.
- L'interview de deux auteurs.
- Qu'il est capital, à notre époque contre les attitudes ségrégationnistes et racistes, de connaître d'autres cultures que la sienne.
- Qu'il est important de faire des projets, ensemble, à l'heure de ce présentisme exacerbé.

Dès lors on peut tirer le fil conducteur qui va traverser cette démarche en conceptualisant le ou les partis pris.

Ce qui devient vite un projet

Dès le début de l'atelier, le défi est lancé : inventer un dictionnaire, dont le rôle est d'enrichir notre langue (Sans que ce soit d'emblée une érudition que l'on souhaiterait transmettre didactiquement). Chacun et chacune se sent déjà impliqué(e) et responsable puisqu'il y est question d'inventer des mots, nos propres mots qui trouveront une place indubitable puisqu'inscrits dans ce dictionnaire. Ce qui suppose une reconnaissance par tous bien au-delà de l'atelier.

La présentation, par sa formulation, est déclencheuse d'un désir de faire, d'une curiosité et d'un plaisir à commencer rapidement.

« Les académiciens introduisent dans le dictionnaire de nouveaux mots qui par leur usage grandissant se sont imposés dans notre langue.

Mais avons-nous tous les mots dont nous avons besoin dans le dictionnaire, que ce soit Larousse ou Robert ? Ce n'est pas certain !

C'est pourquoi je vous propose dans cet atelier d'enrichir notre langue en confectionnant un dictionnaire, de mots dont nous avons besoin. Dictionnaire que nous diffuserons naturellement au-delà de notre atelier. »

« Si vous vous nourrissez des mêmes mots que tout le monde, vous vivrez la même vie que tout le monde. Si vous vous voulez une vie nouvelle, il vous faudra des mots nouveaux. »²

Les consignes

La première consigne fait appel à une situation familière, commune à tous et à toutes quelle que soit sa culture. Elle se présente sous la forme d'une découverte, dans une perspective de partage où les participants ont chacun à leur disposition des matériaux divers sur lesquels ils peuvent déjà réfléchir. On ne part jamais de rien. S'il s'agit

¹ Ou « Les dessous, cousus main, d'une démarche en création montée point par point... »

² Laurent Nunez, *Il nous faudrait des mots nouveaux*, quatrième de couverture, Éditions CERF, 2018.

de documents, pour éviter la page blanche, il est important qu'ils soient variés et nombreux afin que chacun y trouve un ou plusieurs échos de ce que cela évoque en lui.

La consigne, à différencier du mot contrainte, dans une démarche GFEN, est une proposition et non une obligation. Elle n'est ni restrictive, ni laissée au hasard. Elle ouvre la porte à plusieurs interprétations donc à plusieurs entrées. On peut la détourner, en faire un élément de recherche bien au-delà de ce qu'elle suppose.

C'est pourquoi l'animateur doit être à l'écoute d'une personne qui n'aurait pas « compris la consigne » ou qui l'aurait enfreinte. Alors, sans répéter la consigne sous une forme différente pour la rendre plus compréhensible, il encourage une prise d'envol en laissant la décision de faire ce qui a été compris. Démystifiée, la consigne n'est pas vécue comme une injonction mais comme un tremplin pour « l'agir ».

Après avoir lancé le défi de la création d'une œuvre commune

1. Sensibilisation aux mots d'origine étrangère

« Des mots existent dans les langues étrangères qui traduisent des situations, des états et qui n'ont pas leur équivalent en traduction française.

Dans un premier temps prenez connaissance des mots étrangers, avec leur explication qui sont tirés des livres³. Vous en choisissez 3 toujours avec leur explication pour ensuite les partager avec les autres. Vous chercherez comment les présenter. »

Cette première consigne ne s'appuie pas simplement sur une jubilation, un étonnement face à la découverte de ces mots étrangers. Elle requiert en elle-même les prémices de tout ce qui va constituer le parti pris philosophique de la démarche alors que ses aspects ludiques pourraient faire croire le contraire.

Déjà, à travers cette recherche, nous prenons conscience que le mot est plus qu'un mot, qu'il est un révélateur de perception et d'appropriation du monde. C'est découvrir d'autres formes de pensée qui vont élargir notre vie. L'explication de chaque mot permet ce dépassement. Il n'est pas ridiculisé par sa sonorité, au contraire !

2. Lecture en groupe

« Chacun, chacune va lire comme il le souhaite ces trois mots qu'il a choisis ».

Dans une démarche du GFEN, le participant à l'atelier n'est pas laissé seul trop longtemps face à

lui-même et à la consigne. Un regroupement est prévu peu de temps après la première consigne, où la recherche de chacun, de chacune apporte des éléments de réflexion. L'écoute est importante dans une présentation qui y donne toute sa saveur. C'est une réjouissance de découvrir le travail des autres. Bien souvent ce côté festif et chaleureux permet de saisir différemment et plus intensément les idées dont les autres sont porteurs et de constater que les siennes font aussi écho auprès des autres.

« Quand tu as besoin d'un mot que ta langue refuse, invente-le »⁴

3. Petite fabrique de mots

Des outils sont indispensables pour fabriquer des mots, concevoir une œuvre plastique. Quelquefois la consigne peut être déroutante. Mais comme le rythme est soutenu, les participants n'ont pas le temps d'avoir peur de ne pas réussir. Ils ne sont pas pris par le « bien faire » que peut donner un temps long et se trouvent ainsi dégagés de toute comparaison faussement experte avec les autres, ce qui constitue une situation rassurante.

« Vous allez faire une liste de mots que l'on trouve dans notre langue. Écrivez, et ce très rapidement : le premier mot qui vous vient en tête / un mot que vous n'aimez pas du tout / un mot que vous aimez / un mot étranger qui vous revient et que vous avez appris, ou qui vous est familier / un mot spécifique à une profession, à une activité (couture, bricolage, lecture, peinture. . .) / un mot dont la sonorité vous étonne, vous fait rire, vous enchante / un mot scientifique.

Transformez

Piochez des syllabes dans une boîte où elles ont été regroupées et découpées sur des étiquettes en carton, dans une autre boîte des préfixes, des suffixes, dans une troisième boîte d'autres mots d'origine étrangère extrait des livres.⁵

Avec ce marché, vous allez déguiser vos mots en infusant à l'intérieur les préfixes, les suffixes, les syllabes, les mots que vous aurez découpés de manière à inventer des mots qui n'existent pas. Vous n'êtes pas obligé de travailler sur les 8 mots mais au moins sur 3. Ce déguisement s'opère :

par transformation graphique / par transformation au niveau de la sonorité / par la répétition / par l'humour / par la longueur du mot.

Partagez

Choisissez 3 mots, écrivez-les sur 3 étiquettes différentes. Écrivez lisiblement pour qu'ils puissent être lus. Conservez une étiquette. Vous en donnez une à votre voisin de gauche. Et la troisième, ou les autres,

³ Les mots qui nous manquent, Zauberman Yolande, Points, 2016. Il nous faudrait des mots nouveaux, Nunez Laurent, op. cit.

⁴ Champagne pour tout le monde, San Antonio, Frédéric Dard, Fleuve Noir n°SA107, 1981.

⁵ Les mots qui nous manquent, Zauberman Yolande, op. cit. Il nous faudrait des mots nouveaux, Nunez Laurent, op. cit.

mettez-les dans une boîte de pioche (ceux qui liront ce dictionnaire pourront eux aussi inventer une définition en prélevant dans cette boîte vos mots, même s'ils n'ont pas participé à l'atelier) ».

Ce partage est essentiel au GFEN. On ne peut « s'enrichir » sans les autres.

4. Conception d'un dictionnaire

« Vous allez écrire toujours lisiblement les deux définitions de ces deux mots.

Celle de votre propre étiquette que vous avez gardée et celle que vous avez reçue de votre voisin. Ce peut être un objet, une situation, un état, un sentiment, une insulte, une description, un historique, une anecdote de vie quotidienne.

Vous pouvez vous inspirer des mots étrangers du début de l'atelier ».

5. Lecture

Retour au groupe

« Chacun, chacune lit ces deux définitions, en cherchant comment les présenter aux autres. Il n'y a pas de « retour sur le texte » dans cet atelier comme cela peut être le cas dans d'autres ateliers. »

Ces différents moments de création de plaisir, et de partage réjouissants sont loin d'être anodins. Ils permettent de retrouver le pouvoir et l'audace des mots, le courage de les proposer et de les utiliser. Nous avons besoin de ces mots qui n'existent pas. Les inventer, se les approprier, jouer avec, c'est pouvoir se libérer de la pensée toute faite. C'est aussi se donner un pouvoir sur la langue ainsi qu'une connivence avec tous les participants. Surtout si ces mots sont nés à partir d'une insatisfaction de sa propre langue dans des domaines spécifiques. C'est aussi le moyen de saisir la puissance de la langue.

« Car la langue est aussi un formidable levier d'émancipation. L'usage poétique de la langue en permettant de jeter un regard neuf sur les mots et les expressions peut nous aider à nous libérer des mots d'ordre, des expressions figées et autres usages sclérosés de langue »⁶. La manière de présenter ces mots est importante, tout comme dans un atelier d'arts plastiques ; elle crée la surprise, l'engouement, ouvre un nouvel horizon.

6. Arts plastiques : illustration du dictionnaire

L'illustration n'est pas seulement un élément décoratif qui rendrait attrayant le dictionnaire. Elle contribue à s'interroger au-delà de ce dont les mots sont porteurs.

Mais quelle technique artistique permet de

s'interroger au-delà d'une simple interprétation, de donner à tous les moyens de pouvoir s'en emparer de façon satisfaisante ? Il est capital que la technique ne soit pas un frein à la création.

Le collage, selon Prévert, a les mêmes fonctions que la poésie, « on peut faire des images avec de la colle et des ciseaux, et c'est pareil qu'un texte, ça dit la même chose »⁷. Ce n'est ni un simple loisir récréatif, ni une production qui aurait un statut inférieur à une œuvre d'art notamment par son accessibilité technique. C'est une force par sa source d'interprétations différentes, il n'existe pas de critères rationnels, ni de références auxquelles on pourrait avoir recours. Aucune comparaison « qualitative » n'est donc possible. Il n'existe pas de bon collage. Cela permet un lâcher-prise qui s'avère capital pour une réussite et une émancipation de tous et toutes.

Si historiquement les artistes d'avant-garde (notamment les Dadaïstes) ont par la création du collage prôné un nouveau système de valeurs et une nouvelle société, il n'en est plus de même actuellement. Ce n'est plus l'expression d'une révolte. Nous sommes aujourd'hui envahis par un flot d'images, le collage n'a plus la même fonction. Il permet de les sortir de leur contexte et de leur donner un nouveau sens.

« Vous avez 2 étiquettes avec vos 2 définitions. Pour chaque étiquette (sur une petite feuille à côté), écrivez trois mots qui dans cette définition font sens pour vous, vous interpellent, vous font rire. . . Écrivez ce que chacun de ces mots vous évoque : au niveau des idées, des analogies/ au niveau des sonorités.

Dans une boîte sont rassemblées des images (des reproductions de tableaux, des dessins...). Choisissez deux ou trois images qui font écho à vos mots, ou qui en sont l'opposé, ou qui vont à contresens. Après les avoir découpées collez-les sur deux feuilles. Travaillez plastiquement sur ces deux feuilles (temps court).

Garder une des deux feuilles, et faites passer l'autre à votre voisin ou voisine de gauche, sur laquelle chacun, chacune du groupe interviendra en la faisant tourner.

En possession de deux feuilles, celle que vous avez conservée et celle qui vous a été donnée, travaillez pour le moment uniquement sur celle qui vous a été donnée (temps court). Puis faites passer la feuille à votre voisin de gauche et ainsi de suite jusqu'à ce que vous retrouviez votre feuille initiale. Vous pouvez travailler à présent sur votre feuille laissée de côté. »

⁶ Parole de Patricia Cros, GFEN secteur Écriture/poésie.

⁷ J.Prévert. Prévert Collages Gallimard, Page 14.

Certains collages fonctionnent par associations d'idées, d'autres pas...

Les consignes de cet atelier permettent d'élargir le champ de ce que peut être le rôle attendu d'une illustration (celui par exemple d'explicitier le texte en ajoutant du sens et en y créant des liens). Avec le collage, le lecteur, le spectateur est fortement interpellé. Il devient un sujet actif. Derrière tout collage se cachent des concepts, tout un imaginaire où chacun recrée un sens, qui n'a pas forcément de lien avec l'idée originale de l'œuvre. C'est une ouverture sur l'imaginaire qui ne fixe pas la pensée et qui empêche ensuite toute discussion restrictive pour connaître les intentions initiales de l'auteur.

L'image peut se révéler audacieuse et changer même la signification du texte.

Le matériel des arts plastiques

Le matériel en arts plastiques est souvent varié et différent pour que les participants puissent effectuer des recherches à travers leurs choix. Il n'est pas nécessaire en effet de connaître des techniques préalables pour commencer. Au fur et à mesure de leur travail, ils découvrent, en faisant, des techniques qu'ils s'approprient et partagent avec les autres. Quelquefois le matériel est surprenant et inconnu, le cirage par exemple.

On ne peut pas parler d'apprentissage d'une technique spécifique comme dans un cours de Beaux-Arts. La réussite ne se situe pas dans un degré d'expertise, d'élitisme mais bien souvent dans un étonnement, une satisfaction, par soi et par les autres de ce qui a été réalisé.

« Quels moments de cœur, chaleureux... Et puis de manière plus individuelle... On se risque plus en matière d'intimité car le dispositif est là... On ne psychologise pas, pas d'introspection, les consignes sont concrètes... alors on peut se risquer un peu... On choisit cette image parce qu'elle raisonne, on refuse une couleur ou on s'emballe pour un procédé... et quelquefois on se dit que ça dit quelque chose de nous... » (Nathalie Cuxac, membre du secteur arts plastiques)

7. Fabrication du dictionnaire

Ce dictionnaire sera présenté dans les différentes instances du GFEN. Chacun et chacune aura ainsi la possibilité de donner des définitions aux mots laissés vacants ou de rajouter d'autres définitions aux mots déjà définis. La définition qui ne sera pas illustrée sera collée tout simplement, les autres mots sans définition également. Ceux qui consulteront ce dictionnaire pourront inventer leur propre définition sans avoir participé à cet atelier.

J'envisage un autre atelier d'arts plastiques qui permettra à ceux qui le souhaitent d'illustrer ces définitions.

La posture de l'animateur

Bien qu'il y ait un fil conducteur où tout est construit selon une certaine cohérence, ces moments de la démarche ne doivent pas enfermer l'animateur ou l'animatrice dans un rôle de donneur de consignes pour mener le groupe coûte que coûte vers l'objectif final. Il ou elle accepte de se laisser surprendre par la réaction des participants, considère qu'il ou elle est « en construction ». Lorsqu'une personne semble être traversée par un passage à vide, il lui est proposé des situations qui lui permettent de recréer des liens et du sens avec l'atelier, et ce sans qu'elle n'envisage de sortir !

8. Débat

Une démarche du GFEN ne se termine pas sans qu'il y ait un débat sur des points jugés importants pour l'animateur, l'animatrice et les participants. Il commence bien souvent par un moment où chacun s'exprime au niveau de ce qu'il a vécu.

Quels engagements à travers cet atelier ?

Entrer dans une conduite qui semblait réservée aux académiciens désacralise le mot tout en lui donnant un sens plus fort. Beaucoup se sont lancés dans cette expérience, tels que Du Bellay, les Dadaïstes et Surréalistes, Rabelais, Jacques Jouet. Pensons aussi à l'argot, le Verlan...

Les mots que nous avons inventés ont été mis en partage au sein de l'atelier puis dans le dictionnaire proposé à la lecture. Ils laissent leur empreinte et continuent à vivre... Ils sont une ouverture sur des nouveaux schémas de pensée, qui se trouvent amplifiés par les illustrations qu'apporte le collage. Celui-ci s'avère, dans cet atelier, un incontournable pour susciter des ruptures dans nos certitudes.

Au-delà de ce besoin de mots nouveaux, l'atelier met en évidence le pouvoir de la langue et ce que cela implique... Il convoque les éléments déterminants du « tous et toutes capables », faisant des citoyens conscients, que ce soit auprès d'adultes comme auprès des enfants. Il s'appuie sur une réflexion commune où chacun acquiert un pouvoir de transformation sur le réel, de reconnaissance, et d'émancipation. ♦

De la coopération... avec les apprenant.e.s¹

Maria-Alice MÉDIONI Secteur Langues du GFEN

La coopération est à la mode. Elle est à l'ordre du jour dans l'Éducation nationale et mise en avant par le management, avec le glissement qui devient maintenant habituel entre les termes « coopération » et « collaboration ». La notion de « collaboration », souvent associée aux nouvelles technologies, est arrivée plus tardivement dans le domaine éducatif. Sans ignorer le débat terminologique, au GFEN, nous préférons la notion de « coopération » car coopérer a l'avantage d'être explicite : c'est opérer ensemble. On sait de quelle façon les mots et les concepts sont récupérés à des fins de manipulation, comme le rappelle Mireille Cifali (2020 : 28), à propos du mot « bienveillance » : « *Bienveillance* » est un mot que nous ne pouvons qu'apprécier. Hélas, lorsqu'un mot se généralise ainsi, du politique à l'entreprise, du développement personnel à l'éducation, du management à l'enseignement, cela indique probablement qu'il a de la peine à exister dans les pratiques quotidiennes ».

En ce qui concerne les apprenants, nous en sommes convaincu.es, la coopération est nécessaire pour les apprentissages. Pour autant, ce n'est ni simple, ni magique (Médioni, 2020). Les résistances sont nombreuses : « On ne peut pas travailler avec tout le monde » ; « Tous ne travaillent pas également » ; « C'est chronophage et bruyant »... Et certaines expériences, dites de coopération, s'avèrent même contreproductives et constituent la « fausse monnaie »² de la coopération : le spontanéisme ; « l'insupportable ambiguïté »³ de la coopération, quand — et c'est la plupart du temps — on encourage un apprenant « plus fort » à « accompagner » un plus « faible », ce qui relève plutôt de l'entreprise d'assistantat que de la coopération ; l'absence de conflit socio-cognitif, quand on cherche

désespérément le consensus, l'adhésion aux normes établies ; la mise en concurrence : moi, nous contre les autres.

Du latin *cum*, avec, et *operare*, faire quelque chose, agir, la coopération « est un mode d'organisation sociale qui permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble avec le souci de l'objectif général. Elle nécessite un certain degré de confiance et de compréhension »⁴. Selon Sullivan (Snyder et Sullivan, 2008), pour qu'une personne coopère, il faut que soient réunies un certain nombre de conditions : un solide sentiment de confiance envers les personnes engagées, l'assurance qu'elle sera reconnue et qu'elle pourra recevoir du soutien en cours de processus.

Mais ce que je voudrais développer ici c'est la **coopération des enseignants, avec les apprenant.e.s et leurs familles**, et particulièrement avec celles et ceux qui sont, non pas les plus fragiles, mais celles et ceux que l'école fragilise. Il semble que ce soit à cet endroit que résident un certain nombre de difficultés de taille, selon un bon nombre de recherches et d'ouvrages récemment publiés. J'en citerai, au fil de cet article, quelques exemples qui permettent de corroborer les partis pris que nous mettons en œuvre au GFEN.

