

À l'origine des savoirs

Jacques Bernardin, GFEN

La signification sociale des objets culturels, progressivement cristallisée au fil de l'histoire humaine, se transmet aux nouvelles générations dans un autre cadre que celui du contexte de leur naissance. Transformés en contenus scolaires, ils ont perdu la trace de leur origine et des étapes de leur mise au point. S'il est illusoire de prétendre « faire réinventer le monde », comment néanmoins restituer la valeur et le sens des savoirs, notamment pour les élèves qui en doutent et peinent à apprendre ?

Il est troublant de constater que leurs difficultés résonnent avec celles dont on peut trouver trace dans l'histoire culturelle. Sans imaginer que le développement de l'enfant doive en récapituler les étapes, reprenant ce qu'en dit Wallon, « *le rapprochement garde son intérêt* » car il éclaire les conditions de l'évolution de la pensée. « *Les difficultés qu'elle doit résoudre sont ainsi mieux mises en évidence par la similitude de l'effort qu'elles exigent de l'intelligence individuelle, à la conquête de ses moyens, et de l'intelligence collective, à la conquête de ses concepts* »¹. Propos qui font écho à ceux de Bachelard, qui invite à se pencher sur « *l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique* » pour ne pas priver du « *sens des nouveautés spirituelles* »². D'où l'importance d'interroger la genèse des outils à transmettre, afin d'en éclairer la nature et d'anticiper les difficultés.

Pourquoi ne pas se contenter d'un enseignement direct, faire fond sur l'entraînement et la mémorisation ? Outre le manque de sens d'une approche étroitement techniciste, négliger le « déjà là » chez les élèves expose à des incompréhensions durables. Vygotski le précise : contrairement à ce qui s'apprend par imitation, les concepts scientifiques travaillés à l'école « *se distinguent des concepts spontanés par un rapport autre avec l'expérience de l'enfant* », ils « *ne sont pas enregistrés par la mémoire, mais naissent et se forment grâce à une*

très grande tension de toute l'activité de sa propre pensée »³. C'est dire l'importance du processus de conceptualisation. Explorons à ce sujet quelques-uns des premiers apprentissages. Au regard de leur histoire constitutive, quelles situations imaginer ?

L'accès au principe du système écrit

C'est le besoin d'échanger à distance qui est à l'origine de l'écriture : comment se faire comprendre d'un interlocuteur absent sans risque d'ambiguïté ? Si initialement, les systèmes graphiques ont été idéographiques (représentations figuratives ou symboliques), les impasses rencontrées ont conduit à l'émergence progressive d'autres systèmes, notamment phonologiques, tel le principe alphabétique mis au point par les Grecs (suite aux Phéniciens) dont les Romains ont repris et actualisé l'héritage. Les mots sont désormais représentés par des signes renvoyant à leur signifiant oral. D'autres marques s'y sont ensuite adjointes, au service du sens : lexicales (distinctives d'homophones, étymologiques, affiliant à des familles de mots) ou grammaticales. On parle désormais de plurisystème graphique, dont toutes les marques (y compris la ponctuation) concourent à la signification.

Vygotski s'est arrêté sur les difficultés des élèves, au niveau des situations langagières écrites, qui supposent « *une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur* », ou des motifs de l'investir : « *L'écolier qui aborde l'apprentissage [...] n'en ressent pas le besoin [...] et n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général* » (p. 260-261).

Pour les élèves, l'exploration des usages de l'écrit permet d'affermir le projet d'apprentissage, tout comme le sentiment de progresser lors des

¹ H. Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970, p. 15.

² G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Librairie philosophique Vrin, 1993, p. 247.

³ L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions Sociales, 1985 (respectivement p. 223 et 221).

confrontations successives à des énoncés. C'est dans ces activités complexes de lecture/écriture qu'avec leurs moyens, initialement lacunaires, les élèves vont résoudre les problèmes d'interprétation ou d'encodage de textes, en mobilisant l'ensemble de leurs ressources. Si initialement l'expertise de l'enseignant est fortement sollicitée, grâce au cumul des expériences, les remarques se multiplient sur des analogies et les stratégies les plus opératoires. Un fichier lexique est constitué au gré des lectures, élargissant les appuis pour lire et produire des écrits.

Son extension alourdissant son usage, le classement des mots devient indispensable. Dans un premier temps, les élèves ne considèrent que l'aspect sémantique du mot, ce dont témoignent leurs propositions de classement (par thèmes [manger/gâteau] ou catégories [ours/cheval/chien]). Ce n'est qu'à l'issue de tout un processus de mise à l'épreuve invalidante qu'ils vont opérer une « révolution mentale » les amenant à des considérations morphologiques. Les termes témoignent de l'affinement progressif de la règle commune (« *c'est pareil* », « *ça se ressemble* », « *le début* ») avant que le langage serve la prise de conscience du critère opératoire unique (« *la première lettre* »), consacrant la pertinence du classement alphabétique comme principe valant pour le classement de tous les mots.

Décentration qui n'est pas mineure. Le classement exige en effet une **rupture avec l'expérience passée du mot** : « *L'établissement d'un rapport entre le mot et l'objet signifié par lui, suscité chez les élèves par le dessin, et les processus psychologiques qui conduisent à distinguer dans les mots leurs racines communes, sont des processus d'orientation, pour ainsi dire, opposée* »⁴. L'activité permet ici d'**orienter l'attention vers les aspects formels** constitutifs du système écrit. Cette rupture fait écho au rôle que la liste a pu jouer historiquement il y a 5 000 ans, à Sumer comme en Égypte !

L'inventaire du vocabulaire sumérien par les scribes mésopotamiens fut un lent processus s'étalant sur des siècles, face au problème à résoudre : comment classer ? Au fil du temps, « On en vint bientôt à regrouper les entrées ayant le même **signe initial sans s'occuper de leur sens** ». Comme le remarque Jack Goody, « le fait de **mettre en liste** [...] en disposant les signes en fonction du son de la

consonne initiale, peut suggérer le passage à l'étape suivante dans l'analyse des sons, celle qui **conduit à l'alphabet** »⁵. Si pendant longtemps, ont coexisté les deux principes de rangement, selon le son initial et selon le signe initial, ce dernier est progressivement devenu plus important.

Passionnés par l'histoire des systèmes d'écriture, les élèves ne le sont pas moins par l'histoire de l'orthographe, qui les amène à appréhender autrement la morphologie et les indices graphiques faisant sens (comme la graphie de « loup » ou les pluriels si atypiques de « messieurs / mesdames »).

Du comptage au système de numération

Selon les historiens, « *L'écriture est une invention de comptables appelés à fixer les opérations économiques beaucoup trop nombreuses et diverses pour être confiées à la seule mémoire dans les sociétés en pleine expansion de Sumer et d'Elam* »⁶. À l'origine, l'homme semble avoir été dans l'incapacité de concevoir les nombres pour eux-mêmes. Avec le développement de l'agriculture et de l'élevage, un comptage plus précis s'est avéré nécessaire. Les hommes ont d'abord utilisé des intermédiaires matériels (cailloux, coquillages, osselets) comme substituts des objets. Dans cette comptabilité visuelle, **les nombres ne se séparent pas nettement des objets nommés**. La symbolisation du nombre, avant de passer par l'écrit, passera par la numération orale. Dans une première étape, les noms seront inséparables des objets dénombrés, accompagnés de gestes (techniques digitales ou corporelles). Puis on utilise le nom des parties du corps servant à la technique du comptage qui, par la force de l'habitude, devient insensiblement demi abstraite. Ce n'est que dans une troisième étape que les noms des nombres seront créés, dérivés du nom des parties du corps initialement utilisées.

Pour les élèves, il est difficile d'appréhender le nombre comme symbole substitutif d'une quantité. La pratique réitérée de classements de collections d'objets divers, ensuite dessinés avant d'opérer des mises en relations entre les ensembles constitués permet le repérage de ce qui transcende la diversité. Lors des échanges, les élèves opèrent des généralisations et confortent la conception cardinale du nombre, faisant **rupture**

⁴ A. Léontiev, *Activité, conscience, personnalité*, Éd. du Progrès, 1975 (trad. 1984), p. 293-294.