Coopérer avec les élèves c'est être vigilant

Coopérer avec les élèves c'est être vigilant quant à des allant de soi qui minent la confiance et la sécurité nécessaires aux apprenants pour pouvoir s'engager dans les apprentissages :

¹ Ce texte est basé sur une intervention dans le cadre d'un stage de formation syndicale et pédagogique organisé par SUD Education : Table ronde « Coopération contre injonctions » avec la commission Femmes, Jean-François Fontana, l'ICEM 69, Daniel Thin et Maria-Alice Médioni, 31 mars 2022, à Lyon

² J'emprunte cette expression à Jean-Pierre Astolfi qui l'a utilisée pour dénoncer le dévoiement du constructivisme dans certaines pratiques (2008 : 167-172).

³ J'emprunte cette expression au titre d'une plaquette publiée par le GFEN Sud-Ouest en 1991, sous le titre : *L'insupportable ambiguïté de l'aide*.

⁴ <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Cooperation.htm>

- **les frais** occasionnés par le travail scolaire (l'école n'est jamais totalement gratuite), quand on sait que 9 millions de personnes vivent en dessous du seuil de pauvreté en France (Lahire, 2019).

- **le travail demandé à la maison** parce qu'on sait que l'accompagnement exigé est démesuré pour certaines familles et que ce sont les enseignants qui ont la responsabilité des apprentissages et non les parents. Cette impossibilité pour les familles à répondre aux attentes de l'école provoque peur, culpabilité, repli, sentiment d'injustice, conduites de défense... et on s'étonne qu'apparaisse « *une ligne qui passe entre d'un côté les enseignants et de l'autre côté parents et enfants formant bloc* » (Laval et Vergne, 2021 : 69). Il faut s'opposer à cette injonction soi-disant légitimée par la demande des parents et des apprenants eux-mêmes parce qu'elle est génératrice d'écart et d'inégalités.

- **la psychologisation et la médicalisation** comme « *prise en charge « normale » de la « difficulté scolaire* » (Laval et Vergne, 2021 : 69), avec la prolifération des « dys »...

- **l'injonction** qui nous est faite d'accepter, tout compte fait, une démarche sécuritaire en termes de

- **sécurisation des établissements** (rehaussement des murs, portiques de sécurité et vigiles) pour lutter contre l'invasion des « barbares (Laval et Vergne, 2021 : 71). Comme l'exprime Fatima Ouassak (2020 : 15) : « *Lorsque le système dominant regarde nos enfants, il ne voit pas des enfants, il voit des menaces pour sa survie, des millions de pauvres, de musulmans, de Noirs, d'Arabes qui grouillent dans les écoles et les collèges de cité.* »

- **signalement d'élèves**, les derniers en date concernant la supposée radicalisation de certains d'entre eux : « *Il faut en effet envisager que les élèves puissent être à certains moments « dissidents » sans avoir forcément une conscience claire de ce qu'ils souhaitent remettre en cause, ce qui ne les exclut pas d'emblée du statut de citoyen dont la caractéristique est d'établir un rapport de commandement de soi à soi* » (Lorius, 2021 : 37-38). Comme le rappelle l'enquête de terrain effectuée par Samia Langar (2021 : 156), corroborée par les recherches consacrées à la scolarité des élèves issus de l'immigration : « *le problème de l'islam dans l'école, ce n'est pas d'abord le problème de l'islam, c'est d'abord le problème de l'école et de l'échec scolaire.* »

- **aux différences entre filles et garçons**, qui s'influencent dans nos pratiques, même à notre insu :

- **les stimulations et les attentes fondées, bien souvent sur des stéréotypes** : les garçons seraient meilleurs en mathématiques...

- **les interactions entre les enseignants et les élèves** : les garçons sont beaucoup plus encouragés à poser des questions et bénéficient d'un temps de parole plus important que celui des filles, filles et garçons ne bénéficient pas forcément du même traitement (Blanchard-Laville, 2003 : 109-115).

- **l'injonction adressée aux filles** pour qu'elles jouent « gagnantes » dans la compétition et entrent dans la course pour les filières de prestige, à l'instar des garçons : « *Il s'agit, en somme, de « masculiniser » les trajectoires scolaires des filles, non d'assurer une réelle égalité. Ce « féminisme néolibéral », qui obéit jusqu'à la caricature au paradigme guerrier de la compétition, n'est évidemment pas la solution, il fait partie du problème* » (Laval et Vergne, 2021 : 90-91⁵).

Coopérer avec les élèves c'est résister

Coopérer avec les élèves c'est résister à tout ce qui peut contribuer à la « désaffiliation scolaire » : réflexion insuffisante sur les contenus et les modalités de transmission qui découragent, voire humilient les élèves :

- **la note**, en premier lieu. Parce qu'elle est inutile, fautive (voir les recherches en didactologie) et toxique, qu'elle nuit aux apprentissages, qu'elle introduit de la compétition là où il faut installer de la coopération.

- **les évaluations constantes** qui mettent dans l'insécurité permanente et ne servent qu'à sélectionner et hiérarchiser, qu'à contrôler les corps et les esprits.

Il faut que les enseignants renoncent à l'injonction qui consiste à être les agents d'un tri à effectuer entre leurs élèves au détriment de leur travail pédagogique. Une des causes principales des conflits dans la classe, dans les familles et de la souffrance des enseignants, en plus de celle des élèves.

- **les pédagogies invisibles** (Bernstein, 1975). Pierre Bourdieu, dès les années 1960, appelait à une « pédagogie rationnelle » qui rende « visibles »

⁵ Laval et Vergne rappellent que « Nancy Fraser interprète l'évolution du féminisme américain dans la période du « néolibéralisme hégémonique » comme un « rétrécissement de la perspective émancipatrice » (Nancy Fraser (2012) *Le Féminisme en mouvements*. La Découverte (p. 18).

les objectifs des savoirs scolaires et « explicites » « les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée » (Les gestes de l'étude). Les enseignants doivent être eux-mêmes au clair avec les objectifs de savoir, la progression logique des acquisitions et les opérations intellectuelles que doivent effectuer les élèves pour y parvenir (Laval et Vergne, 2021 : 96-97)

Les faits sont établis : l'école aujourd'hui donne plus à ceux qui ont plus, en termes de moyens matériels et humains mais aussi climat scolaire, normes d'apprentissage, comme le rappelle l'ouvrage *Fatima moins bien notée que Marianne* (2016). C'est ce qu'on appelle, depuis Robert K. Merton, l'« effet Mathieu », du nom de l'évangéliste : « Car on donnera à celui qui a et il sera dans l'abondance et à celui qui n'a pas on lui ôtera ce qu'il a » [Mathieu, 13 : 12]. C'est ce que dénonçait également Jean Houssaye en 2014 : « Pour notre part, nous pensons que l'éthique de l'éducation doit se référer aux quatre principes suivants : 1 - Arrêter de favoriser ceux qui ont plus. 2 - Faire en sorte que ceux qui ont plus aient moins. 3 - Faire en sorte que ceux qui ont moins aient plus. 4 - Arrêter de défavoriser ceux qui ont moins ».

- **l'habitude**, non questionnée, qui consiste à donner un travail d'approfondissement aux élèves « rapides » qui terminent avant les autres, habitude qui ne fait que renforcer les écarts, alors qu'une situation d'apprentissage complexe ou des modalités de travail plus coopératives permettraient de faire œuvre commune.

- **l'injonction à la socialisation avant l'apprentissage** selon laquelle il ne faut pas proposer tout de suite le travail en groupe, parce qu'il faut d'abord leur en faire comprendre le sens. Comment sinon par l'expérience d'un faire qui sera analysé par la suite ?

- **la peur de l'hétérogénéité et de la mixité sociale**, au nom du temps que perdraient « les bons élèves » ralentis par « les plus faibles » (voir plus haut), alors que l'OCDE indique que « Les systèmes qui répartissent plus équitablement dans les établissements d'enseignement à la fois les ressources scolaires et les élèves sont avantageux pour les élèves peu performants, sans pour autant porter préjudice aux élèves ayant un meilleur niveau »⁶.

Coopérer avec les élèves c'est s'employer à...

Coopérer avec les élèves c'est s'employer à changer de regard et contribuer à une transformation de la situation de l'école, pour ne plus subir les effets délétères d'un système dont, malgré les discours affichés, le souci véritable n'est pas, loin s'en faut, la réussite et l'émancipation de tous. Les apprenant.e.s :

- **transformer le rapport des élèves au savoir** pour en faire un outil de compréhension des situations et des tâches scolaires requises, de réinvestissement, de transformation du monde, d'émancipation individuelle et collective.

- **amener à dépasser le strictement utilitaire** qui ne vise que la « moyenne », le passage dans la classe supérieure et l'accession à « un bon métier », et qui mène tout droit à des fossilisations très rapides au détriment de l'accession à une autonomie véritable. Sortir de la conception « bancaire » du savoir dont parle Paulo Freire (1974 : 53) : « Plus les élèves s'emploient à archiver les « dépôts » qui leur sont remis, moins ils développent en eux la conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets ». Et cela passe, avant tout, par la construction par les apprenants d'une posture réflexive qui leur permette d'être sujets de leurs savoirs et non pas réceptacles à remplir.

- **les amener à se construire une posture critique** leur permettant de résister, par exemple, à l'obéissance quand les élèves reçoivent l'ordre de gifler un camarade (Richardot et Vermunt, 2021).

- **ouvrir les yeux sur la question des programmes**, en distinguant ce qui doit être appris par les apprenants et ce qui, en réalité, remplit « de multiples fonctions cachées, de contrôle social et professionnel sur les enseignants par exemple, de lutte entre les disciplines, ou encore de reconnaissance vis-à-vis de l'enseignement supérieur » (Laval et Vergne, 2021 : 127-128). Cela permettrait d'échapper ainsi à la tentation de l'exhaustivité et à la « conception bancaire » de l'enseignement dénoncée par Freire. Mais aussi, au décrochage des « plus lents » qui ne peuvent « ingurgiter » la somme de ce qui leur est asséné.

- **ouvrir les yeux sur la nécessité de repolitisier l'école** parce que le changement vers une école moins inégalitaire passe nécessairement par « une

⁶ OCDE, 10 février 2016. Cité par Delahaye J.-P. (2022) <https://www.oecd.org/fr/education/aider-les-eleves-les-plus-faibles-est-essentiel-pour-la-societe-et-pour-leconomie-selon-locde.htm>

7 L'École et les inégalités: Que faire ? Table ronde organisée par le Café pédagogique avec Philippe Champy et Roger-François Gauthier, du CICUR, et Marc Douaire et Jean-Yves Rochex, de l'OZP <https://www.cafepedagogique.net/2022/12/01/l-ecole-et-les-inegalites-que-faire/>

repolitisation de la question scolaire et une réflexion à de nouvelles bases »⁷.

Si nous voulons éviter la « désaffiliation scolaire » que Laval et Vergne définissent comme « *un processus social d'érosion des liens avec l'institution et*

des identités qui se constituent dans l'expérience de la scolarisation » (2021 : 223), il nous faut faire cause commune, de façon significative, avec les apprenant.e.s, et en particulier, celles et ceux qui ont le plus besoin d'école, mais d'une autre école, celle de l'égalité et de l'émancipation. ◆

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- BERNSTEIN B. (1975) *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI/OCDE.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (2003) *Une séance de cours ordinaire*. « Mélanie tiens passe au tableau... ». Paris : L'Hamattan
- BOURDIEU P. (1966) L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1966 - vol. 7 n° 3 (pp. 325-347).
- CIFALI M. (2020) *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Paris : PUF.
- DELAHAYE J.-P. (2022) *L'école n'est pas faite pour les pauvres. Pour une école républicaine et fraternelle*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- DURPAIRE François et MABILON-BONFILS Béatrice (2016) *Fatima moins bien notée que Marianne*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- FREIRE P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : Maspero.
- HOUSSAYE Jean (2014) Principes éthiques pour le changement en éducation. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- LAHIRE B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- LANGAR S. (2021) *Islam et école en France. Une enquête de terrain*. Lyon / PUL.
- LAVAL C. et VERGNE F. (2021) *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. Paris : La Découverte.
- LORIUS V. Les réponses de l'institution scolaire aux attentats de 2015 en France ou comment jouer la sécurité contre elle-même. In Sanchez-Mazas et alii (2021) *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- MEDIONI M.-A. (2020) La coopération, pas si simple ! Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 217, juin 2020. Dossier : Pratiques coopératives et collaboratives 2 (pp. 46-57). <https://ma-medioni.fr/article/cooperation-pas-si-simple>
- MERTON R. (1968) The Matthew effect in science. *Science*, vol. CLIX, n° 3810, 5 janvier 1968.
- OUASSAK Fatima (2020) *La puissance des mères. Pour un nouveau sujet révolutionnaire*. Paris : La Découverte.
- RICHARDOT S. et VERMUNT M.-F., (2021) Faut-il toujours obéir à la maîtresse ? Soumission à l'autorité et autonomie de jugement chez les élèves de maternelle et d'élémentaire. *Revue française de pédagogie* n°213, 2021/4.
- SULLIVAN, B.A., SNYDER, M. et SULLIVAN J. L. (2008). *Cooperation: the political psychology of effective human interaction*. Oxford : Blackwell. Cité par Saint-Germain M. (2016) *La relation pédagogique de coopération en classe au collégial*. Thèse (pp. 54-55) <https://archipel.uqam.ca/10686/1/D3151.pdf>

Déformons la formation pour qu'elle soit transformatrice !

Annabelle RODRIGUES, GFEN 67

1 OCDE, 2013. *Résultats de TALIS 2013. Note par pays, France, Principaux résultats de l'enquête sur l'enseignement et l'apprentissage.*

2 Cristofari Y., Le Pivert P. & Lussiana P., 2017. *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic.* IGEN-IGAENR, Rapport n° 2017-35, juin 2017 ; DEPP, Notes d'information n°19.22, n°19.23, n°20.11.

3 MEN, 2019. *Synthèse des contenus des assises de la formation continue des enseignants.*

4 Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale 2019-2022, Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019

5 MENJ, 2020. *Guide pour le plan français, à destination des pilotes et des référents en académie.*

6 La constellation ou l'institution d'un collectif de travail comme alternative à l'application de normes impersonnelles, Commission de jury composée par Eric Flavier : directeur de mémoire et Jean-Luc Denny : membre du jury.

7 Professeur des écoles maître formateur : dans notre académie, les PEMF suivent des stagiaires, proposent des cours à l'INSPE en formation initiale et s'occupent également de la formation continue.

8 Tous les passages en italique sont issus de la recherche citée plus haut.

Partant des résultats des enquêtes TALIS¹, des rapports de son administration², des préconisations proposées par les assises de la formation continue des enseignants tenues en mars 2019³ et en cohérence avec son schéma directeur⁴, le ministère introduit une formation d'un nouveau type dans le premier degré venant se substituer aux animations pédagogiques traditionnelles. Pour cela, les « constellations », explicitées dans les plans français et mathématiques⁵, ont été imposées aux enseignants dès 2019.

Qu'est-ce qu'une constellation ? Elle se constitue d'un collectif d'enseignants (entre 6 et 8), quand c'est possible d'une même école, d'un même cycle, travaillant sur une problématique de travail définie par ce même collectif. L'intégralité du volume horaire de la formation continue (18h auparavant dédiées aux animations pédagogiques) est allouée à cette constellation. Autre nouveauté : le travail de la constellation s'appuie sur une alternance entre des moments de réflexions communes sur la problématique choisie et des moments d'observations de pratiques en classe. Des remplaçants peuvent être proposés pour faciliter l'organisation des visites croisées entre collègues. Le temps de formation sur temps scolaire s'ajoute alors aux 18h imposées hors temps scolaire. Il s'agit d'une réelle rupture dans la culture des enseignants du premier degré : une nouvelle formation se met en place, sur un temps « long », articulant réflexions et pratiques des enseignants dans leurs classes.

Cette nouvelle organisation de la formation est intéressante à plusieurs niveaux que nous ne présenterons pas dans cet article. Par contre, si les observations en classe et l'analyse de pratiques sont un élément important de ce modèle de formation, force est de constater qu'il ne s'agit pas d'un allant de soi pour les enseignants.

Cet article s'appuie sur une recherche menée dans le cadre d'un MASTER en sciences de l'Éducation, parcours « Tutorat et Formation d'enseignants »,

soutenu à l'université de Strasbourg en juin 2022⁶. En tant que PEMF⁷, j'ai suivi deux constellations, en français, l'une en cycle 2, l'autre en cycle 3, toutes les deux en réseau d'éducation prioritaire.

Que disent les enseignants de la visite en classe ? En s'appuyant sur ce que les enseignants pensent de la visite telle qu'ils l'ont vécue depuis le début de leur professionnalisation, la visite telle qu'ils aimeraient la voir en œuvre dans la constellation et la visite possible dans le plan français, il me paraît soutenable de mettre en débat la visite au sein de la constellation.

Qu'est-ce qu'une visite en classe pour les enseignants ?

À aucun moment les enseignants n'ont différencié les visites : inspections ? formation initiale ? formation continue ? pilotage des CP et CE1 dédoublées ? Comme s'il n'y avait pas lieu de différencier les visites quand ils proposent de les définir.

Du stress

Le mot qui revient à plusieurs reprises pour les deux constellations est le mot « stress ».

Le stress semble résulter pour eux de la volonté de montrer le meilleur de ce qu'ils savent faire pendant cette visite. Chacun a à cœur de donner à voir ce qu'il est capable d'organiser dans sa classe pour ses élèves et de se montrer sous son meilleur jour : *C'est ton amour-propre : la visite, tu veux que cela se passe bien*⁸. Pour cette raison, la visite s'anticipe de manière à organiser les enseignements avant et après. De manière à planifier la visite au regard du planning ainsi ajusté sur la séance qui paraît la plus intéressante à montrer dans la séquence travaillée. Intéressante au regard des contraintes imposées pour la visite (une séance de lecture ou d'écriture, une limite de temps...) et au regard de ce que les enseignants souhaitent

partager : *Tu sais aussi que tout ce que tu proposes en classe n'est pas regardable, intéressant pour une visite. Du coup, ça stresse en amont car tu dois te caler pour proposer quelque chose de bien... ou encore : Ce qui me stresse : comment je cale la séance la plus intéressante et où je suis le plus à l'aise. Il faut que cela fonctionne.* C'est cette organisation au cordeau qui est source de stress en amont de la visite. Une organisation qui pèse sur le quotidien de la classe et dans les têtes des enseignants surtout quand elle a lieu deux fois dans l'année dans le cadre du pilotage des CP et CE1 dédoublés.

Le stress est également adossé à *la peur de mal faire.*

Un contrôle de conformité

Les enseignants ont le sentiment que la visite vise essentiellement à vérifier la conformité au cadre prescrit : *Il cherche. Il cherche il cherche. Il cherche le négatif...* Dans ce sens, la visite est destinée à repérer dans la classe les éléments non conformes. À tel point qu'il peut être question de piège : *moi je pense qu'il y a souvent des personnes qui étaient venues dans la logique d'essayer de nous piéger.* Ce piège expliquerait la « peur de mal faire » citée précédemment. Si des enseignants ont « peur de mal faire » c'est aussi parce qu'ils ont le sentiment parfois d'être piégés. Piégés car la norme prend le dessus : boussole de la visite, elle semble guider l'observation et l'analyse de ce qui se passe en classe. L'activité des enseignants n'est pas la référence, l'objet de travail. Au contraire, cette activité est écrasée par la norme : l'activité sera en accord ou pas avec la norme. Ce qui relève du piège est donc la recherche systématique du non-respect de la norme dans l'activité des enseignants.

Ce contrôle de conformité associé à la visite induit jusqu'au terme de flicage, proposé dans les deux constellations. Ce terme n'est pas anodin et fait référence au contrôle incarné de façon habituelle par les forces de l'ordre. Il est particulièrement utilisé pour le pilotage des CP et CE1 allégés où les enseignants parlent de surveillance continue pour remplacer la formation continue propre au pilotage : *C'était pas une formation continue c'était une surveillance continue.*

Ils demandent une séance... le cadre est fixé... il fallait avoir les appuis pour... voir si vous faites bien... si on est dans le cadre si on est toujours dans le cadre... il fallait amener les documents pour justifier. Pas pour montrer notre manière de bosser, pour voir si elle était pertinente mais pour justifier.

La visite, particulièrement dans le cadre du pilo-

tage des CP et des CE1 en réseaux d'éducation prioritaire, ne satisfait qu'à une logique institutionnelle éloignée des besoins des enseignants et de leur activité réelle : leurs motivations ne sont pas prises en compte puisque seul compte la justification d'une logique institutionnelle.

La logique de la visite ici se caractérise par une prédominance des attendus institutionnels. Le stress, la peur, le piège sont les termes choisis pour la définir.

Une contrainte sans valeur ajoutée

La visite, quand elle s'adosse avant tout à un contrôle de conformité, se déconnecte de l'activité des enseignants, de leurs besoins et de leurs motivations : *on parle pas vraiment de... de ce qu'on a fait et ce n'était pas du tout pour progresser.* La visite ne s'appuie pas sur ce que les enseignants pensent de leur activité. Certains éléments sont travaillés mais il ne semble pas qu'ils aient été pointés par l'enseignant : c'était très focus. Les éléments d'analyse de l'activité ont été choisis par le visiteur. Ce qui amène un enseignant à dire : *On m'a peu donné de solutions.* Les besoins de cet enseignant n'ont pas été pris en compte et il n'a donc pas eu les réponses aux questions qu'il se posait. Il a peut-être eu d'autres réponses mais dans la mesure où il ne s'agissait pas de ses propres questions, il lui semble ne pas en avoir eu. Ce qui soulève la question de la frustration : *Je n'aime pas quand on me dit : « t'aurais dû faire ça... » Mais je le fais ! À d'autres moments, je ne peux pas tout faire en une séance ! C'est frustrant. Je ne peux pas tout faire sur une séance.* La frustration s'expliquerait alors par l'incapacité de parler de son activité personnelle. La frustration est liée au déficit de pouvoir énoncer ses choix quant à l'activité choisie, réfléchie pour la visite.

L'activité de l'enseignant n'est pas au cœur du travail de la visite. C'est dans ce sens qu'il faudrait comprendre qu'elle ne donne pas de solutions aux questions qui se posent aux enseignants. Elle peut éventuellement générer de la frustration dans la mesure où les enseignants restent seuls avec leurs questions. De ce fait, elle est davantage vécue comme une contrainte voir comme un « rouleau compresseur » : *chez moi c'était très focus. La première fois y'a... c'était une problématique et on n'en est jamais ressorti. La deuxième fois c'était une autre problématique et on n'en est jamais ressorti. Ça a été pffff... et le rouleau compresseur là-dessus et... avec la métaphore assez effrayante de l'écrasement.* Les enseignants se sentent écrasés par les visites.

Éléments constitutifs de la visite telle qu'elle a été vécue par les enseignants :

- elle impose une organisation qui pèse sur le quotidien de la classe et sur l'appréciation qu'ont les enseignants de leur activité,
- elle met à mal la professionnalité des enseignants,
- elle s'organise autour de la référence à une norme,
- elle ne s'appuie pas sur l'activité des enseignants.

Mais alors, si la visite institutionnelle ne semble pas satisfaire les enseignants, quelle pourrait être une visite idéale ou profitable pour eux ?

Qu'est-ce qu'une visite idéale, profitable pour les enseignants ?

Si, comme le prescrit le plan français, le formateur doit se positionner en « ami critique » dans la constellation, s'il souhaite également répondre aux besoins des enseignants, il semble indispensable qu'il organise une controverse sur la visite souhaitable pour les enseignants. D'autant plus quand une constellation, ou des membres de la constellation, s'opposent à l'organisation des visites. Démarrer la constellation par une visite, sans construire d'espace de renormalisation de la visite, c'est prendre le risque d'instituer la constellation comme terrain (d'application des normes institutionnelles) et non comme milieu (capable de définir ses propres normes)⁹. Mais alors, qu'est-ce qu'une visite idéale, profitable pour les enseignants ?

Une visite qui aide

La visite idéale pour les enseignants est une visite qui les aide. Cela peut paraître trivial mais après avoir analysé ce que pensent les enseignants de la visite, c'est une rupture qui est proposée : *Quand j'étais à l'ESPE, on nous a emmenés dans une classe. L'enseignante nous a montré plein d'outils qu'elle utilisait pour la différenciation. Avoir des outils, des aides, du concret, c'est ça dont j'ai besoin et tu as de nouvelles idées.* On peut comprendre les aides proposées comme une demande de réhabilitation de l'activité des enseignants. C'est donc l'activité qui est remise au cœur du travail de la visite. Une activité outillée. Une activité qui permet d'ouvrir de nouvelles perspectives pour son activité personnelle.

La visite idéale est également indexée à l'idée de changement : *à la fin de la visite je dois avoir de*

nouvelles pistes. Avancer dans sa réflexion sur sa propre activité : *C'est ce que je disais en critique constructive c'est-à-dire il y a toujours à perfectionner, une séance elle peut être perfectionnée tout le temps. Elle sera jamais parfaite mais... Que ça t'apporte quelque chose.* Il n'y a pas de finitude, de perfection quand il s'agit d'activité. C'est ce que nous retiendrons de cette proposition de « critique constructive » proposée par un enseignant. Au contraire, une visite idéale serait une visite qui permet d'ouvrir à des changements en répondant à des besoins propres c'est-à-dire en s'appuyant sur l'activité réelle des enseignants (prenant en compte leurs motivations). Dans ce cas, il paraît possible d'expérimenter et de mettre à sa main les conseils proposés : *C'est pas perfectionné c'est que tu as de nouvelles idées. C'est pas forcément que... d'améliorer quoi que ce soit, c'est juste que moi j'aime bien l'idée... j'aime bien... Après avoir eu une formation, une visite, un entretien, je me dis : « Ah bah ça à partir de la semaine prochaine je vais expérimenter des nouvelles pistes ».*

Une visite sollicitant le collectif de travail

La visite idéale a également besoin d'un collectif de travail : *Moi je serais plus... moi je suis toujours dans cette logique d'équipe hein... je pense que... Ce serait collectif ce serait des visites collectives.* Mais de quel collectif est-il question alors ? Pour quoi faire ? Il semble que le collectif nécessaire à la visite idéale soit un collectif comme moyen de se détourner de la visite duelle avec un formateur délivrant des savoirs : *Parce que moi je ne pense pas que le gugus qui vient une fois dans ma classe peut... en me disant des injonctions en me disant je vais le faire... Ben non je le fais pas je vais pas changer ma manière de faire du tout au tout.* Le collectif de travail est alors présenté comme une alternative : *Moi je vais changer avec... en étant confronté avec mes collègues. Et... Moi je pense que c'est ça la clé. C'est ça le nerf de la guerre.* Le collectif offre des ressources pour alimenter sa propre activité et la renouveler. Cet enseignant pense ne pas pouvoir ? vouloir ? appliquer des conseils qui lui sont donnés dans le cadre d'un entretien. Par contre, ses pairs semblent pouvoir répondre à ses besoins. Le collectif peut, selon lui, offrir une alternative à l'application solitaire de conseils donnés en entretien. Il s'agit donc de se confronter aux collègues, dans une confrontation saine sur les tenants et les aboutissants de l'activité des uns et des autres, sur les choix opérés et leurs motivations. Le collectif est invoqué comme alternative au modèle classique de la visite suivie d'un entretien d'« explicitation » qui est davantage donné ici comme source d'application de conseils que

⁹ « Il s'agit d'expérimenter à plusieurs comment être autrement dans cette situation, comment pouvoir s'y déplacer...jusqu'au point où on se trouvera davantage à l'origine de ce qui nous arrive et, surtout, pas seul. Il s'agit de trouver les stratégies pour être un peu moins les jouets des forces qui agissent sur nous à notre insu » (Clot, 2020, *Ethique et travail collectif. Controverses*. Editions Erès., p. 48).

comme instigateur de nouvelles pratiques. Mais le collectif n'écrase pas la dimension individuelle : *J'aimerais que ce soit un projet commun et chacun en rediscute. Mais je ne me vois pas prendre le « truc » d'une collègue car il faut que je me l'approprie. Chacun se nourrit du collectif tout en « mettant à sa main ».*

Une visite qui permet de débattre de l'activité observée au sein d'un collectif

Pour finir, le collectif en soi ne permettra pas le changement. C'est davantage le travail de re-élaboration à la suite des visites qui permettra à chacun, en justifiant ses choix, de renouveler éventuellement son activité. Ce sont donc les conditions mises en œuvre par le formateur pour mettre l'activité observée au cœur du travail de re-élaboration de la constellation qui permettra aux uns et aux autres de faire évoluer son activité : *Ça c'est pendant la visite mais après la visite il y a du travail aussi à faire on se retrouve tous ensemble pour améliorer les choses. Une visite ça ne sert à rien si elle est juste suivie d'un entretien. Le travail qui suit la visite permet d'instituer les débats au sein du collectif sur l'activité vécue et observée.*

Éléments constitutifs de la visite idéale pour les enseignants :

- indexée à l'activité réelle (pas uniquement celle qui est observée et visible mais surtout celle qui est pensée par l'enseignant observé) à l'origine du travail de la visite,
- source de changements possibles : elle doit donner les moyens des changements.
- une visite sollicitant le collectif de travail,
- une visite permettant l'engagement de chacun au sein du collectif,
- une visite suivie d'un travail d'analyse collective facilitant la re-élaboration de l'activité observée.

Quelles visites possibles dans le cadre du plan français ?

Les propositions des enseignants sont le plus souvent acceptables dans le cadre des prescriptions du plan français. Alors s' « *Il vaut donc mieux changer d'activité pour se changer les idées que d'essayer de faire l'inverse* »¹⁰, en tant que formateur, il semble urgent de proposer aux collectifs de renormaliser la visite au regard du vécu, du souhaité et du possible. Un des premiers moments importants de la constellation se dessine alors autour de l'élaboration de règles communes concernant les visites au sein de la constellation. Il s'agit de « peser

sur le registre impersonnel de la prescription pour qu'il devienne la ressource qu'il ne devrait jamais cesser d'être pour travailler correctement »¹¹. Mais si la renormalisation est nécessaire, cette nécessité ne se légitime pas en soi. Elle n'a de sens que parce qu'elle permettra de libérer l'activité des enseignants, de les rendre sujets de leur activité. C'est en alimentant la possibilité de se prescrire eux-mêmes leurs propres normes (les règles de la visite dans la constellation), dans le cadre du registre impersonnel du travail (le plan français) que les enseignants pourront construire une activité personnelle dont ils se sentiront auteurs. Finalement, la renormalisation leur offre l'occasion d'agir sur leur milieu : « *Dans cette approche, le travailleur est en effet avant tout un vivant, qui tente à ce titre de gagner sur le milieu, de créer et d'instituer son propre milieu. Jamais satisfait, il cherche d'ailleurs constamment à le transformer. Il y a là une dimension du soi essentielle. En effet, le sujet ne peut vivre en santé sans cette tentative permanente d'instituer son milieu* »¹². Pour cela, le collectif est une ressource indispensable : « Cette médiation des pairs... permet de dépasser l'information de base et la solitude de chaque enseignant pour engager sur la voie d'un processus d'interprétation des prescriptions afin que le choix collectif ait un impact dans l'activité professionnelle au niveau de l'école ou dans la classe »¹³.

Pour conclure, le défi majeur des formateurs voulant réhabiliter le pouvoir d'agir des enseignants particulièrement malmené ces dernières années, s'organise autour des questions de renormalisation par les collectifs de travail dans chaque école. Cela ne pourra être possible que si les formateurs arrivent à s'opposer aux pressions de leurs hiérarchies qui cherchent parfois par exemple à imposer des visites individuelles du formateur comme préalable à tout travail de réflexion dans la constellation ou encore à organiser les visites de la constellation en même temps que les visites de pilotage des CP et CE1 allégés. Mais les formateurs seront-ils eux-mêmes capables de se sentir affectés par les adaptations permanentes aux milieux dans lesquels ils interviennent ? ♦

¹⁰ Clot, 2020, *op.cit.*

¹¹ Clot, 2020, *op. cit.* page 20.

¹² Mahlaoui, S, & Cadet, J-P (2018). La démarche ergologique, Une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi, Séminaire d'analyse du travail (SEMAT) du CEREQ. Marseille : CEREQ Échanges, n°7, pages 95-96.

¹³ Piot, T. (2009). « Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant ». *Spirales - Revue de recherches en éducation*, n°43, 215-226.

Écriture et formation / Écrire en formation

Michel NEUMAYER Gfen Provence

C'est à force d'inventer puis animer de nombreux ateliers de formation en milieu professionnel comme sur le terrain des ateliers d'écriture que je me suis interrogé sur ce champ de la formation des adultes largement traversé d'écritures-lectures. Des annonces de stages aux formulaires d'inscriptions, de la formulation des attentes sollicitées ici et là par les formateurs aux évaluations mises en place, le rapport à l'écrit, le lire et écrire en formation semblent aller de soi. Je souhaite ici l'interroger.

De quelles lectures parle-t-on ? De quelles écritures s'agit-il à tel ou tel ou tel moment du processus de formation ? Comment se déclinent-elles ? Que produisent-elles dans l'esprit des « se formants » : soumission aux routines, conscientisations diverses, nouvelles formes d'estime de soi ? À qui s'adressent-elles : aux pairs ?

Si toute formation vise une transformation – pour aller vite « celle d'actes et des pensées » – en quoi le lire-écrire en formation y contribue-t-il ? Comment y gagne-t-on en liberté et développe-t-on de la coopération ?

Première plongée dans la complexité : le droit à l'opacité

Quoi qu'on en dise, en dépit des injonctions de nos institutions à se vouloir « claires » et, qu'en classe comme en formation, nous le soyons aussi, je plaide pour chacune et chacun au contraire d'abord pour un droit à l'opacité. Ce « droit » – j'insiste – ne signifie pas que l'opacité soit toujours obligatoire comme un sous-produit de nos relations ! Non, c'est de relations humaines dont il s'agit et de respect des personnes. Écoutons Édouard Glissant¹.

"Dans la rencontre des cultures du monde, dit-il, il faut avoir la force imaginaire de concevoir toutes les cultures comme exerçant à la fois une action d'unité et de diversité libératrices. C'est pourquoi je réclame

pour tous, le droit à l'opacité ».

« Il ne m'est plus nécessaire de comprendre l'autre, c'est-à-dire de le réduire au modèle de ma propre transparence, pour vivre avec cet autre ou construire avec lui. Le droit à l'opacité serait aujourd'hui le signe le plus évident de la non-barbarie. » C'est cette complexité de la relation humaine que je veux expliciter en parlant de pratiques d'écriture en formation. De cette possible non-barbarie que nous voulons cultiver.

Sur ce terrain, je pourrais aussi évoquer l'approche des linguistes : aucun sens n'est donné ; tout sens est construit, disent-ils. Tout « explicite » crée « un nouvel implicite » : toute parole lue et entendue passe par le tamis de l'auditeur-lecteur ; pour produire du sens, nous associons, sélectionnons, choisissons ; nous mettons en place des stratégies de compréhension comme lire entre les lignes par exemple, chercher des indices dans le texte ; imaginer des acteurs, des lieux, des contextes ; traverser des champs lexicaux familiers ou pas qui pour nous contribuent (ou non) à faire du sens. J'insiste sur l'immensité de ce travail souvent microscopique qui renvoie à notre activité réelle de sujets en recherche de lien.

Je pourrais encore me référer à ma formation en analyse du travail. "Toute pratique est en elle-même opaque" nous rappelle le philosophe Yves Schwartz². Elle est *peu transparente* aux yeux de celui-là même ou celle qui la met en œuvre. Elle est connectée à des choix intimes, voire insus, de celui qui agit. « Le travail est toujours ponction ambiguë dans l'histoire d'un sujet », ajoute-t-il. *Ponction, ambiguë*, ces termes violents à mon sens, remettent fortement en scène le poids des subjectivités. Ils rappellent l'insondable des vies humaines. Et pourtant nous agissons ! Et pourtant nous nous formons et formons d'autres ! Et pourtant nous invitons à écrire en formation car nous pensons que ces moments sont essentiels ! Nous avons besoin de les problématiser.

¹ Édouard Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, 1996.

² https://fr.wikipedia.org/wiki/Yves_Schwartz

Seconde plongée : l'évaluation, moment clef de nos formations

De quoi parlons-nous ? Moment clef de toute formation, l'évaluation consiste d'abord en la production plus ou moins consciente et conscientisée d'une image. Elle est toujours un *artefact* qui double et double une réalité. Elle consiste à relier un événement, un moment de vie à **une narration**. Elle peut s'accompagner de « contrôles » divers (nombre d'heures de formation, calendriers, etc.) mais en aucun cas ces champs ne peuvent se superposer.

Nous mettons bien des formes d'évaluation en œuvre dans les stages que nous vivons et / ou animons. Toutes en appellent, peu ou prou, à des moments d'écriture et ou de lecture au cœur d'une culture écrite qui traverse notre monde à l'heure des livres et des ordinateurs. Mais toutes ne se valent pas, bien au contraire. Certaines consistent à proposer de répondre à des grilles et de cocher tel ou tel item. D'autres appellent à la production de textes plus ou moins longs. Certaines écritures se mènent sur-le-champ, d'autres requièrent un temps de réalisation plus long. J'en donne des exemples ci-dessous.

Comment nous y retrouver en matière d'évaluation ?

Des auteurs comme Barbara Cassin et Roland Gori dans *Derrière les grilles*³ dénoncent la logique de ces grilles et s'opposent aux pratiques d'évaluation frontales des institutions. « L'évaluation relève du même type de rationalité moderne que *la technique*⁴ » disent-ils. « Que *le biopouvoir* de Michel Foucault⁵ » ajoutent-ils. « La clé philosophique de ce tout évaluation est sans doute la suivante : **le paradigme de la volonté de puissance qui est volonté de plus de puissance**, d'excès, de plus encore » fait partie de l'essence de l'évaluation. Comme une sorte d'addiction collective au chiffre qui résumerait le réel et surtout le rendrait computable.

Me vient l'idée du rapport au pouvoir des Institutions, de cette manière de jouissance liée aux pratiques de contrôle. Est-elle consubstantielle à toute pratique de pouvoir et de domination des institutions ? En est-il de même pour certains êtres humains ?

Je sais que passent en revanche trop souvent sous silence des pratiques d'évaluation où le lire et l'écrire servent d'autres ambitions : celle de pro-

duire des témoignages dans lesquels les subjectivités retrouvent toute leur place ; où écrire, c'est résister aux normes ; c'est se soustraire à l'air du temps qui veut tout contrôler. Songeons aux états de plus en plus nombreux autour de nous qui se disent crânement illibéraux. Nos institutions prendraient-elles un chemin proche ?

Peut-être ne savons-nous pas assez que ces pratiques d'un autre ordre s'inscrivent dans les pages laissées vierges par les institutions dont nous, nous à notre manière nous emparons ?