⁵ J. Goody, *La raison graphique*, Éd. de Minuit, 1979, p. 148-152.

⁶ G. Ifrah, *Histoire universelle des chiffres*, Seghers, 1981, p. 162.

avec l'expérience passée les liant à un ordre dans une suite. Ces classements conduisent à s'émaner de la captation première du comptage, à **crystalliser l'attention sur le cardinal** des ensembles constitués, ce qui se poursuit avec la décomposition de nombres.

La conceptualisation du principe de numération fait aussi problème. Que sait-on de sa mise au point ? En Mésopotamie où la civilisation se développe, les échanges, livraisons ou inventaires nécessitaient de garder trace de quantités importantes. On met au point les *calculi* (petits cailloux), billes de terre que l'on enferme dans une bourse en argile, en nombre égal aux têtes de troupeau. Par souci d'économie, elles ont des formes différentes selon les quantités représentées (1, 5, 10). Puis on a l'idée de symboliser les *calculi* par différentes empreintes, de formes et tailles différentes. La nécessité de traiter de grandes quantités amènera à imaginer différents systèmes. Dans le principe additif, les chiffres de base sont juxtaposés, ce qui est lourd à manier. On arrivera à mêler principes additif et multiplicatif pour simplifier (Ex : $5372 : 1000 \times 5 + 100 \times 3 + 10 \times 7 + 2$), mais cela rend les opérations compliquées. L'exigence de gagner du temps et de réduire les sources d'erreur fera imaginer une autre solution : le système positionnel, selon lequel **la valeur des chiffres dépend de leur position**. Il faut attendre le IX^e siècle pour qu'apparaisse le zéro, ce petit rien qui change tout. Ce n'est qu'au XII^e siècle que ce système indo-arabe sera adopté en Occident.

Le système de numération positionnelle est lui aussi l'héritier d'une histoire balbutiante, faite de multiples essais et d'emprunts interculturels. Suffirait-il d'exercer l'outil ? Au-delà de quelques succès dans le maniement d'automatismes, on constate de fréquentes erreurs relevant d'une trop faible élaboration conceptuelle. Comment réaménager son approche ? Là encore, on peut remettre en scène les conditions problématiques qui en ont généré l'invention : nécessité de gérer de grands nombres, de trouver des procédures économiques pour en rendre compte, puis d'inventer des modes de représentation avant de s'entendre sur un mode de codage fiable.

Récapitulons les grandes étapes d'une démarche réalisée avec des élèves⁷ :

1- **FAIRE**. Chaque enfant dispose d'un tas d'allumettes, représentant un troupeau d'animaux dont il faut trouver la quantité, mais « dans un pays où on ne sait compter que jusqu'à quatre ». Des groupements de différentes natures sont alors réalisés et confrontés.

2- **DIRE**. Moment de va-et-vient entre l'action et la verbalisation, de confrontation entre ce qui est dit et fait par chacun, et de prise de connaissance des différentes trouvailles.

3- **FORMULER**. Phase de recherche collective d'un dénominateur commun pour les différentes unités. C'est le moment de conceptualisation des unités d'ordre différent.

4- **CODIFIER**. Il s'agit ensuite d'en rendre compte sans mots. Les élèves inventent alors des codages substitutifs des dénominations précédentes, avant de mettre au point un codage commun à la classe (par exemple : $3 \Delta \ 1 \sim 2 \diamond$).

5- ... **SEULEMENT AVEC DES CHIFFRES**. Diverses possibilités émergent : couleurs, tailles ou positions différentes suivant l'unité représentée. Est alors mise au point l'écriture positionnelle.

6- **LE ZÉRO**. Les élèves ont à coder des tas d'allumettes différents et à envoyer le message à une autre équipe, qui doit la décoder. (Codages de type : 1.0.2 / 2.1.0 / 1.2.0.)