Troisième plongée : le champ des possibles

Je me souviens de moments dans nos stages en France, en Belgique, en Algérie, au Liban ou ailleurs où, par notre volonté d'animateurs un cadre est dressé : tout atelier d'Éducation Nouvelle est à sa manière souple mais réglé. L'écriture s'y déploie du fait même de cette posture « souple-dur » dans propositions d'écriture suggérées. L'écriture s'y mène seul, sur un cahier personnel par exemple et offre à chacun un temps de retour sur ce qui a été fait (parfois phase après phase). Sur ce qui en découle comme nouveaux savoirs compris ou seulement entrevus et parfois notés à la hâte. Chacune, chacun décide de ce qui à ce moment-là semble important.

Je pense à des moments où ces textes réflexifs sont au contraire parfois proposés à partager, à comparer en petits groupes dans le but de faire apparaître en son sein tantôt des convergences, tantôt des disparités.

J'ai, avec d'autres, souvent mis en place des temps où il est proposé aux participants de revenir étape après étape sur le bout à bout des séquences d'atelier et des journées successives de stage. Non pour en mesurer le bien-fondé (qui pourrait en décider sur-le-champ ?) mais pour remettre tout cela en relation, pour revenir ensemble en fin de formation sur la manière dont le stage avait été présenté.

Quelles problématiques de travail avaient été annoncées et comment analyser l'écart entre le prévu et l'advenu ?

Il m'est arrivé de recevoir des messages de telle ou telle personne qui nous dit avoir compris, bien plus tard, le sens de telle activité de stage et avoir modifié telle ou telle méthode de travail.

Alors, l'écriture se mue, ici puis ailleurs, en lieu d'opposition peu à peu conscientisée puis résolue face aux prétentions des institutions, si souvent

3 *Derrière les grilles – Sortons du tout-évaluation* (Mille et une nuits – L'appel des appels.) Librairie Arthème Fayard, 2014, p.11.

4 Terme en usage chez Heidegger, philosophe allemand qui dans l'université du 3ème Reich fut un prosélyte convaincu du régime nazi. « **La Technique moderne, en tant que manifestation ultime de la volonté de puissance, représente, pour Heidegger, le danger le plus grand.** » (wikipedia.org/wiki/Martin_Heidegger_et_la_question_de_la_technique).

5 « **Le biopouvoir s'exerce sur la vie : la vie des corps et celle de la population. il remplace peu à peu le pouvoir monarchique de donner la mort. L'exercice de ce pouvoir constitue un gouvernement des hommes ; avant de s'exercer à travers les ministères de l'État, il aurait pris racine dans le gouvernement des âmes exercé par les ministres de l'Église.** »

confites en volonté de maîtrise, de contrôle et inquiètes de leur prétendue toute puissance.

Cette écriture à reconquérir

Nos revues et livres donnent des aperçus de ces écrits du refus. Les exemples proposés en attestent.

Je pense aux écritures sur un registre personnel de textes volontairement non-linéaires, sous forme de fragments, à travers des dispositifs d'assemblages de textes appelé « atelier plaquette »⁶ : ils ruinent l'idée d'un tout que l'on pourrait résumer et juger ; ils installent la circulation des textes d'île en île⁷ ; ils luttent contre le tout, tout de suite et prennent en compte l'idée d'accumulation, de prolifération de complexité.

Je pense aux multiples recours à la fiction : multiplier les textes de type « critique littéraire ou culturelle » à propos d'une lecture par exemple avec l'idée que nous aurions été embauchés dans tel ou tel journal⁸ : tous réunis, ces écrits brouillent les cartes et pourtant des points de vue s'affinent, un débat de nature politique peut s'installer.

Je me souviens d'avoir proposé de produire comme nous faisons dans nos ateliers d'arts plastiques en Provence une ou deux ou trois « Petite théorie du triomphe par le ratage même », des manières d'écriture de travail.

Le triomphe par le ratage même

(Un atelier dans les parages de Henri Michaux)

1^{ère} écriture : Raconter... Partir au hasard. Mon plaisir... faire venir... faire apparaître. Puis faire disparaître. Je lance l'eau (que je suis allé chercher avant). Et je recommence avec ce que j'ai appris dans la première feuille. (Ne pas attendre que tout soit sec). La feuille n'est plus la même : l'encre est bue

2^{ème} écriture : Ne pas hésiter à rater. Et le reconnaître. Première est cette condition délicate. Une fois ce premier double pas franchi, engager une longue marche de ratées. Rater longuement et de nombreuses fois. Recommencer avec ardeur : le ratage sériel, à petits pas – de ceux que l'on fait quand la marche sera longue et le dénivelé important – Accumuler et garder précautionneusement. Choisir et disposer, lors de la halte. En faire pique-nique sur nappe de rochers. Écouter les oiseaux. Ne pas donner de pain aux marmottes. Ne cueillir ni le thym sauvage pour la soupe. Ni les œillets de

poètes. Chausser les crampons dès les premières neiges. Certains se sont encordés. Ça leur a plutôt réussi.

Ces écrits disent comment résister au « faire beau », comment lâcher la bride et plonger dans la logique de Michaux : ne rien contrôler ni de soi, ni de sa production et se laisser « divinement » surprendre.

J'ai proposé non sans mal, dans des rencontres nationales du GFEN sur le sujet de « l'accompagnement » de produire des « théories du centre et de la marge », inspirées du peintre belge Alechinsky. Avais-je été compris dans cette volonté de faire un détour par la création et de prendre la manière dont Alechinsky emprunte les chemins de traverse de Central Park pour explorer nos propres manières d'être en « marge » en regard de l'institution scolaire ? Qui pilote : le centre ou la marge ? Qui transforme ? Qui invente ? Qui crée ?

Petite théorie du centre et de la marge

(Un atelier dans les parages d'Alechinsky)

« *La marge frôle l'indicible et flirte avec ce que nous nous acharnons à rendre invisible. Elle est pourtant cette opacité qui nous dessine, cette zone d'ombre. Nous tirons nos ombres, comme lorsque le corps tente de s'interroger avec ce qui nous meut, comme on dit « à son corps défendant ». Défendant quoi ? La marge veille, elle nous éveille. »* (Yves, rencontres GFEN).

« *La marge, c'est le jardin secret, l'espace de création et d'expression, ce qui marque la circularité de chaque être. C'est la richesse de chacun, l'invisible, l'intime. Doit-on la rendre visible, et quand dévoiler ? Il y a toujours une marge même quand elle n'est pas matérialisée. C'est la vie, c'est être semblable, c'est ne pas être marginal.* » (M., stage prévention).

Je pense encore à la proposition en fin de formation d'enseignants de produire au-delà des bilans de l'institution des poèmes-affiche qui augmentent l'évaluation de nouvelles dimensions poétiques.

Je sais aussi l'intérêt d'écrire un journal des apprentissages qui s'intéresse au contexte de cet apprentissage, aux coopérations qui les ont permises⁹.

Je songe à un atelier d'écriture nommé :

Hiroshima, ou « Comment s'écrit l'histoire ? »

6 août 1945, 8 heures 15 heures locales, une bombe d'une puissance à nulle autre pareille

⁶ Du fait de l'organisation de l'espace en différents lieux, et des circulations entre ces lieux, l'atelier fonctionne comme un dispositif, sans consignes pour jalonner le parcours. Une question de départ est établie en fonction du projet d'écriture. Différents endroits sont ménagés entre lesquels chacun circule : lieu de parole, tables d'écriture, puis de lecture, de critique de textes, et enfin fabrication collective de « la plaquette ».

⁷ Voir *Animer un atelier d'écriture Faire de l'écriture un bien partagé* (O.M. Neumayer, ESF, 2004 – p. 93 et suite).

⁸ *Pratiquer le dialogue arts-plastiques écriture* O.M. Neumayer; Chronique sociale, 2010. (Voir page 29 ; p. 135 et suite ; p. 147 et suite).

⁹ Neumayer, Vellas et alii, *Évaluer sans noter, éduquer sans exclure*, Le Lien (2017) (Voir p. 154 par exemple et suite, l'article de Melanie Noesen et Kerstin Hopp).

explose au-dessus de la ville de Hiroshima au Japon. 50 ans plus tard, en août 95 au moment où la France reprend ses essais nucléaires nous abordons la question dans un stage en Belgique où à partir d'une fiction les participants racontent ce qui s'est passé. En 1995, lors de la reprise des essais nucléaires français, à Fangataufa, le prix Nobel de littérature Kenzaburō Ōe adresse une lettre de protestation solennelle au président Jacques Chirac. En fin d'atelier, les participants s'expriment sur ce que signifie pour eux : écrire l'histoire.

Lettre à Kenzaburō Ōe (Lettre de Yolande, écrite en fin d'atelier)

Kenzaburō

Qui suis-je donc pour t'écrire à toi, prix Nobel de littérature ! Pourtant je le fais ! Un lien invisible s'est tendu entre toi qui ne le sais pas encore, et moi. Depuis quatre jours, je participe à l'atelier d'écriture en Belgique. Aujourd'hui, on travaille l'écriture autour des concepts d'histoire et d'Histoire, de la relation entre histoires et Histoire. Ré-interroger l'histoire. Histoire et ouverture à l'action. Nos responsabilités de citoyens.

Détail, ne trouves-tu pas ... Si tu avais été dans la salle près de moi, devant moi, aurais-je écrit la même chose... Et si « eux » avaient été là ?

J'ai refusé de raconter la suite de cette histoire. Elle leur appartient... Elle m'interroge. Et toi, l'aurais-tu fait ? Dans quels mots ? Est-ce parce que j'ai peur des mots ou est-ce parce que c'est ma manière à moi d'être citoyenne que de ne parler ni écrire si les mots ne sortent pas vrais... Pourraient-ils être vrais ? Est-ce que je peux dire les mots de leur corps, les mots de leur sens, les mots de leurs émotions, leurs mots ? Et les miens alors ? Mais si je ne peux pas imaginer le travail que représente la préparation de six jours d'atelier d'écriture, est-ce que je peux imaginer ce qui se passe dans la minute où quelqu'un, où une personne veut et va en anéantir une autre, des millions d'autres vies ? Parle-moi de l'éthique de l'écrivain. Parle-moi de l'éthique de l'auditeur. Ma réaction, c'était ma manière de résister. Pas de résister aux mots, non, de résister à ce que j'ai senti comme ayant dépassé la limite. Quelles limites ? La limite de l'humain...

J'invite les lecteurs à s'attarder sur ces exemples. Ces écritures sont à la fois une forme de clôture d'un processus de formation et l'invitation faite à chacune et chacun de prendre sa place dans le champ de l'écriture. De faire trace.

Remettre le sujet au centre de nos écritures en formation

« *Je suis petit, mais je ris* » écrit le romancier Tahar Ben Jelloun.

« *Écrire, c'est avancer masqué* » affirme de son côté le poète Louis Aragon.

Les exemples que j'évoque ici luttent contre l'esprit de sérieux dont se drapent nos institutions au prétexte d'asseoir leur pouvoir sur nous.

Dans chacun des exemples ci-dessus nous leur avons opposé la ruse : celle du passage par la fiction ; celle du changement de codes ; celle de l'imaginaire et du jeu. Si nous nous réclamons en Éducation Nouvelle d'une manière de brouillage, d'un retour aux formes d'opacités qu'évoque Glissant, c'est qu'elles remettent les sujets que nous sommes au centre de nos échanges.

Elles ne font pas du rapport à l'autre un sentier facile. Elles réintroduisent l'expression de fragilités, le jeu des aléas. Elles nous ouvrent des chemins de traverse face aux institutions et à leurs obsessions.

Je reprends ainsi à mon compte des pratiques de créateurs que je mêle aux approches des sciences. J'affirme que c'est dans le jeu assumé des masquages et démasquages que nous nous ouvrons à ce qui nous touche, à ce qui nous émeut et possiblement nous transforme. Non sans mal parfois, nous cherchons à le partager.

Face aux multiples formes de contrôle social (sur le terrain politique, dans le monde de la consommation et des médias), nous cherchons à inventer et réinventer d'autres formes de communication qui résistent à l'esprit de sérieux ambiant. Nous sommes en quête d'autres formes d'échanges de sujet à sujet, tant au plan des formations professionnelles que dans les échanges entre personnes. La tâche est ardue. Trop rarement, ou souvent confinées dans des espaces de happy few, émergent des pensées et des actes de désobéissance. Comment mieux nous en emparer ? ◆

Philosophie et éducation nouvelle dans la formation des enseignant-e-s

Manuel TONOLO PRAG Philosophie, membre du secteur Philosophie du GFEN, INSPE de Grenoble, site de Chambéry

Après avoir participé aux travaux du groupe Philosophie du Groupe Français d'Éducation Nouvelle au début des années 1990, j'avais apprécié, à l'orée de ma carrière d'enseignant, la rencontre de collègues réunis autour de principes pédagogiques de l'Éducation Nouvelle qui rejoignaient mes convictions personnelles : un souci des difficultés rencontrées par les élèves lié à l'exigence d'un savoir accessible. J'y trouvais à la fois l'objectif ferme et exigeant du « *Tous capables* », postulat d'une réussite de tous les élèves, ainsi que la mise en œuvre de *démarches* pédagogiques qui créent pour les élèves des situations d'appropriation du savoir, en les faisant participer au cours par une posture active qui engage chacun, à l'oral comme à l'écrit, dans le collectif de la classe. Soit une autre façon de lire GFEN en prononçant ce sigle comme l'acronyme "j'ai faim !" qui traduit ainsi le postulat d'éducabilité à l'égard des élèves qu'on suppose tous animés d'une faim de savoir, à charge pour nous de la susciter.

Cette réflexion consonait avec ma propre vision du métier d'enseignant, soucieuse de dépasser cet « obstacle pédagogique » qu'évoque Bachelard, si méconnu en éducation : celui de ces « professeurs [...] qui ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas », et qui « imaginent que l'esprit commence comme une leçon » (*Formation de l'esprit scientifique*, introduction, 1938). Faute de quoi, sans associer les élèves à la construction de leur propre apprentissage, sans se soucier de leurs représentations premières, on n'enseigne réellement aucun savoir, tout comme on n'établit rien de solide sur du sable.

Après une vingtaine d'années heureuses à enseigner en Terminale, j'ai commencé en 2003 à intervenir à temps complet dans la formation initiale et continue des professeurs de premier et de second degré à l'IUFM, puis à l'ESPE, et enfin à l'INSPE de Grenoble. Le travail dans la formation initiale des enseignants se révélait alors l'occasion

de faire comprendre à ces futurs collègues l'intérêt de la réflexion du GFEN. J'estimais important de montrer à ces étudiant-e-s en formation le gain à retirer de la confrontation d'un contenu rigoureux de savoirs et de questionnements philosophiques avec une pédagogie qui tente de mettre en pratique l'esprit de ces principes afin de pouvoir rendre réellement accessible à tous ce savoir complexe. Voici le témoignage, vingt ans plus tard, de cet engagement en formation des enseignants.

Retrouver les principes pédagogiques du GFEN Philo dans la formation des enseignants

Introduire une réflexion philosophique sur la pédagogie.

Les étudiant-e-s qui préparent les concours d'enseignants à l'INSPE de Grenoble, et en particulier le CRPE, suivent en master 1 (depuis l'IUFM) une UE de Philosophie de l'Éducation « École et Savoir » qui permet de réfléchir aux questionnements philosophiques posés par l'Éducation, ainsi qu'à une approche des grands courants pédagogiques. Cette UE permet de poser les grands problèmes philosophiques au fondement des différentes conceptions de la pédagogie, et d'en examiner les finalités parfois diverses. Elle permet aussi de découvrir plusieurs pédagogies différentes de l'Éducation Nouvelle, et de réfléchir sur leurs intérêts et leurs limites, sur l'articulation des méthodes et des objectifs poursuivis, en fonction aussi des lectures différentes que tirent ces pédagogies de la philosophie de Rousseau dont pourtant elles se réclament. Il ne s'agit pas seulement de leur fournir une boîte à outils, même en connaissance des avantages et des inconvénients, mais aussi de savoir reconnaître, derrière des pratiques

se prévalant d'un respect de la lettre d'une pédagogie, un oubli parfois total de l'esprit initial dans lequel ces pédagogies ont été élaborées.

Mettre à profit une formation émancipatrice par l'Enseignement Moral et Civique

La philosophie intervient également dans la formation au nouvel Enseignement Moral et Civique (EMC), qui, depuis son apparition en 2015 permet par sa « culture civique » une ouverture sur des pratiques pédagogiques « classiques » en Éducation Nouvelle afin d'infléchir les structures traditionnelles de l'enseignement vers une émancipation plus démocratique : conseils d'élèves, pratique du débat ou de la discussion philosophique, responsabilités dans la classe, résolution autonome de conflits, empathie, coopération, tutorat, travail sur les émotions, travail sur le sens des règles...

Force est cependant de constater que de telles pratiques pédagogiques, pourtant souvent plébiscitées par les enseignant-es, ne sont pas pour autant expérimentées dans les classes, faute de formation suffisante. C'est du moins ce qui ressortait de la consultation faite auprès des enseignant-e-s sur les programmes d'EMC de 2015 :

« De fortes attentes de formation et de ressources pédagogiques »

L'exigence de formation initiale et continue apparaît de manière récurrente dans les contributions académiques. Certains inspecteurs relèvent que « c'est en ESPE que la conscience morale et civique devrait être prioritairement développée. Par la suite et pour les enseignants titulaires, il conviendra de proposer une formation continue spécifique ». « Le rôle de la formation continue est déterminant, tout comme l'interrogation portée sur la forte attente dans le rôle de l'ESPE dans la formation initiale », écrit un inspecteur dans une académie. « Une formation approfondie des enseignants s'avère nécessaire, leur demande est orientée tant vers les enjeux de cet enseignement que vers les dispositifs à favoriser » lit-on encore dans une synthèse. Ces actions de formation devront « à la fois faire vivre les valeurs, partager le commun, mais aussi conforter les connaissances conceptuelles voire philosophiques des enseignants ». Une synthèse académique explique également « le besoin crucial de formation », en particulier « sur les sujets les plus sensibles ou issus de l'actualité et dans les domaines nouveaux relevant de la culture juridique, philosophique et morale » car beaucoup d'enseignants « voient dans cet enseignement des notions et des pratiques qu'ils ne maîtrisent pas ». Dans une contribution transmise à la DGESCO en

version papier, un conseiller pédagogique départemental chargé de la "culture humaniste" s'interroge : « les fondements humanistes certes ... mais quelle formation des enseignants pour la mise en œuvre pédagogique ? Quel approfondissement de la connaissance des valeurs et de l'histoire républicaine pour les enseignants ? Quelle évaluation du partage par les enseignants de ces valeurs, avant de les transmettre ? ».

En outre, l'EMC met l'accent sur des démarches pédagogiques séduisantes mais qui interrogent les gestes professionnels particuliers à mettre en œuvre. Des « incertitudes sur les modalités pédagogiques de certains apprentissages ne sont pas levées » écrit un inspecteur : « ainsi, aborder l'empathie au CP, le contrôle de ses émotions et comprendre les raisons de l'obéissance aux règles nécessitent des précisions sur les manières de faire ». Des inspecteurs du second degré font observer que la diffusion de ces démarches pédagogiques parfois novatrices (méthodes inductives, discussion à visée philosophique, débat argumenté...) parmi les enseignants est encore très inégale et nécessite à la fois explicitation et formation : « Les pratiques encouragées [...] sont aujourd'hui parfois encore mal maîtrisées par les équipes, leur appropriation sera sans doute longue et très inégale selon les professeurs ou les établissements ; en tout état de cause, les besoins de formation seront importants pour accompagner la mise en œuvre de l'enseignement, alors même que les moyens alloués restent contraints ». Des besoins de formation s'expriment également sur des champs moins habituels pour une consultation sur un projet de programme : « formation à la médiation », à la « gestion de conflit », à la « communication non violente », signe que l'EMC questionne une fois encore la posture du maître face à ses élèves, bien au-delà des contenus notionnels enseignés. La demande de ressources pédagogiques d'accompagnement est aussi unanimement formulée. » [...]

(Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique, p20-21)
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2015/74/8/Rapport-de-synthese-de-la-consultation-nationale-sur-les-projets-de-programmes-denseignement-moral-et-civique_476748.pdf

C'est pour répondre à cette attente que j'ai été amené à créer un site destiné à un complément de formation en Enseignement Moral et Civique : « *Viatique pour une vie éthique* » : <https://viatique.monsite-orange.fr> afin d'assurer sur le long terme un approfondissement des notions, des problèmes et des dispositifs pédagogiques d'EMC étudiés en formation. Ce site, régulièrement ac-

tualisé, s'adresse aux étudiants, comme aux anciens étudiants devenus enseignants, ainsi qu'aux animations de formation continue.

Le programme d'EMC 2018, qui a légèrement modifié celui de 2015, met particulièrement l'accent sur la pratique du débat en classe. La discussion philosophique, entrée dans les pratiques conseillées en 2015, a été fondue dans une invitation générale au débat argumenté ou à la discussion réglée dans la réforme de 2018.

Cette pratique du débat en classe, habituelle en Éducation Nouvelle, apparaît dans les programmes de l'Éducation Nationale au tournant du XXe siècle, avec l'Éducation Civique, Juridique et Sociale au lycée en 1999 et avec la demi-heure de débat hebdomadaire en primaire en 2002. Affirmée de manière récente dans les programmes officiels, elle soulève souvent chez les enseignants une appréhension légitime : on ne se lance pas à l'improviste dans un débat, par crainte de débordement, de digressions ingérables, de discussions qui tournent en rond... Faire débattre les élèves, cela ne s'improvise pas et suppose une formation préalable, afin d'éviter de se heurter à des obstacles dirimants. La pratique du débat en classe a donc été intégrée dans mon enseignement en formation initiale depuis 2003. De même que la pratique des conseils d'élèves, les pratiques coopératives et une sensibilisation à la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, d'abord présentée comme une pratique d'Éducation Nouvelle, puis dans le cadre de la formation plus officielle à l'EMC.

La pédagogie de l'enseignement en formation aux futurs maîtres comme exemple d'enseignement aux futurs élèves ?

Affirmer que tous les étudiant-e-s sont capables de comprendre et de progresser est insuffisant si cette volonté de ne laisser aucun étudiant en arrière ne se traduit pas dans la pratique concrète de formation. Il faut certes tout d'abord déconstruire l'individualisme inhérent à la préparation des concours en faisant comprendre que c'est en coopérant et en formant des groupes de travail que tout le groupe d'étudiants doit tenter de réussir ensemble. Il est de même nécessaire de ne pas se contenter de s'appuyer sur les capacités écrites ou orales supposées des étudiants, qui se montrent parfois vacillantes, et de les travailler concrètement pour les faire

progresser, afin d'éviter de transformer des inégalités sociales en inégalités scolaires.

La maïeutique en amphi : travailler l'oral à partir des représentations

Il est bien sûr dommage que, pour des raisons budgétaires, un enseignement initialement sous forme de TD, se déroule dorénavant en partie sous forme de cours magistraux. Enseigner l'intérêt des pratiques actives à un auditoire qui demeure passif expose à un manque de cohérence, voire de crédibilité. Au mieux, l'assistance se souvient vaguement de ce qu'il faudrait faire, mais pas de ce qu'il est possible d'expérimenter. Et ce, surtout quand les conditions matérielles n'y invitent guère : la préparation très calibrée des concours, la multiplication des interventions à horaire réduit dans les UE, les cours de plus en plus nombreux en amphithéâtre remplis de centaines d'étudiants – pour des raisons économiques, depuis le rattachement à l'Université d'une formation sans budget alloué –, tout cela ne rend guère aisée la sortie d'un enseignement magistral. On peut cependant essayer de s'adapter pour éviter le plus possible d'être soi-même le vivant contre-exemple de l'enseignement qu'on dispense.

À cet effet, le travail à l'oral à partir des représentations des étudiants se révèle intéressant. L'auditoire détient déjà avant le cours un certain nombre de réponses, parfois justes, mais souvent erronées ou partielles, qu'il convient de questionner. Partir de ces représentations permet alors de mieux impliquer les étudiant-e-s dans la pratique d'un oral réflexif, surtout si on tente de faire naître auprès du public des questionnements dont le savoir enseigné se révèle ensuite un élément de réponse. Bien sûr, il faut alors parcourir le vaste espace, un micro baladeur à la main, pour distribuer la parole, mais si certaines connaissances des étudiants sont parfois utilement partagées avec la salle, accoucher les esprits « du vide dont ils sont pleins », selon la réflexion de Platon, permet de faire surgir le désir d'une réponse à laquelle on n'aspire pas quand on pensait intimement déjà avoir « des idées » sur le sujet. Entendre ces idées exprimées dans le micro, puis examinées publiquement et voir l'incertitude de leurs fondements être mise à jour, ceci permet de fait naître le désir d'en savoir davantage.

De plus, en invitant de la sorte ces étudiant-e-s qui se destinent à l'enseignement à s'interroger sur leurs propres représentations, on leur montre concrètement ce qu'il est possible de faire ensuite avec leurs futurs élèves. Platon ou Bachelard ont

montré comment enseigner ce n'est pas remplir un vase, mais commencer par vider celui que les élèves ont déjà en tête.

Les étudiants prennent donc l'habitude à chaque cours de voir questionnée l'évidence des affirmations élémentaires ou des notions qui leur viennent spontanément à l'esprit : « citoyenneté », « vivre ensemble », « respect des différences », « différenciation », « solidarité », « savoir-être », « laïcité », « tolérance »... Il en est de même à propos des représentations que ces mêmes étudiants se font de la profession d'enseignant, avec l'examen des ambiguïtés des termes courants comme « méritocratie », « égalité des chances », « équité », opposée étrangement à l'égalité...

Si ce travail avec le collectif est toujours bien plus facile en Travaux Dirigés, l'enseignement « magistral » qui semble aller de soi en amphithéâtre n'est pas une fatalité, car il est pourtant possible d'y travailler l'oral réflexif avec tout le monde. Certes, il est impossible en Cours Magistral, devant des centaines d'étudiants, de donner au moins une fois la parole à chacun durant un cours comme on peut le faire en TD, mais avec un micro baladeur on peut circuler auprès des étudiants pour faire ressortir les représentations qu'on va ensuite demander à l'auditoire d'examiner et de critiquer avec notre aide.

Apprendre à lire en Master : travailler une méthode de lecture des textes complexes

Il est bien beau de vouloir proposer des textes exigeants aux étudiants, encore faut-il s'assurer que ces derniers en soient immédiatement capables, ce qui n'est pas toujours le cas. Travailler une méthode pour permettre à chacun.e de lire et de comprendre des textes complexes m'a donc semblé indispensable pour mes étudiants de master. Au sein de chaque cours d'une UE de Philosophie de l'Éducation d'une vingtaine d'heures, les étudiants peuvent régulièrement se confronter à chaque cours à la lecture de deux à quatre textes. Il est demandé de mettre en application une méthode de lecture des textes complexes travaillée au préalable, qui leur permet de s'orienter à travers l'obscurité apparente de textes d'aspect difficile, à partir d'une expérience de pensée qui fait l'analogie avec la recherche d'orientation dans une randonnée en montagne où l'on s'est égaré.

Des expériences de pensée ou en situation concrète.

Il est également possible de proposer divers exercices de mise en activité des étudiants sous forme de « pièges » qui leur permettent de vivre



concrètement ce qu'est le travail sur les représentations, c'est-à-dire de vivre la déception qu'on ressent à avoir apporté avec trop de précipitation du crédit à certaines opinions insuffisamment examinées. Cette déception personnelle vis-à-vis d'opinions erronées est la première marche vers la construction d'un doute critique d'autant plus salutaire qu'il s'exerce d'abord à l'égard de soi-même.

Un engagement dans la formation continue.

S'engager dans la formation continue est aussi un moyen de tester la validité et la plausibilité de ce qui s'enseigne en formation initiale. La participation à un groupe départemental de culture humaniste fut également précieuse pour promouvoir l'initiation à la pratique des débats philosophiques et plus généralement à celle de l'EMC, autour de thèmes comme la laïcité, les ateliers philo, l'enseignement du fait religieux, l'esprit critique... Il en fut de même pour la participation à des actions de circonscription dans le but d'associer pédagogie institutionnelle et problèmes d'autorité.

Ce n'est pas dévoiler un secret que de dire que la formation continue, intégralement accaparée par l'apprentissage des mathématiques et du français depuis 2018, a aujourd'hui totalement exclu de telles participations, et a vu disparaître les groupes de culture humaniste.

Une question reste néanmoins en suspens : celle du rapport avec l'institution. Cette dernière constitue-t-elle une limite à la mise en pratique des principes pédagogiques ou est-il possible de s'en accommoder, voire d'en faire une alliée ? L'espace nous manque pour l'aborder ici. ♦

Aller vers « quelque chose qui n'existait pas auparavant » ?

Évelyne LEDRU-GERMAIN¹ Professeure d'anglais et formatrice EAFC

La formation, qu'est-ce que c'est ?

Lisons ensemble la définition du mot « formation » dans le Larousse² :

Action de former, manière dont quelque chose se forme ; processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant.

Deux axes complémentaires apparaissent dans cette définition : l'action de former, soit l'activité du formateur, mais aussi la nature de cette action, soit la manière, le processus.

Cette définition met en mots ce que signifie – doit signifier, devrait signifier en tout cas – le mot « former ». Former, c'est être au début, à la naissance de quelque chose qui se forme : un « quelque chose » apparaît qui n'était pas là auparavant. La forme pronominale en dit beaucoup : on ne forme pas le stagiaire, le stagiaire se forme. Le mouvement vient du plus profond du formé, de ce pair qui accepte, souhaite, voire désire, entrer dans une démarche de changement. Il s'agit d'une genèse.

Effet de brouillage en formation

Dans le réel de l'exercice, la relation des enseignants à la formation ne va pas de soi.

Le « quelque chose » n'est pas toujours – il l'est peu souvent – perçu par les enseignants, ce qui explique, au moins partiellement, les statistiques de fréquentation des formations sur le territoire cristolien : plus de 7 enseignants sur 10 ne demandent jamais de formations.

En effet, nombreux sont les enseignants qui disent : « *Moi, je ne vais pas en formation* ».

Les raisons invoquées sont majoritairement de deux ordres.

« *On nous prend pour des élèves. On nous dit ce qu'il faut faire, en sous-entendant qu'on ne le fait pas, qu'on n'a pas la « bonne recette ». Mais on ne nous*

donne pas les recettes en question. »

Ou bien

« *On nous met en atelier pour « échanger », mais ça ne sert à rien. On élabore tout seul des supports, mais on ne sait pas si c'est bien ou pas et le formateur repart avec* ».

Souvent, les collègues utilisent les deux axes explicatifs, l'un après l'autre.

On voit apparaître en filigrane la notion de « bonne recette », de « bon travail », comme si les stagiaires se positionnaient comme des élèves, attendant une validation que le formateur n'accorde pas, ne souhaite pas accorder.

Nous sommes là sur un effet de brouillage : quel est le rôle du formateur ? Est-il là pour valider des documents ? Pour transmettre des séquences fonctionnant sur le terrain comme on l'entend souvent en début de formation ?

« *Moi, je viens pour avoir des séquences clés en main, des trucs qui fonctionnent avec mes élèves.* »

Transmettre des « trucs »

La question de la transmission est bien au cœur de la formation. La mission du formateur est-elle de transmettre, sinon des recettes ou des trucs, du moins, des supports, des séquences éprouvés par lui et/ou ses pairs ?

Les réponses à ces questions sont nuancées. Le mot « recette » pourrait faire croire que les mêmes ingrédients, dans des proportions identiques, vont produire le même résultat, comme l'« apprentissage visible »³ peut nous le faire espérer. Cependant, ces approches sont questionnées aujourd'hui⁴. En effet, les conditions mêmes étant variables à l'infini (effectif, type de public, événements et synergies dans la classe...), les apprentissages réalisés le sont tout autant, si les gestes professionnels ne sont pas ajustés.

Il apparaît donc que si le formateur peut partager à l'occasion des supports professionnels qui ont bien fonctionné dans des classes plurielles, il doit

¹ Professeure d'anglais depuis de nombreuses années, Evelyne est devenue formatrice il y a une dizaine d'années. Elle intervient auprès d'enseignants du second degré sur des thématiques disciplinaires ou transversales.

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>

³ *L'apprentissage visible : ce que la science sait de l'apprentissage*, J. Hattie, G. C.R. Yates, Editions l'Instant Présent (2020). Dans cet ouvrage, les auteurs compilent des milliers d'études empiriques, avec pour objectif d'identifier scientifiquement les facteurs de réussite scolaire.

⁴ *Les neurosciences à l'école, leur véritable apport*, Édouard Gentas, Odile Jacob, 2022.

transmettre, avant tout, des gestes professionnels transférables et reproductibles, sinon dans toutes les classes – penser que chaque geste fonctionne quel que soit le groupe d'élèves est sans doute présomptueux – du moins, dans beaucoup. Et surtout, le formateur apporte le recul nécessaire pour enseigner de façon réfléchie, pour devenir capable de lire le réel.⁵ L'activité du formateur se situe majoritairement dans le développement de l'analyse réflexive : il permet aux enseignants, en les positionnant comme les experts qu'ils sont, de choisir dans la palette de leurs gestes professionnels celui qui va le mieux convenir à l'instant et d'être à même de verbaliser ce choix, en garantissant la transférabilité.

À la recherche du processus perdu

Nous évoquons plus haut les raisons invoquées par les enseignants faisant le choix de ne pas venir en formation.

La célèbre citation de Dale Carnegie⁶ pourrait être détournée : *Il y a toujours deux raisons pour ne pas faire quelque chose : une bonne raison et la vraie raison.*

La vraie raison, ici, ne serait-elle pas ici dans l'absence du « processus » mentionné plus haut ? Faire apparaître chez les collègues venant en formation – et qui par là même manifestent le désir d'améliorer leurs pratiques – « quelque chose qui n'existait pas auparavant », est un défi. Souvent, les formateurs utilisent le mot « déplacement » pour désigner le changement de pratiques à obtenir. La métaphore du mouvement, du changement d'endroit, est intéressante, mais elle ne recouvre pas totalement l'idée du processus impliqué dans le concept de formation. Elle semble sous-entendre que le point de départ du formé était erroné, mal placé : on entre peut-être là inconsciemment dans l'idée du mal, du mauvais endroit, associé à la mauvaise recette.

Il s'agit d'autre chose avec un processus. Un processus, c'est un « *Enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose* » (Larousse). C'est une dynamique, qui, répondant à un schéma, à un enchaînement ordonné, peut donc être reproduite. Une dynamique s'appuie sur un point de départ. Ce point de départ sert de tremplin à la dynamique : sans lui, rien n'est possible, en formation comme dans tout processus d'apprentissage.

Chaque individu, chaque personne, vient en formation, riche de son propre point de départ (son « mobile »).

Si le formateur ne peut prendre en compte, écouter, entendre ce point de départ et ses richesses, les chances d'enclencher ce processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant s'amointrissent.

Lectures du réel

Partons du réel de la formation, telle que nous la vivons en tant que formé.

La formation fonctionne souvent sur le modèle suivant⁷ : un premier temps de formation descendante avec un discours en continu du formateur appuyé sur un diaporama. Ce temps est parfois associé à un apport de la recherche. Puis, des groupes sont constitués pour des activités d'appropriation en lien avec l'ordinaire de la classe. Le temps en atelier se termine par une mise en commun. Elle se fait par le biais d'un tour de parole, chaque groupe présentant le fruit de son travail via un porte-parole autodésigné. Le formateur reste généralement effacé sur ce temps, n'intervenant pas ou peu, d'où le sentiment évoqué plus haut : « on ne nous dit pas si c'est bien ou pas ».

Ce dispositif a le mérite d'avoir une forme structurée, rassurante pour les stagiaires, sans doute, mais aussi, pour le formateur⁸. Cependant, il tend à faire croire que les contenus peuvent être transmis aux stagiaires – qu'ils peuvent les *comprendre*, au sens étymologique : *cum + prehendere*, « saisir avec » – par la diffusion de diapositives ou la transmission de résultats de chercheurs, au point que dans notre quotidien de formateur, nous recevons d'assez nombreuses demandes de collègues demandant qu'on leur envoie les supports, lorsqu'ils ne peuvent pas être présents, comme si, cette fois encore, les supports suffisaient à penser et à construire.

Mon postulat est que cette forme canonique tend, à terme, à créer de la désaffection chez nos stagiaires, tant sur le plan de l'inscription à des stages du PAF, que sur le plan de l'assiduité (présence à la première journée de formation, suivie d'absences).

Comme l'explique Patrick Picard : *Quand les professionnels ne se reconnaissent plus dans la formation, entendue comme espace collectif de débats professionnels, le risque est que le métier soit condamné à l'immobilisme, qu'encore moins de personnes se sentent intéressées par la formation, que cela soit quelque chose dont finalement les gens essaient de s'écarter.*⁹

Ce postulat me semble confirmé par les aléas actuels des nouveaux modes de formation apparaissant dans nos académies : webinaires

5 J'utilise ici le concept de Patrick Picard, ex-directeur du Centre Alain Savary de l'IFE, dans « Cinq directions pour la formation » : <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/cinq-directions-pour-la-formation-questions-a-patrick-picard>

6 Dale Carnegie : écrivain et conférencier américain ayant travaillé sur la thématique du développement personnel.

7 C'est ce que j'ai vécu, par exemple, lorsque j'ai suivi la formation au CAFFA il y a quelques années. Les activités proposées alors dans le second temps concernaient des activités de formation.

8 J'ai commencé à animer mes formations en m'appuyant sur ce modèle, reproduisant la façon dont j'avais moi-même été formée.

9 https://snuipp.fr/research_columns/il-ne-suffit-pas-que-l-institution-pretende-ecrire-pour-que-cela-se-passe-sur-le-terrain

descendants de 3 heures associés à des « ateliers » d'appropriation où l'on constate, justement, cette difficulté d'appropriation, ainsi que le phénomène grandissant des absences virtuelles où le stagiaire se connecte, mais est de fait absent, intellectuellement ou virtuellement... mais c'est là une autre histoire !

À la recherche du « quelque chose » avec le GFEN

Les approches GFEN m'ont aidée à interroger ce modèle transmissif, en classe comme en formation.

J'ai d'abord découvert (en ligne ou dans les publications papier) des propositions de mises en activité rédigées par le Secteur Langues du GFEN. Par exemple, j'ai testé les activités du texte reconstitué, comme *Gus always takes the bus*, d'Eddy Sebahi, ou encore le *J'aime/J'aime pas* de Maria-Alice Médioni, dans mes classes d'anglais. Ces façons de « penser la classe », de concevoir l'apprendre comme un processus de pensée à plusieurs, comme un tâtonnement fécond, où le tâtonnement importe davantage que le résultat obtenu, ont levé le voile qui brouillait alors mes gestes d'enseignants¹⁰.