Les étapes suivantes consistent à fixer l'écriture positionnelle en écrivant la suite des nombres en différentes bases (où 4 ne peut exister en base quatre, devenant 1.0), avant d'ouvrir sur la base dix. Le nombre « dix », désormais justifié dans son essence, prend alors un autre relief pour les élèves.

L'ensemble concourt à organiser la (re)construction progressive dans tout un étagement conceptuel où le dire succède au faire, avant une montée en puissance de la généralisation, en usant d'abord du langage puis d'un substitut symbolique, avant que la position opère elle-même comme nouvelle étape poussant la conceptualisation à son terme. Le parallèle avec les tentatives successives à l'échelle humaine rassure les élèves face à leurs erreurs passées et donne un autre souffle à leur apprentissage.

La transmission des techniques, le rôle du schéma

Comment se sont partagées les techniques ? « Depuis les temps les plus reculés, les techniques de la chasse, de la pêche, de la subsistance, etc. ont été

⁷ O. Bassis, *Concepts-dés et situations-problèmes en mathématiques. Tome 1 : Numération, opérations, nombres décimaux et proportionnalité*, Hachette, 2003.

*d'abord inventées puis transmises par l'exemple et le contact. Mais ces techniques seraient restées figées s'il n'y avait pas eu réflexion sur elles. [...]. Au Moyen-Age apparaissent des ouvrages imprimés (et illustrés) qui sont des recueils de pratiques sous forme d'algorithmes. On passe d'un mode de transmission oral et ésotérique à un exposé écrit dont la présentation nécessite une **mise en ordre des pratiques** décrites et la **mise au point d'un vocabulaire écrit et graphique**. C'est [...] une approche plus raisonnée des pratiques. Bien que le terme n'ait été employé que plus tard, on peut déjà parler d'une technologie pratique ou professionnelle qui vient surmonter les savoir-faire primitifs »⁸. Ce n'est qu'au XVII^e siècle qu'apparaissent des ouvrages qui se dégagent des cas particuliers pour présenter par induction des règles, des lois, des principes.*

Ainsi, l'échange d'expériences a pris un nouveau tour avec les exigences inhérentes à la représentation graphique, qui impose des choix tant au niveau du mode d'exposition du contenu que des outils pour en rendre compte, première base ayant servi d'appui pour induire des principes à portée plus générale.

Considérons un exemple travaillé dans cette filiation, à partir d'un objet familier : la bicyclette. Dans un premier temps, chacun dessine son vélo. La confrontation met en lumière les incohérences et les manques, amenant les élèves à quitter l'expérience familière (point de vue fonctionnel attaché à l'usage : selle, roues et guidon ne manquent sur aucun dessin) pour se centrer sur des caractéristiques essentielles du point de vue technique : l'axe des roues et surtout le pédalier et le système d'engrenages reliés par la chaîne, souvent oubliés ou mal placés. L'interrogation fait « descendre du vélo » pour en considérer le fonctionnement, permet un **autre regard** sur l'objet.

La réflexion se poursuit à partir de montages réalisés avec des roues dentées de diverses tailles dont là encore, des « dessins » doivent rendre compte. A nouveau, si tous les montages marchent, les représentations révèlent un décalage : certaines roues ne sont pas solidaires, des axes ne sont pas représentés, beaucoup de détails sont inutiles. L'échange critique permet de s'entendre collectivement sur des modes de représentation, de discriminer l'essentiel de l'accessoire,

ce qui amène les dessins à évoluer vers le **schéma**, standardisé et **centré sur le principe**. A la suite de quoi, outre la prise de conscience du sens de rotation, émergera le principe de démultiplication.

Enfin, une séance de classement de vélos de différentes époques fournit l'opportunité d'utiliser les différences quant aux modes de transmission pour justifier des classements : de l'absence de pédales (Draisienne) à l'entraînement direct à la roue avant (Grand Bi), puis indirect mais sans démultiplication à la roue avant puis arrière, avant la mise au point du système actuel. Là encore, les brouillons du passé passionnent les élèves. Au-delà, leurs réflexions témoignent du déplacement de regard sur les objets du quotidien, de leur curiosité exacerbée à l'égard des mécanismes incorporés.