Les Universités d'été à Vénissieux m'ont, dans un second temps, permis de vivre plusieurs démarches GFEN. J'ai vécu, pour reprendre la définition du Larousse, la genèse d'un processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant. J'ai (re) vécu les émotions qui sont intrinsèques à l'acte d'apprendre, comme le sentiment de déstabilisation lorsqu'il faut se frayer un chemin dans une nouvelle pensée, un nouveau concept. J'ai vécu par moi-même le plaisir de ce débroussaillage à plusieurs. J'ai observé comment l'animateur GFEN tenait compte du « point de départ » de chacun.e. Pas de « mauvaise recette » remplacée par une autre qui serait bonne, pas de « recette » du tout finalement, mais une construction à plusieurs voix, où l'apport de chacun est reconnu pour ce qu'il est : un apport intéressant, qui mérite d'être entendu et deviendra plus riche, plus grand, grâce à la confrontation bienveillante des points de vue.

Je crois que c'est à ce moment que j'ai véritablement compris – saisi avec – ce qu'était le conflit socio-cognitif, que je suis passée d'une idée théorique séduisante à un vécu.

En le vivant, j'ai pu moi-même le faire vivre et ressentir, à la fois en classe et en formation, dans le respect des individualités de chacun.e. Là où, par

le passé, j'étais parfois décontenancée par les demandes des collègues (*Mais tu ne nous donnes pas une séquence toute faite ? Tu peux nous envoyer le texte, les icones et les consignes dont tu t'es servie en 4ème ?*), j'ai pu entendre, lire aussi dans le langage des corps, ce que ces demandes révélaient d'incertitudes parfois, de difficultés à s'autoriser à être ce que nous sommes, des enseignants, des experts, des gens qui cherchent, loin de personnes qui « appliquent » sans réfléchir, comme parfois, on semble nous le demander.

J'ai modifié le modèle de formation évoqué plus haut, pour proposer systématiquement une mise en activité collaborative aux collègues-enseignants en début de stage, comme une classe-puzzle ou un World Café.¹¹ L'objectif de ces mises en activité est avant tout de fournir un cadre où les paroles plurielles peuvent être entendues, où le groupe peut se fonder en tant que collectif de recherche. J'utilise dans le quotidien des formations que j'assume des gestes professionnels observés chez les animateurs GFEN : s'intégrer dans le cercle de parole en s'asseyant dans le cercle des stagiaires, réduire ma propre prise de parole en quantité pour laisser la parole se construire, ne pas utiliser le vocabulaire de la validation (« *Oui, c'est tout à fait ça* », « *Mais vous êtes tous d'accord ?* ») pour favoriser plutôt l'élaboration par le langage (*Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça ? Cela fait-il écho à d'autres situations que vous avez vécues ? Pour quelles raisons ?*). J'ai constaté que cette modification de posture impliquait une prise de risque pour le formateur. Il fallait, plutôt que de s'appuyer sur un diaporama soigneusement anticipé, laissant peu de place à l'improvisation (*Il faut qu'on avance, voyez, il nous reste 12 vignettes !*), faire confiance au groupe, se faire confiance à soi-même afin de construire des questionnements féconds en temps réel.

Mais la prise de risques en vaut la peine. Par la parole, par le langage, grâce à l'homologie, les démarches GFEN permettent à chacun et chacune de trouver une place, leur place, dans le groupe. Le groupe, grâce à la démarche, se constitue comme un collectif de travail, riche de chaque individualité.

La « recherche du quelque chose » n'est jamais terminée. C'est cette recherche même qui fait que « quelque chose se forme » et enclenche le processus évoqué plus haut.

Sans ce qui précède, je crois que je ne serais pas la formatrice que je suis aujourd'hui. ♦

10 La méthode actionnelle en langues peut créer ce brouillage : attribuer davantage d'importance au faire qu'à l'élaboration des savoirs.

11 La classe puzzle et le World Café sont des activités collaboratives. A découvrir ici : <https://www.reseau-canope.fr/academie-denantes/atelier-canope-44-nantes/actualites/article/se-lancer-dans-une-pratique-pedagogique-originale-decouvrez-le-world-cafe.html> et <https://cardie.ac-creteil.fr/spip.php?article670>

Un outil de formation : le croisement

Maria-Alice MEDIONI Secteur Langues du GFEN

Lors de nos Universités d'été (UE) du Secteur Langues¹, que nous organisons chaque année au mois d'août, depuis plus de 14 ans, nous avons l'habitude de proposer quatre ateliers ou démarches par demi-journée. Cela permet d'offrir sur les quatre journées de chaque UE, 12 situations différentes à vivre, en plus de la démarche du premier jour animée en parallèle, pour tout le monde, et l'intervention d'un.e chercheur.eur que nous invitons à apporter son point de vue sur la question qui fait l'objet de notre UE. Les participant.e.s, chaque jour, doivent choisir entre plusieurs options et se déterminer, soit par rapport à la langue — certains choisissent leur langue de spécialité, d'autres préfèrent « s'étranger le regard » —, soit par rapport au niveau — débutant ou plus outillé —, soit encore par rapport aux différentes étapes du système — primaire, secondaire, supérieur ou formation. Nous tenons à ce foisonnement, reflet de l'activité du Secteur Langues, mais sommes tout à fait conscient.e.s de la frustration ainsi — volontairement — créée.

Faire de la frustration un levier pour aller plus loin...

Cette frustration, certes, fait monter la curiosité... et donne envie de revenir l'an prochain. Pour autant, parce qu'elle n'est pas facile à vivre, et parce qu'il nous a semblé nécessaire de ménager une plage où les participant.e.s puissent partager leurs vécus, leurs découvertes et leurs questionnements, revenir sur les contenus abordés et les approfondir, nous avons inauguré en 2013, une plage de 3 heures, l'après-midi du troisième jour, après l'intervention de la du chercheur.euse. Je propose d'en donner ici quelques exemples et d'en commenter l'évolution au fil des années.

Lors des croisements, on demande aux participant.e.s de se répartir dans 3 ou 4 salles différentes avec 2 animatrices.teurs et on essaie de faire en sorte que dans chaque groupe de travail,

il y ait un porteur de chaque atelier ou démarche vécu.e depuis le début de l'UE.

Nos premiers croisements étaient quelque peu timides...

UE 2013 – L'enseignant de Langue Etrangère : un praticien réflexif

À la lumière des 4 demi-journées précédentes, comment se décline, pour vous, la compétence de l'enseignant réflexif ?

Les participant.e.s se répartissent en 4 groupes, selon les axes suivants :

- Le praticien réflexif et l'histoire de la pédagogie
- Le praticien réflexif et les situations complexes
- Le praticien réflexif et l'évaluation
- Le praticien réflexif et l'éthique

Chaque groupe dispose d'un dossier composé de textes différents portant sur les différents axes. Après les lectures individuelles, discussion en groupes, puis mise en commun.

À l'issue de ce croisement, aux dires des participantes, c'était vraiment intéressant d'entendre les autres parler des ateliers ou démarches vécus, mais revers de la médaille, on avait voulu vraiment répondre à la curiosité de chacun et les différents récits avaient occupé trop de temps, au détriment d'une réflexion à laquelle la lecture des textes aurait pu conduire. Nouvelle frustration...

UE 2015 - Débuter : premiers pas, premiers actes, premiers essais... pour l'apprenant, pour l'enseignant

1. Vous avez vécu des ateliers différents (groupes de 4 ou 5 brassés). Vous allez échanger / partager vos vécus, ce qui vous a marqué.e, ce que vous retenez, etc. (sans raconter les ateliers, ça prendrait trop de temps) (15-20 mn)
2. Dans les groupes vous faites émerger des questions (3 ou 4)
3. Mise en commun des questions = amorces pour le débat
4. Débat

¹ Voir les traces de ces différentes UE ici : <https://www.gfen-langues.fr/activites>

Cette fois-ci, on « allège » un peu le dispositif puisqu'il n'y a plus de lectures proposées et qu'on demande aux participants de faire l'effort de ne pas céder à la tentation du récit exhaustif, mais de pointer ce qui a davantage retenu l'attention de chacun.e. Il semble que le dispositif ait fonctionné de façon intéressante...

« La journée se termine par un travail en petits groupes pour croiser les regards sur ces deux premiers jours : dégager les points forts et les interrogations. On relève l'intérêt des différentes étapes individuel/groupe/grand groupe. On souligne que chacun peut apporter sa pierre à l'édifice, oser faire des hypothèses même lorsqu'on n'est pas sûr de soi. Avec les ressources des uns, des autres, on devient capable de construire des énoncés même dans une langue qu'on ne connaît pas au départ. Mais certains aimeraient des temps de pause, ces moments « où on ne fait rien » pour des échanges informels... et souffler un peu ! »².

... mais on en est resté, encore une fois, un peu trop au niveau du vécu de chacun, perdant ainsi l'objectif d'approfondissement de la problématique que nous souhaitions au départ.

Lors des UE de 2016, 2017 et 2018, nous faisons le choix de renoncer à la plage de croisement, prenant appui sur les retours qui nous parviennent : pourquoi ne pas remplacer cette plage par 4 autres ateliers ou démarches ? Oublié le souhait de ménager des temps informels, pour « souffler un peu ». Nous avons tant de choses à proposer que nous cédon face à la demande. Mais en 2019, l'équipe de préparation décide de renouer avec les croisements, car la demande de cette étape de l'UE a réapparu, dans le but d'en faire l'occasion d'un véritable approfondissement, avec un dispositif plus « serré » et pour dépasser la seule « consommation » de démarches à réinvestir.

En voici deux exemples :

UE 2019 – L'ordinaire de la classe

1. De quoi est fait l'ordinaire de la classe ?
Inventaire individuel
2. Partage en groupe
3. Proposition d'un inventaire³
4. Qu'est-ce qui a été « oublié » ou non évoqué dans vos inventaires individuels ?
5. On les liste et on responsabilise chaque groupe sur 1 ou 2 points (suivant le nombre d'« oublis » ou de non évocation)
6. Quelles pistes de réponse dans ce qu'on a

vécu depuis le début de l'UE ?

7. Quelles pistes de réponse dans les textes (voir pochette⁴)
8. Mise en commun des pistes + questions nouvelles.

UE 2021 – La place du linguistique dans le développement de l'autonomie langagière

Pistes pour l'animation :

Piste 1

1. En début d'atelier on demande aux participants de noter sur 1/4 de papier : Pourquoi vous vous êtes inscrit-e-s dans cet atelier « X » et non dans l'atelier « Y ou Z »... ? (2 mn)
2. Puis affichage.
3. Lecture silencieuse. Une mise en commun très rapide sur ce qui se dégage de ces écrits, ce qui domine... (on les laisse affichés jusqu'à la fin de l'atelier).
4. Vous avez vécu des ateliers différents (groupes de 4 brassés), vous allez échanger / partager (sans les raconter ça prendrait trop de temps) à la lumière de l'axe choisi (Élaborer des corpus qui permettent d'observer et de travailler les problèmes linguistiques / Situations pour se construire du vocabulaire / L'erreur) (15-20 mn)
5. Dans les groupes vous faites émerger des questions (3 ou 4)
6. Lectures
7. Mise en commun des questions = amorces pour le débat
8. À la fin de l'atelier : est-ce que l'atelier a permis de compléter, de confirmer, ce qu'on avait noté au départ ? Si besoin, on reprend un moment pour se rafraîchir la mémoire (relire les papiers affichés, en silence, individuellement).

Piste 2

1. Distribution de situations de travail dans chaque groupe (situations publiées dans nos ouvrages sur le vocabulaire⁵)
2. Chaque groupe reçoit un dossier avec au moins 2 situations
3. Travail sur le dossier (30 mn)
Consigne :
 - Quel travail cela suppose-t-il de la part des élèves ?
 - En quoi ces situations sont susceptibles de faire travailler le vocabulaire ?
 - Réactions, questions
4. Mise en commun

Il semble que ces dispositifs soient plus pertinents, dans la mesure où ils permettent de croiser l'expérience de chacune et les apports fournis par les

² Extrait du compte-rendu de l'UE 2015 fait par Jacqueline Bonnard qu'on pourra lire en entier ici : https://www.gfen-langues.fr/activites/stages/_rentree/UE_2015/CR_UE_2015.pdf

³ Voir l'inventaire que j'ai présenté dans l'ouverture de l'UE, ici : https://www.gfen-langues.fr/static/facaae9a2e63651f81dc03cea5db208/UE_2019_Ouverture.pdf

⁴ Les participants disposent d'une pochette remise à leur arrivée, contenant des textes, extraits de livres ou d'articles en rapport avec la thématique de l'UE.

⁵ GFEN (2002). (Se) construire un vocabulaire en langues. Lyon : Chronique sociale. MEDIONI M.-A. (2011). Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues. Lyon : Chronique sociale.

textes proposés à la lecture et de discuter-réfléchir à partir des questions mises en partage, comme par exemple, sur la question du vocabulaire :

« À partir de situations concrètes, nous nous questionnons notamment sur notre conception du vocabulaire et sa construction. Les échanges sont riches et les questionnements multiples : les rituels sont-ils efficaces pour acquérir du vocabulaire ? Comment remobiliser le vocabulaire ? Les listes de vocabulaire sont-elles utiles ? Doit-on enseigner les mots les plus utiles ? Les plus fréquents ? Le dictionnaire peut-il être un allié ? Comment évaluer la progression lexicale ? Sous quelle(s) forme(s) ? Dans quel but ? Comment construire des stratégies motivantes pour faciliter l'apprentissage du lexique ? »⁶.

Un bilan... à confirmer

Au fil des années, il s'avère que ces croisements constituent un lien nécessaire entre le vécu de l'UE et la pratique personnelle. Les récurrences entre les différents ateliers ou démarches, les documents-ressources et l'apport de notre invité.e chercheur.e deviennent plus lisibles et font davantage sens. Les participants se trouvent de ce fait, moins dans la consommation de pratiques et davantage dans l'analyse, la compréhension et l'engrangement des contenus et partis pris défendus dans l'UE. ◆

⁶ Extrait du compte-rendu de l'UE 2021 fait par Saloua Kaabeche : <https://www.gfen-langues.fr/static/63fb55b99763b665ad2896f51df0f7cd/CR%20UE%202021-Saloua%20Kaabeche.pdf>



Comment faire entrer tou.tes les étudiant.es dans la lecture de textes complexes ?

Sophie CRABOS Université de Toulouse, département de sociologie

Un nouveau contexte

Ayant repris des charges de cours à l'Université, j'observais un phénomène nouveau : une minorité d'étudiant.es, représentant, selon les groupes de TD, entre 1/7 et 1/4 de l'effectif, faisait mine de participer activement au cours, mais ne remettait aucun travail. Ces étudiant.es pouvaient passer deux ans à l'Université, étant assidu.es, voire participant oralement aux cours et travaux de groupes, sans jamais fournir aucun écrit. Or j'animais, entre autres, un enseignement de « Méthodologie du travail universitaire en sociologie », enseignement dont les exigences étaient élevées (quantitativement et qualitativement), il visait à faire entrer les étudiant.es dans les méthodes de la recherche documentaire, la lecture de textes savants, la compréhension de la démarche de recherche en sociologie, ainsi que l'initiation aux outils numériques, tout cela en douze séances de 2 heures.

Relever le pari du tou.tes capables

Cette rentrée je pris la décision de relever le défi du « tou.tes capables », dans ce contexte qu'il me faut continuer à élucider ! Quels étaient les histoires et projets de cette fraction du public étudiant ? Se heurtait-elle à des obstacles intellectuels ? Lesquels très précisément ? Cette fraction était-elle en attente d'une autre orientation ? Ou vivait-elle une année ou deux de jeunesse centrée sur la création de réseaux sociaux, etc. ?

J'ouvrais les deux premières séances par la lecture de textes permettant aux étudiant.es de découvrir les études de genre. Chaque groupe de quatre avait une partie d'un article sociologique à lire, résumer et présenter à l'ensemble du TD. Lors de la troisième séance, l'étude de l'introduction de *Mœurs et sexualité en Océanie* me servit d'appui

pour travailler sur les notions de problématique et de concepts sociologiques. Lors de la quatrième séance, je donnais l'ensemble des consignes à l'écrit et l'oral pour l'étude d'un article sociologique de leur choix. Alors que je circulais d'un.e étudiant.es à l'autre, au moment du choix des textes, je relevais que pour quelques étudiant.es la longueur du texte paraissait un premier critère. Dans un TD, une étudiante se sentit suffisamment à l'aise, pour me dire qu'un texte de quinze à vingt pages à étudier, c'était trop ! elle n'avait jamais travaillé sur un texte de plus d'une page au lycée !

La conviction

Cette situation occupa mon esprit jusqu'à la fin de la semaine : comment faire entrer dans la lecture de textes longs et complexes, des étudiant.es ayant, durant leur vie scolaire et extrascolaire, lu au plus des textes d'une page ? Le déclic se fit suite à une discussion avec une relation, hors contexte universitaire. Je lui faisais part de mon pari, mes observations et doutes, elle dit d'un ton tranchant : « *Tu n'y arriveras pas !* » Cela renforça au contraire ma volonté. Me revint à l'esprit, la conduite de la démarche de la numération par Odette Bassis lors d'une Université d'été du GFEN, à laquelle participaient des habitants d'une cité promise à la démolition. Un militant d'éducation nouvelle en quartier populaire, avait engagé une action d'activation de la citoyenneté habitante. Le résultat était remarquable ! Des adultes forts éloigné.es de la langue écrite, en avaient repris le goût, créant et animant un journal de quartier. Certain.es étaient là et participaient à l'Université. Tout indiquait dans leurs corps les années de galère. Je revois Odette au moment crucial de l'invention du zéro, renforçant par sa présence, sa conviction et ses paroles la confiance en soi de participant.es : « *Tu vas y arriver* », « *N'écoute plus les voix qui dans le passé t'ont découragé.e* » ! Je compris alors, que je manquais moi-même de conviction. Si toutes les conditions psychologiques,

sociales et intellectuelles étaient réunies, rien ne pouvait empêcher les étudiant.es d'entrer dans la lecture de textes complexes et longs.... Mon attitude était à travailler, autant que la levée d'obstacles intellectuels potentiellement liés à l'exigence nouvelle que nous leur imposions. C'est alors que je compris, qu'il y avait encore trop d'implicites dans mes attentes... rien sur les stratégies de lecture rapide de textes longs.

Une stratégie

J'avais présenté une stratégie de lecture rapide pour rechercher la problématique dans l'introduction de l'ouvrage de Mead. Sachant que la première ligne de chaque paragraphe annonce en général l'idée qui va être développée dans ce paragraphe, il est possible en lisant seulement cette première ligne, d'identifier le.s paragraphe.s où le problème étudié est exposé. Il est ensuite possible de l'identifier encore plus précisément car sa présentation est en général annoncée par une expression telle que : « *Dans l'ouvrage qui suit, nous allons étudier...* ».

Il est possible de procéder ainsi dans l'étude d'un texte complet, prenant les exigences formelles de la fiche de lecture : « problématique », « méthode d'enquête », « thèses défendues par l'auteur.e », « définitions des notions sociologiques », « résumé », « mots clés ». Il me fallait préciser encore la façon d'identifier la méthode, les interprétations sociologiques, etc. Il était important de comprendre que l'ordre d'étude du texte et l'ordre de présentation de la fiche de lecture ne concordaient pas. Commencer par la problématique était très important, car c'est seulement ainsi que l'on cerne précisément le propos du texte.

Pour chacune de ces étapes d'autres informations pouvaient être utiles à préciser. Par exemple : Comment définir une notion sociologique ; qu'attend-on en licence comme présentation de la méthode d'enquête, ...