Conclusion

Rien de plus redoutable que la relation de connivence de l'expert vis-à-vis de son objet d'élection, amenant souvent les professeurs à ne pas comprendre que les élèves ne comprennent pas (G. Bachelard). Éclairer les zones difficiles, les obstacles en ayant jalonné la genèse : instruit de cette interrogation épistémologique, il est plus facile de les anticiper et d'en prévoir les dépassements.

Chaque objet mérite une investigation spécifique : qu'est-ce qui mérite d'être mis en scène ? À travers les exemples, on perçoit la décentration à faire opérer par rapport à l'usage et l'appréhension familière : en matière de langage, de comptage ou d'objets, il s'agit de provoquer la mise à distance, la suspension du rapport pragmatique habituel, de changer d'orientation pour faire s'interroger sur des aspects formels. La représentation (écrite, symbolique, dessinée) aide à décontextualiser les objets, témoigne des conceptions initiales et sert d'appui pour en débattre. Il en est de même pour passer de l'énoncé de problème à sa schématisation ou de l'espace vécu à l'espace représenté.

Croiser les cheminements vécus en classe avec des éléments de l'histoire culturelle est toujours un moment fort. Outre la validation du résultat et la légitimation a posteriori des efforts pour y parvenir, le sentiment d'inscription dans la grande Histoire renforce puissamment les mobiles d'apprendre. ◆

⁸ Y. Deforge, *De l'éducation technologique à la culture technique*, E.S.F., 1993.

La pittura è una cosa mentale

Michel NEUMAYER Formateur, analyste du travail GFEN Provence

« Ce qu'il y a dans l'univers [...], le peintre l'a dans l'esprit d'abord, puis dans les mains. Et celles-ci sont d'une telle excellence qu'elles engendrent à un moment donné une harmonie de proportions embrassée par le regard comme la réalité même »

Léonard de Vinci, Traité de la Peinture.

Je voudrais évoquer ici ce que mettre des contenus en culture peut signifier

Toute œuvre est une pensée

Je souhaite prendre appui sur trois exemples tirés d'un ouvrage né en Provence qui, à l'époque, traitait du Dialogue Écriture Arts plastiques¹. Il m'apparaît aujourd'hui que le titre du livre était, au fond, imparfait. Je voudrais illustrer en quoi toute œuvre, au delà du rapport graphie art visuel est une pensée qui se construit. Toute œuvre est « chose mentale ». Si je m'inspire (à bon compte) de la pensée de Léonard de Vinci, c'est pour explorer en quoi, à partir d'un regard sur des œuvres plastiques contemporaines, on peut être questionner autrement l'École comme centre et sa relation à des dispositifs connexes tels que ceux de l'accompagnement à la scolarité. Forment ils un tout ? En quoi sont ils dans un possible rapport de dépendance ou non ? En quoi, passer par la métaphore est une manière de mettre, à propos d'école, les contenus en culture. Un objet inattendu, le passage par une œuvre picturale peuvent ils transformer notre regard ? Le choix d'une approche, non pas analytique, mais résolument métaphorique peut il nous aider à penser autrement ?

¹ Pratiquer le dialogue Arts plastiques – Écritures, Odette et Michel Neumayer; en coopération avec Antoinette Battistelli, Marc Lasserre, Christiane Rambaud (Chronique sociale, 2005).

Je reviens au livre en question : il date des années 2005

Il cherchait à souligner la présence constante de la chose écrite (journaux de bord, entretiens, textes théoriques de la main du plasticien), au sein du travail du plasticien. Il remettait en question une