À mon plus grand étonnement, et plaisir, l'attention était complète dans le premier groupe, indiquant qu'il s'agissait de vraies questions. Les participant.es prenaient des notes ou des photos

du tableau. La concentration était totale et les personnes qui avaient choisi la formule des textes imposés pour la recherche bibliographique, s'engageaient dans la réalisation de leur fiche de lecture. Lorsque je vins vers elles, je pus constater qu'elles étaient sur le bon chemin. J'observais leurs visages concentrés, leurs corps légèrement recroquevillés, au fil de la séance j'eus le plaisir de voir un sourire. Le second groupe avait un effectif plus important et une ambiance un peu immature : langage affectif y compris avec l'enseignante, forte coalescence de groupes ne demandant rien, des étudiant.es particulièrement investi.es, d'autres alternant entre écoute et sociabilités tournées tantôt vers la compréhension des cours tantôt vers la camaraderie. Deux étudiantes m'occupèrent un moment, qui se heurtaient à la compréhension de mots de la langue littéraire (ex. « imbriqué »). Un étudiant tchadien, ayant appris le français récemment, me mobilisait à tout moment pour contrôler sa compréhension... Ainsi, en fin de séance je n'avais pas la certitude que toutes étaient engagées et en réussite. Dans le troisième groupe, un nombre important d'étudiant.es paraissait plus à l'aise. Certains me posaient des questions complexes, deux étudiants l'un tchadien et l'autre sénégalais n'entrèrent pas en action. Ils se détendirent lorsque je leur proposai, à la séance suivante, de changer de texte, les textes choisis me paraissant trop théoriques. Bilan à la fin du semestre...

Évolution du dispositif

Je suis encore bien loin, de la démarche d'auto-socio-construction du savoir et de la personne. En particulier, je n'ai intégré aucun temps sur l'analyse des conditions de leur réussite par les étudiant.es.

En écrivant ces lignes, je réalisais aussi que j'avais certainement rompu trop tôt le « socio », soit la coopération entre étudiant.es. Les trois premières séances reposaient sur des travaux collectifs, dès la quatrième et jusqu'à la neuvième plus de coopération. Certainement faudrait-il réaliser une première fiche de lecture collective complète avant de passer à des travaux personnels.. ♦

Qu'est-ce qu'une formation réussie ?

Côté formé

Damien SAGE groupe du GFEN 75

Lors du Congrès du GFEN de 2013, Frédéric Maïaux et Yves Béal ont ouvert leur démarche sur la formation de formateurs en atelier d'écriture par cette question : « *Donnez un exemple de formation réussie à laquelle vous avez participé.* » Cette question m'a sidéré. Je n'ai pas pu répondre. Devant ma sidération, une collègue eut cette remarque : « *C'est pas sympa pour les copains du GFEN qui ont animé des démarches auxquelles tu as participé depuis toutes ces années...* » J'étais, je l'avoue, bien marri...

Au moment où j'ai commencé à avoir le projet de cet article, j'ai réalisé que le malaise était toujours là. Cela fait plus de 14 ans que je suis au GFEN et la notion de « formation réussie » m'échappe toujours. Et ce n'est pas faute d'avoir vécu des démarches à visée formative, d'en avoir animé et, même, d'en avoir créé. Ce n'est pas faute non plus d'être au quotidien face à des élèves de maternelle et de devoir leur permettre d'accéder à tous les contenus prescrits par les programmes. Ce qui m'échappe, c'est notamment la notion de formation réussie du point de vue du destinataire.

Pour avancer sur cette question, j'ai dû refaire le film de mon cheminement avec le GFEN.

Vivre une démarche et échouer à la faire vivre aux élèves : un échec ?

J'ai vécu ma première démarche GFEN en 2009 lors du stage de rentrée du groupe Paris. J'allais commencer ma deuxième année en tant qu'enseignant titulaire. Mon année de stage et ma première année de titulaire avaient été très difficiles, pour ne pas dire douloureuses, subjectivement parlant, tant j'ai eu l'impression d'être en échec

permanent face aux élèves – quand bien même j'avais obtenu ma titularisation à la fin de mon année de stage. J'avais un profond sentiment d'incompétence nourri par le fait d'avoir le nez dans le guidon en permanence et de ne pas avoir la maîtrise de ce que je faisais avec les élèves. J'étais venu à ce stage car la conseillère pédagogique avec laquelle je travaillais et qui m'a toujours apporté un soutien sans faille, faisait partie du GFEN. J'ai donc vu là l'occasion de me faire du bien en essayant de me former un peu plus et un peu mieux.

J'ai notamment le souvenir d'une démarche de production d'écrit autour d'un conte détourné qui m'a enthousiasmé. Je me suis dit : « *c'est ça que je veux faire en classe !* »

J'ai proposé cette situation aux CM1 que j'ai eus à mi-temps cette année-là. *Fiasco* décrit assez bien le résultat de ce que j'ai tenté avec eux en reprenant cette démarche. Incapable de trouver une solution pour m'en sortir, j'ai abandonné le projet.

En terme de formation, on pourrait dire que la démarche que j'avais vécue était juste un échec. J'avais vécu une démarche de production écrite mais j'avais été incapable de la mettre en œuvre avec les élèves.

Sauf que, dans ce cas, j'opterais pour une définition de la formation très restrictive. Celle-ci se réduirait à l'apprentissage d'une technique (maîtriser cette situation de production d'écrit avec les élèves) et la réussite de la formation se mesurerait à la plus ou moins grande maîtrise de cette technique par les participants¹.

Il est à souligner deux choses. D'abord, en dépit de cet « échec » je suis revenu participer aux démarches proposées par le GFEN. N'étant pas enclin à perdre du temps et de l'énergie pour rien, c'est que j'avais malgré tout trouvé là mon compte (ce que je vais développer dans la suite

Ces deux dernières années, j'ai eu la possibilité, sur temps de travail, de bénéficier de deux formations proposées par l'académie de Paris : le plan maternelle et le plan lecture. Dans le cadre de ces deux formations, j'ai eu le sentiment de beaucoup me faire prescrire « de bonnes techniques » à appliquer en classe. La formation comme lieu d'apprentissage de « techniques » semble donc une représentation très largement présente, notamment dans la formation institutionnelle. Son évaluation ne peut donc se faire que par l'évaluation de la mise en œuvre de ladite technique par les formés.

de cet article). D'autre part, j'ai quitté le stage de rentrée du groupe Paris avec un sentiment de satisfaction bien plus important que je n'avais pu l'éprouver, à de rares exceptions près, au cours de mon année de formation à l'IUFM.

Dépasser le sentiment d'échec : constater les déplacements, les ruptures, les déconstructions

Essayons d'analyser ce qui s'est passé.

J'avais vécu des situations « enthousiasmantes ». Plutôt que de m'entendre dire magistralement « faites vivre des situations problèmes (ou des situations défi) à vos élèves pour les mobiliser ! » suivi par un descriptif plus ou moins détaillé de ce qu'il faut faire, j'ai pu éprouver ce que cela suscitait de vivre ces situations, à la fois dans ce qu'elles peuvent avoir de porteur mais aussi dans ce qu'elles peuvent avoir d'inquiétant ou de déstabilisant. J'ai aussi vécu qu'il est possible de gérer ces moments où les participants doutent. Grâce à ces démarches, un nouvel horizon s'ouvrait à moi : je pouvais me projeter dans l'idée de proposer des situations d'apprentissage enthousiasmantes aux élèves parce que j'avais vécu cela comme possible, quand bien même je devais reconnaître que la construction et la maîtrise de ces situations n'allaient pas être immédiates. « L'échec » de mon expérience face aux élèves a finalement joué comme une invitation à relancer mon questionnement et ma compréhension de ce qui s'était passé, lors de la situation de production d'écrit, pour améliorer ma maîtrise.

Une seconde perspective s'est ouverte à moi. Il était possible de faire vivre à un groupe, que ce soit d'adultes ou d'enfants (c'était la promesse faite par les organisateurs du stage), une situation d'apprentissage qui ne soit pas une situation d'enseignement frontal. Cette représentation, il fallait que je la déconstruisse puisque j'avais subi ce type d'enseignement tout au long de mes années au lycée, en classe préparatoire et à l'université. Là encore, il fallait que j'expérimente et que je poursuive la réflexion pour changer de pratique d'enseignement. Mais, au moins, j'avais un point de départ, ancré dans un vécu, pour commencer à évoluer. Je n'étais plus un sujet passif reproduisant inconsciemment ce qu'il avait vécu en terme d'enseignement, j'avais un point de comparaison me permettant de mettre à distance ce passé, de le questionner, d'en voir

les enjeux et surtout d'envisager des changements de pratiques.

Enfin, au cours de mon année de formation à l'IUFM, l'injonction « vous devez » était omniprésente. « Vous devez proposer des situations problèmes. » « Vous devez organiser le travail de vos élèves en petits groupes. » « Vous devez évaluer vos élèves. » « Vous devez présenter des fiches de préparations parfaites. » Etc... Mais le sens de ces injonctions, par contre, était absent ou, au mieux, survolé. Au cours du stage de rentrée, cette injonction était absente. Nous avons vécu des situations. Nous avons analysé ce qui s'était passé : les organisateurs avaient prévu un temps pour l'analyse des invariants de la démarche, c'est-à-dire les caractéristiques que l'on retrouve dans de nombreuses démarches du GFEN (situation défi ou problème, travail individuel/en petit groupe/en grand groupe, retour réflexif sur la situation, ...) et qui permettent de faire autrement que dans un cours magistral. Nous avons été invités à essayer des situations en classe (les mêmes ou d'autres). Au cours de ce stage, ma pensée n'était plus asphyxiée par d'innombrables injonctions (qu'elles soient justifiées ou non). Au cours de ce stage, ma pensée a pu se mettre en activité, j'ai pu commencer à m'autoriser à expérimenter dans le cadre de ma classe.

Évidemment, l'analyse que je vous livre ici est largement rétrospective. J'étais incapable de la faire à l'époque.

Les attentes : quand une démarche fait bouger des représentations

Je suis retourné au GFEN. La démarche suivante que j'ai vécue, ce fut « Les attentes ». Voici ce qui s'est passé de plus saillant pour moi.

Dans cette démarche, il est demandé aux participants de créer un dispositif d'apprentissage pour des souris et chaque groupe reçoit cette consigne avec une brève note manuscrite qui lui précise « ces souris sont stupides » ou « ces souris sont intelligentes. » Je faisais partie d'un groupe qui avait reçu des souris « stupides ». J'ai eu l'impression d'être très malin. Je me suis dit : « vous essayez de m'avoir ! Je ne vais pas me faire prendre au piège ! ». Et, dans mon groupe, j'ai régulièrement rappelé lors de l'élaboration du dispositif d'apprentissage pour les souris que cette mention était un non-sens. Lors de la mise en commun, quand les affiches ont

été classées selon que les groupes avaient des souris intelligentes ou des souris stupides, j'ai tenté de faire le fier en affirmant que, non, pour nous, cette affirmation n'avait pas joué. Et pourtant, la vérité me sautait aux yeux. Un copain, qui était dans le même groupe, me l'a d'ailleurs signifié : « Arrête-toi, Damien, le dispositif d'apprentissage qu'on a construit ressemble clairement à ceux des groupes avec des souris stupides et pas à ceux des groupes avec des souris intelligentes². » J'ai été abasourdi, mais j'ai dû me rendre à l'évidence : cette petite mention écrite nous avait influencés et avait influencé les propositions que nous avons faites.

Cette formation a-t-elle été réussie ? Indéniablement, oui. De manière immédiate, parce que cela s'appuyait sur un vécu, j'ai pris conscience du poids que peuvent jouer les attentes dans nos comportements, y compris quand nous ne sommes pas producteurs de ces attentes. La démarche, grâce à la force de l'auto-socio-construction, avait réussi à faire bouger mes représentations. À plus long terme, je me suis mis à être très vigilant quant à ces petites phrases qu'on se dit entre collègues à propos des élèves et qui, au final, les enferment.

À titre d'exemple, deux ans après, j'ai eu L... dans ma classe de Moyenne Section. Sa maîtresse de Petite Section m'avait « prévenu » : « *je ne suis pas sûre que tu puisses en tirer grand-chose.* » De fait, L... était un élève particulièrement non connivent avec la culture scolaire. Ses parents étaient africains, avec des revenus très faibles et ne savaient pas lire. Sa maman ne parlait que leur langue africaine et devait souffrir de lacunes cognitives (elle n'a jamais réussi à apprendre le code d'entrée de son immeuble). Enfin, la maman de L... ne s'adressait à lui que sur un mode injonctif. Alors, oui, l'arrivée à l'école pour L... en petite section avait dû être particulièrement un choc et il est peu étonnant qu'il ait passé un mois à pleurer tous les jours. L'entrée dans les apprentissages avait de quoi être particulièrement compliquée. Pourtant, en fin d'année de moyenne section, quand il a fallu fabriquer un gâteau à la carotte, c'est lui qui était capable de dire aux autres élèves ce qu'il fallait faire en lisant la recette³

Après, j'ai dû encore apprendre à nuancer la posture que m'avait permis de construire la démarche des attentes. Car partir du principe que tous les élèves sont capables ne permet pas de résoudre d'un claquement de doigts toutes les difficultés que nous pouvons rencontrer face aux élèves et face à leurs parents. J'ai probablement cru un peu

trop rapidement avoir trouvé une formule magique. Il m'a fallu du temps pour comprendre que « Tous capables », bien plus qu'une formule magique, était une vigilance à avoir quant aux difficultés que rencontrent les élèves. Plutôt que de s'arrêter à ces difficultés, il faut se donner les moyens de les analyser, d'envisager les moyens, quitte à les construire, pour aider l'élève à les surmonter.

Mais, au moins, j'étais en mesure de cheminer intellectuellement sur la question, un verrou avait sauté.

Qu'est-ce qu'une formation réussie pour un formé ?

Au vu de ces deux exemples, essayons de proposer une ébauche de réponse à cette question côté formé.

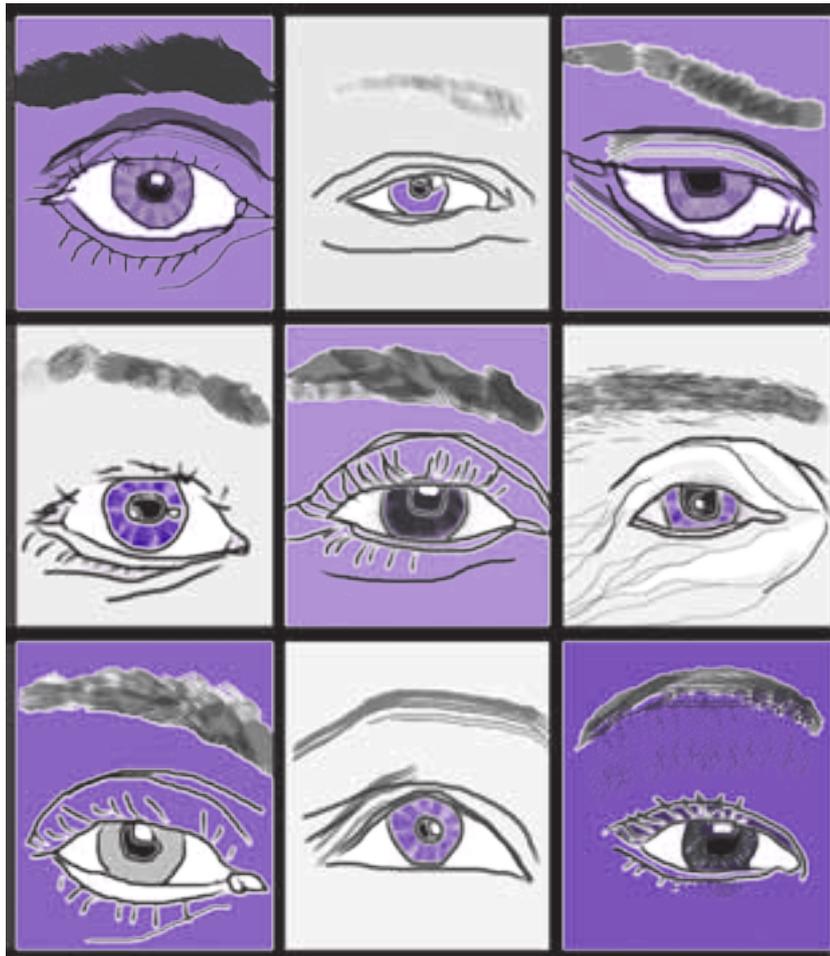
La réussite d'une formation peut se mesurer à la capacité de la personne qui l'a reçue à maîtriser une technique qui lui est enseignée à cette occasion. C'est là un but tout à fait légitime pour une formation et c'est l'objectif de bon nombre de formations qui sont proposées dans tous les champs professionnels.

Mais ce critère n'est pas valable pour toutes les formations. Et, dans le cas des enseignants, ce critère serait trop restrictif. Car, oui, nous, enseignants, nous pouvons apprendre des techniques pour enseigner l'écriture cursive, la compréhension de textes, la production d'écrits, la résolution de problèmes mathématiques, la Seconde Guerre mondiale, la reproduction des animaux, le grec ancien, etc. Mais, à mon sens, cela ne suffit pas pour apprendre notre métier dans toute sa complexité. Car, apprendre ces techniques est une chose, les mettre en œuvre face aux élèves en est une autre. Même des enseignants aguerris peuvent reconnaître qu'une même situation, proposée à deux groupes d'élèves différents, ne donne pas les mêmes résultats, voire que c'est un succès dans un cas et un échec dans l'autre.

À la lumière de mes premières expériences avec le GFEN, j'ai envie de dire qu'une formation réussie, c'est une formation qui permet un cheminement tant intellectuel que pratique, avec des allers-retours entre les deux. Il faut s'appuyer sur un vécu dont on pourra, éventuellement, tirer un enseignement pratique immédiat. Certains collègues ont mis en œuvre la production d'écrit à partir de la démarche du conte détourné dans leurs classes et ont obtenu des

2 Les groupes qui avaient des souris stupides ont proposés des dispositifs très simples avec une ou deux étapes au plus. Au contraire, les groupes avec des souris intelligentes ont proposés des dispositifs complexes (souvent des labyrinthes), avec de nombreuses étapes.

3 Pour plus de détail sur cette situation, voir mon article « Tambouille culinaire et patouille pédagogique », in *Dialogue* n° 175.



productions remarquables. J'ai, plus tard, appris à mener un texte recréé.

Mais ce vécu doit surtout permettre à la pensée de se mettre en chemin, de sortir des impasses dans laquelle elle pouvait se fourvoyer pour permettre d'envisager autrement la pratique. Je me voyais, à tort ou à raison, comme un mauvais enseignant en début de carrière. J'étais bloqué dans cette représentation et je ne pouvais voir ma pratique en classe que comme défectueuse. Les formations du GFEN ne m'ont pas seulement dit quoi faire, elles m'ont surtout permis de m'outiller pour apprendre à analyser ce que je faisais, à prendre du recul sur ma pratique pour l'ajuster ou envisager les choses autrement.

Selon moi, au GFEN, ce qui rend possible cela, c'est la discussion autour d'une même démarche vécue par tous les participants, discussion qui permet à la fois de comprendre ce qui s'est passé au cours de la démarche mais aussi de s'interroger sur ce qu'on peut faire en classe face aux élèves et, éventuellement, de le modifier.

Dans ce cas, la réussite d'une formation doit s'envisager par rapport à la dynamique qu'elle génère : permet-elle aux personnes recevant la formation de faire évoluer leurs postures et/ou leurs réflexions et/ou leurs actions par rapport à leurs pratiques professionnelles ? ◆

Édito

Au cours de la dernière biennale de l'Éducation Nouvelle qui s'est tenue à Bruxelles en 2022, plusieurs thèmes ont été abordés.