distinction trop facile dans laquelle le plasticien produirait des œuvres plastiques, un écrivain écrirait des essais, des romans. Quid alors des passages, pour une même personne d'une sphère à l'autre ? Bien sûr nous connaissons Henri Michaux, Sophie Calle, Paul Klee. Nous découvrons sur le net d'autres plasticiens qui ont plusieurs cordes à leur arc (<https://le-carnet-et-les-instants.net/2020/08/02/plusieurs-cordes-a-leur-arc-six-ecrivains-plasticiens/>). Le livre signalait aux lecteurs (enseignants, formateurs...) de ne pas saucissonner à leur tour les pratiques de création proposées aux apprenants. D'y songer en termes de consignes de travail : comment regarder une œuvre, comment produire dans les parages d'un créateur connu, comment ne pas travailler à l'imitation, mais s'imprégner de ses questions à lui et apprendre à les transférer à d'autres champs et se former à *problématiser* ? Créer est une affaire complexe, un feuilleté de pratiques qui donne à réfléchir. La question pour l'enseignant, le formateur est de savoir comment, en présence d'apprenants, de collègues, donner à lire le va et vient de la pensée et le faire en créant la surprise, celle du passage par un support inattendu.

L'occasion fait le larron : retour sur l'expérience d'un colloque du GFEN sur l'accompagnement à la scolarité

Je me réfère à un souvenir ancien, celui d'une réflexion collective du GFEN à l'occasion d'une série de rendez vous annuels. Plusieurs années de suite, en effet, le GFEN a proposé de tenir des rencontres autour de l'accompagnement à la scola-

rité. En 2011, Odette Neumayer et moi, nous avons proposé de passer par un travail d'arts plastiques, d'entrer dans la recherche du plasticien Pierre Alechinsky² pour tenter de construire un autre regard sur les notions de centre et de marge. Qui est au centre ? Que dit la marge ? Quels sont le sens et la raison d'être de cet objet périphérique appelée accompagnement à la scolarité ? L'animation avait suscité quelque débat et une forme d'incompréhension.

Retour sur le colloque

Bref rappel du dispositif

Donner des pistes de travail : quelles ouvertures ménager pour les enfants et ados dans l'accompagnement ? Quelle place faire aux pratiques de création : créer (écriture arts plastiques) pour se détendre, s'amuser, problématiser, devenir bons en arts ? Considérer les questions de création comme des métaphores ? La fréquentation des pratiques de créateurs nous permet elle de nous donner des repères mentaux, d'autres cadres conceptuels pour mieux nous situer, nous comprendre, comprendre le monde et communiquer.

Temps 1. Travail en groupe de 4 ou 5 : fabrication de l'espace commun de notre future réflexion. Déchirage de fragments (photocopiés) de cartes anciennes et récentes. Collage sur des Canson. On structure ces espaces au feutre noir : un participant après l'autre vient y souligner, y cerner des zones, des passages, des nœuds importants.

Temps 2. Fabrication de deux listes, en pensant à l'accompagnement à la scolarité : ce qui est au centre, qui est en lumière VS ce qui est à la marge, dans l'ombre, et qui parfois semble énigmatique.

Temps 3. Chaque participant choisit un ou deux Canson qui diront « le centre » de la question « École et accompagnent scolaire ». Il augmentera d'un texte (sur post it) qui lui donnera une consistance textuelle : un témoignage (1^e pers.), un portrait (3^e pers.), une analyse, un poème, des « je me souviens », etc.

Temps 4. Chacun choisit ensuite un ou deux Canson qui diront « qu'en est il de la marge en matière scolaire » et y ajoutera à son tour un texte

(voir plus haut). Chacun produit plusieurs Canson « centre » et plusieurs Canson « marge » avec post it.

Temps 5. lecture des productions. Échange oral puis prise de notes personnelles : quelle image avons nous produite de l'école et de l'accompagnement à la scolarité ? Qu'est ce qui manque ?

Temps 6. Travail sur quatre feuilles de paperboard qui forment un grand rectangle format paysage. On y dessine un large rectangle au centre, format paysage aussi. On y disposera en semble, dans un premier temps, en écho les uns avec les autres, en réponse ou non, des Canson « centre » dans l'espace rectangulaire unique central (non découpé). On placera, dans un deuxième temps, des fragments « marge », sur les bords du tableau que l'on sépara les uns des autres au feutre épais.

Temps 7. Regard sur diverses reproductions d'Alechinsky. On s'arrête plus longuement sur le tableau Central Park, avec son centre (le parc) et ses marges (divers commentaires liés au centre). Retour aux pistes de l'atelier. Discussion collective sur la dialectique du centre et de la marge dans notre production. Ce passage par le travail du peintre était il une entrée pertinente pour penser autrement l'accompagnement à la scolarité ? Prise de notes finales par chacun.