Certains étaient liés à nos pratiques, nos méthodes, et d'autres abordaient des thématiques vives de nos sociétés : écologie / migration / démocratie / égalité des genres / numérique.

Pour ce supplément du LIEN au sein de Dialogue, nous avons questionné les contenus mais au-delà les raisonnements, les méthodes, les démarches, les pratiques.

Deux débats sur les huit proposés par le LIEN sont ainsi questionnés sous l'angle des savoirs :

- Débat 2 : Comment le numérique peut-il être aussi au service de l'émancipation ?

- Débat 8 : Culture scientifique et Questions Socialement Vives d'écologie.

Le LIEN communiqué

Comme à chaque fois les propos tenus dans les "Trois pages du LIEN" le sont, en accord avec le collectif Dialogue, sous la responsabilité du groupe "org" du LIEN. Celle-ci est assumée par Etienne Vellas (GREN) et Michel Neumayer (GFEN).

Ils reflètent la très grande diversité des approches de l'Éducation Nouvelle et peuvent surprendre le lecteur français. Ils peuvent parfois sembler en contradiction avec des combats menés dans tel ou tel pays européen, notamment en raison de combats "d'ici". Au-delà des choix de pratiques et de stratégies développés "ailleurs" ceux-ci ne servent qu'un but : montrer comment l'Éducation nouvelle, où qu'elle s'invente, œuvre à l'émancipation des personnes et des pays ...

L'Éducation Nouvelle face aux défis écologiques

**Catherine Ledrapier,
Jean-Louis Cordonnier (GFEN)**

Les contenus

Les contenus abordés dans ce débat étaient tous relatifs à l'écologie : changement climatique, pollution et ses conséquences sur l'environnement et notre santé, effondrement de la biodiversité, épuisement des ressources énergétiques et des matériaux.

Les savoirs

Les savoirs interrogés allaient au-delà : quelle culture scientifique pour pouvoir les traiter de manière démocratique, selon l'Éducation Nouvelle. Quels raisonnements et compétences scientifiques, quelles pratiques ?

Ainsi, aucun discours de notre part sur ces questions, mais de courts dossiers à consulter rapidement avant d'en discuter en petit groupe. Documents avec peu de texte mais avec des représentations graphiques, toutes sortes de diagrammes. Parfois des données contradictoires, toutes justes, mais issues de diverses sources, permettant ainsi de s'interroger.

Les dossiers

Plusieurs dossiers concernaient le réchauffement climatique : Quelles causes ? Quels gaz à effet de serre ? Quelle évolution historique ? Quelles preuves de l'origine anthropique ? Quelles conséquences ? Interrogation du concept de transition énergétique, de sa légitimité.

D'autres comparaient les différents modes de production d'électricité quant à leur effet sur le climat, mais sans oublier d'autres incidences. Certains comparaient les différents pays quant à leur « propreté » climatique : les différentes manières de considérer les choses selon que l'on salit chez soi ou chez les autres. D'autres comparaient comment certaines pratiques, issues de la coopération, ou issues de simples analyses mathématiques, permettaient d'éviter de sérieux désagréments (blackout).

D'autres dossiers concernaient la santé et la biodiversité : de manière récurrente la science prévient des dangers de certains produits, qui arrivent quand même massivement sur le marché, causant des dégâts qui auraient dû être évités. Multinationales et pouvoirs s'arrangent pour que les populations ne soient pas éclairées sur les enjeux.

Ainsi un dossier sur le tabac, l'amiante, le glyphosate, les néonicotinoïdes, le bisphénol A, les différentes pratiques agricoles et l'occupation des sols. Chaque groupe de participants avait un dossier, la question commune à tous était : où et comment y a-t-il eu tromperie ? Quels scénarios font que les choix de société ne se sont pas appuyés sur des connaissances scientifiques pourtant avérées ?

Quelle culture scientifique ?

Il n'y a pas que la question de l'accès à l'information et aux connaissances : en quoi la culture scientifique basique a été insuffisante pour faire face à ces manœuvres ? Quels sont les raisonnements scientifiques insuffisamment maîtrisés ? Quels sont les concepts élémentaires méconnus ? Quels sont les processus et mécanismes basiques ignorés ?

Il ne s'agissait pas de rafraîchir ses connaissances sur ces différents sujets, mais bien d'analyser ensemble où et comment se joue la domination de l'argent sur le savoir, de réaliser l'enjeu d'une culture scientifique pour tous.

Une triple problématique

Nous avons une triple problématique : à partir de ces dossiers qui rappelaient juste des faits, il s'agissait d'un travail collectif sur :

- **Quelle culture scientifique minimum** afin que chaque citoyen puisse prendre démocratiquement des décisions réellement argumentées ?

- **Quelles pratiques d'Éducation Nouvelle** pour développer ces différents points, à l'école en particulier.

Au-delà des sujets abordés, le travail portait sur les raisonnements intellectuels à instaurer puis développer, et sur des pratiques pour le permettre.

- **Le troisième point portait sur le débat** : Pourquoi en débattre et qu'entend-on par débattre ?

Nous ne voulions pas d'un débat-conversation pour parler « de la pluie ou du beau temps » ou de tout autre sujet plus sérieux, où le seul rôle du débat est de poser un cadre de discussion sereine (ce qui est déjà beaucoup).

Nous ne voulions pas d'un débat type débat audiovisuel, où il s'agit de se battre contre l'autre pour emporter la conviction des auditeurs (dans débattre il y a battre), avec des arguments essentiellement rhétoriques, parfois fallacieux. Ce type de débat se résumant le plus souvent à des positions binaires : "pour ou contre" ! Une caricature de la pensée.

Nous ne voulions pas d'un débat d'opinion où chacun expose ce qu'il sait déjà, qui peut relever ou non de l'opinion. Nous voulions travailler collectivement sur des situations communes, pour les problématiser et élaborer collectivement des arguments dits "raisons scientifiques", sans forcément chercher à se mettre d'accord. Le débat comme méthode pour construire ensemble du savoir .

Nous avons décidé de pratiquer trois types de "débat" et d'en faire l'analyse critique.

Un débat-discussion en petit groupe, puis en grand groupe, avec formalisation.

Une Discussion à Visées Scientifiques.

Dans les deux cas à partir de problèmes de raisonnement scientifique relatifs aux dossiers. Aucune confusion entre notre "débat" et un "moment de formation", mais volonté au contraire de voir en quoi le débat scientifique peut être un lieu d'élaboration d'arguments scientifiques, de savoir. À condition que sa conception aille au-delà de la seule régulation de la parole mais soit un cadre pour aider à problématiser et conceptualiser.

Enfin un débat-conversation, où chacun témoigne de ses pratiques d'Éducation Nouvelle, sur les points de culture scientifique abordés auparavant, en ouvrant à la dimension épistémologique. La régulation de ce débat-là n'étant cette fois "que" régulation bienveillante d'échanges sur nos pratiques.

CL & JLC

IA, intelligence artificielle, apprentissage, instruction et école

Walid Sfeir (GBEN)

L'introduction du numérique dans nos vies s'accélère et pénètre de plus en plus tous les domaines : académiques, professionnels, sociaux ou même au sein de nos vies privées.

Au sein du monde de l'école, la question des IA s'est encore accentuée avec la mise à disposition de Chat-GPT 3 et toute la polémique sur son usage par les élèves ou étudiantes.

Émancipation et IA sont-ils compatibles ?

Une première réaction, légitime et logique, oppose ces deux notions. Surtout au sein de mouvances d'Éducation Nouvelle. Comment peut-on être émancipé si on remet la production de savoirs entre les mains d'une IA ?

Très vite, on (dé) passe la production de connaissances, les IA sont entraînées à prédire le(s) meilleur(s) choix dans une situation donnée. Et on donne à ces IA des pouvoirs de décision. Le géant BlackRocks base son succès sur Aladin, son IA, gérant des flux financiers supérieurs aux PIB des USA. Des usines sont achetées, délocalisées ou fermées par Aladin. Quelle éthique lui est imposée ? Cela dépend de la manière dont il a été alimenté. Ici il a été élevé par un acteur du monde financier. Probablement sans préoccupations pour emplois et vies humaines.

IA : tous les domaines sont touchés

Pour beaucoup, la supériorité prédictive des IA dans l'aide au traitement de données est acquise. Les créations d'œuvres d'art par Midjourney ou DALL-E sont plus

polémiques mais certaines d'entre elles ont été primées dans des concours sans que le jury sache leurs origines.

Dans le cadre de thérapies de couple, des IA ont obtenu de meilleurs résultats prédictifs que des psychologues humains quant à l'évolution des couples.

Et l'école ?

Comment y aborder cette question ? Les IA, intéressantes pour les professeurs ? Un danger pour les processus d'apprentissage ? Un grande partie des commentaires entourant les IA de type Chat-GPT3 parle de son usage pour tricher, de sa capacité à réussir tel ou tel examen (y compris dans l'enseignement supérieur) et de comment le détecter. Une réaction légitime et somme toute assez classique. Comment la considérer sous un autre angle et ne pas simplement dire à ses élèves : « Ne l'utilisez pas ! ».

Obsolescence de certaines compétences / Émergence de nouvelles !

Autrefois, il était très important dans une bibliothèque de savoir dans quelle section chercher, de localiser le livre pertinent, de naviguer dans son index pour trouver le chapitre précis sans avoir à lire tout le livre... Combien de personnes passent encore ce temps-là ? Nous sommes habitués à des recherches par mots clés dans les banques de données universitaires, ou via un moteur de recherche. Devons-nous adapter nos ateliers, nos transmissions sur l'usage intéressant et constructif des IA sans abandonner les pratiques de recherche d'informations ou de savoirs. Nous sommes d'accord que demander à une IA d'écrire un exposé sur les trains n'est pas très émancipateur pour l'apprenant. Un usage de l'IA

beaucoup plus constructif pour son travail de recherche serait de se servir de l'IA comme soutien : « Quelles sont les problématiques actuelles de l'usage du train pour réduire la pollution liée au transport ? ». Il me paraît urgent que l'Éducation Nouvelle s'empare de cela afin de co-construire des pistes de réflexions qui pourront être partagées.

Processus d'apprentissages

Un autre aspect des IA lié à l'instruction est leur usage autour du processus d'apprentissage. Des IA expérimentales sont déjà utilisées pour analyser non pas seulement le travail de l'apprenant mais tout ce qui se passe de manière globale. Sa posture, les mouvements de sa tête, de ses yeux, l'activité neuronale, le nombre de mots qu'il ou elle écrit... Se basant sur certains postulats des neurosciences, c'est une tendance fortement empreinte de behaviorisme qui à mon sens devrait inquiéter nos groupes. La plupart des cas d'usages sont en Chine, mais n'oublions pas que la reconnaissance faciale y a d'abord été introduite et qu'à ce moment-là, l'occident avait fait état de son indignation devant une telle intrusion dans la vie privée, avant de prendre pied chez nous (Allemagne, Italie, France...) pour des raisons dites sécuritaires, et cette fois, l'indignation n'a plus été présente que dans de petits groupes de personnes. Rien ne dit que la surveillance des classes par des IA, suivie de près par le contrôle puis le guidage de celles-ci ne va pas suivre le même chemin, et être introduite sans remous parmi nos structures. Quels devraient être nos positionnements, nos déclarations, nos actions sur ce point ?

W.S.

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

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
 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

Numéros à 8 €

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
 183 - 100 ans d'Éducation Nouvelle La faire vivre aujourd'hui
 184 - 100 ans d'Éducation Nouvelle Cultiver l'à venir
 185 - Enrayer les mécanismes d'exclusion
 186 - Quand l'esprit critique
 187 - Former Se former ça change les horizons



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

J'accepte que mes coordonnées soient diffusées à d'autres groupes ou secteurs du GFEN

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)

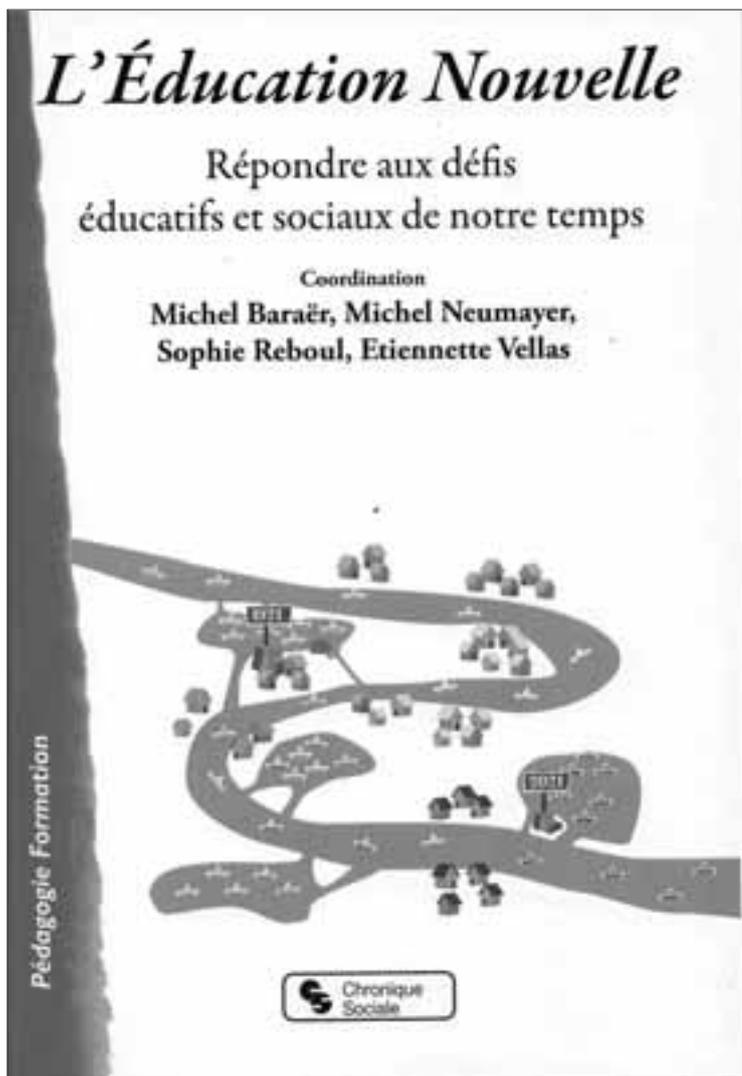
Adhérent → Papier OU numérique : 22 €
 Adhérent → Papier ET numérique : 24 €
 Papier → France : 30 € / Etranger : 32 €
 Numérique : 30 €
 Papier ET numérique → France : 32 € / Etranger : 34 €
 Abonnement de soutien - Papier ET/OU numérique > 40 €

Pour tout abonnement à 30 € et plus 1 Dialogue offert au choix sur les n° simples antérieurs au n°175

Date :

Signature :





Ce livre rappelle que si l'éducation nouvelle est politique, c'est parce qu'elle contient un projet de société permanent d'émancipation humaine, à la fois singulière et collective. Une action qui s'appuie sur une foi inébranlable en l'éducation et sur la transmission de savoirs à faire connaître et comprendre avec leur histoire. Pour que le sens éprouvé dans le temps de leur transmission soit riche de leur aventure humaine émancipatrice. Cette éducation ouvre ainsi un horizon puissant : l'avenir de chacun-e et des sociétés. Ce livre est né de la coopération de pédagogues qui se revendiquent d'un mouvement d'idées et de transformation culturelle et sociale par l'éducation qui, aujourd'hui, a plus d'un siècle d'existence. Porté par un collectif d'enseignant-es, éducateur-es et éducatrices, chercheur-es, citoyen-nés de différents pays, l'ouvrage met en lien action éducative et transformation sociale. Il donne les jalons de ce projet qui perdure, celui du **Tous capables ! Tous chercheurs, tous créateurs.**

Les auteur-es, en rappelant les temps forts du Mouvement, en montrent tant la stabilité humaniste de ses valeurs, que l'évolution de ses principes pour éduquer. Et des démarches d'actions éducatives, toutes éprouvées dans les classes ou autres lieux de formation. Il témoigne ainsi que l'éducation nouvelle est une audace, le refus de la routine, l'invention permanente de pratiques et postures. Il s'adresse aux éducateur-trices, enseignant-es, formateur-trices mais aussi à tout-e citoyen-ne curieux-se de l'Éducation Nouvelle.

L'ouvrage prend appui sur une série de plusieurs numéros de la revue *Dialogue* du GFEN, parus en 2021 et 2022 et le Numéro Spécial de *l'Éducateur* 2021. Tous consacrés aux 100 ans de l'Éducation Nouvelle.

Le travail :

- *Espace d'émancipation citoyenne, écologique et sociale ou lieu de subordination ?*
- *Quelle éducation pour bifurquer d'un système de formatage à un système qui construit des sujets ?*
- *Comment les conceptions du travail impactent-elles l'exercice professionnel, l'engagement militant et l'ensemble des activités humaines ?*

La prochaine université d'été du GFEN

traitera de ces questions. Elle se tiendra à

Béziers, au lycée Jean Moulin

du

10 au 13 juillet prochain (pré université les 8 et 9).

Plus d'informations à venir sur le site du GFEN

<https://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

Catalogue formation du GFEN

Les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué, contraints de s'adapter aux nouveaux publics et en articulation avec les prescriptions officielles de coopérer entre professionnels. Le GFEN, mouvement pédagogique d'Éducation Nouvelle est déclaré organisme de formation certifié Qualiopi ce qui garantit le sérieux de ses propositions. Notre catalogue de formation décline 70 propositions émanant des groupes et secteurs de notre mouvement, encadrées par nos formateurs praticiens de terrain. Nos formations sont conçues pour permettre de penser collectivement le(s) métier(s) et de faire en sorte que l'École, comme le « hors-l'école » participent de la réussite de tous. Elles sont à destination des institutions, opérateurs de formation, associations, collectivités territoriales, équipes d'établissement ; elles peuvent être organisées et modulées à la demande.

Pour consulter le catalogue :

https://www.gfen.asso.fr/fr/page_formations2

Sommaire

Éditorial

- 1** Formation... vous avez dit formations ? Jean-Jacques VIDAL et le collectif Dialogue
-

Être formateur : concevoir...

- 3** Concevoir une formation : l'expérience du GFEN Jacques BERNARDIN
- 7** « Les démarches ouvrent aux enseignants des espaces de réflexivité » Interview d'Eloïse PIERREL par Laurent CARCELES
- 11** L'école inclusive, une déclinaison du « Tous capables » ? Cécile VICTORRI
- 13** Ceci n'est pas un ready-made mais un road movie initiatique Sylviane MAILLET
-

... dans un autre rapport à l'institution...

- 17** De la coopération avec les apprenant·e·s Maria-Alice MÉDIONI
- 21** Déformons la formation pour qu'elle soit transformatrice ! Annabelle RODRIGUES
- 25** Écriture et formation / Écrire en formation Michel NEUMAYER
- 29** Philosophie et éducation nouvelle dans la formation des enseignant·e·s Manuel TONOLO
-

... pour une formation réussie ?

- 33** Aller vers « quelque chose qui n'existait pas auparavant » Évelyne LEDRU-GERMAIN
- 36** Un outil de formation : le croisement Maria-Alice MÉDIONI
- 39** Comment faire entrer tou·tes les étudiant·es dans la lecture de textes complexes ? Sophie CRABOS
- 41** Qu'est-ce qu'une formation réussie ? Côté formé Damien SAGE
-

Cahier du LIEN

- 45** L'Éducation Nouvelle face aux défis écologiques Catherine LEDRAPIER et Jean-Louis CORDONNIER (GFEN)
- 47** I.A., intelligence artificielle, apprentissage, instruction et école, Wallid SFEIR (GBEN)