Je n'ai plus de traces de nos discussions d'alors. Le souvenir qui m'en reste est que les échanges au tour du réinvestissement métaphorique de l'expérience plastique, son transfert vers la sphère de l'école ne semblaient pas aller de soi pour certaines personnes. Les constats en fin d'atelier étaient mitigés

Je tente de comprendre ce qui s'est passé

Plusieurs hypothèses se présentent à mon esprit

- L'une pourrait être d'un trop grand écart entre la culture picturale que nous portions et celle d'une partie du public occupé de la question scolaire, soucieuse de trouver des réponses aux questions qu'il se posait.

- Une seconde serait que le sentiment d'urgence à régler des questions liées à l'accompagnement scolaire prévalait et que le temps de l'atelier ait pu sembler long et dispendieux. Que le pas de côté

² <https://www.wikiart.org/fr/pierre-alechinsky>

té proposé n'ait pas permis de construire suffisamment d'arguments, de construire la question à traiter. « *Le sens n'existe pas, il insiste* » dit Deleuze !

• Une autre pourrait être que métaphoriser par fois ne va pas de soi. C'est en effet de savoirs nomades dont je parle. Ceux dont Isabelle Stengers³ dit : « *Certaines représentations de la science ont la vie dure. Deux d'entre elles méritent d'être mentionnées. En premier lieu, la répartition des disciplines constituerait un système des sciences rationnellement établi ; le champ scientifique serait, en d'autres termes, un champ ordonné où se distribueraient, de part et d'autre de frontières naturelles, des objets, des méthodes, des concepts par là même dûment sédentarisés. En second lieu, la scientificité serait un état de droit et non de fait, débarrassé en quelque sorte des passions.* »

Ne sommes nous pas souvent tentés de dissocier nos passions ?

Si, aujourd'hui, j'avais la possibilité de refaire cet atelier...

... j'imagine que, du côté de l'École, on parlerait de la charge croissante de travail des enseignants, du manque de personnels, du manque de formation, des faibles rémunérations, des injonctions de toutes sortes qui compliquent le travail des enseignants. Mais encore du pilotage de l'institution par les évaluations, etc.

Par ailleurs on dirait, a contrario, la tentative de bien des enseignants d'Éducation Nouvelle, de faire se répondre valeurs et pratiques, de se débrouiller, de faire exister, malgré tout, des espaces d'apprentissages et de bonheur en classe. On ferait référence à leur engagement. Ce serait un portrait de l'École en demi teinte. « *L'éducation requiert que l'on apprenne à surseoir à ses pulsions primaires, que l'on interroge ses représentations, que l'on se méfie des lieux communs et des pseudo évidences, que l'on prenne le temps de réfléchir, de s'informer, de confronter sereinement son point de vue avec ceux des autres* », dit Philippe Meirieu dans *Éducation, rallumons les lumières*⁴, corroborant ce point de vue.

Du côté de l'accompagnement à la scolarité, on évoquerait certainement la fragilité financière des associations, le manque de formation des intervenants, leur statut social (étudiants, chômeurs, etc.), le turnover.

Qu'est-ce que problématiser⁵ une situation à partir d'un constat ?

L'enjeu de l'atelier serait alors de quitter le registre de la juxtaposition des expériences, et de chercher des points où, certes, où se rencontrent, mais, bien plus où se questionnent centre et marge, marge et centre.

En tentant de *problématiser*, on va d'un constat vers une construction mentale progressive, on est en quête de nouveaux savoirs. Bien des recherches à faire peuvent se dessiner : de quel historique disposons nous sur la manière dont la question, peu à peu, a émergé ? En quels termes s'est elle formulée ? Sur quel territoire a t elle émergé ? Quels sont les acteurs de ce territoire et leur rapport à la question de l'accompagnement ? De quels textes (théoriques et pas) disposons nous à ce propos ? Des projets peuvent ils s'imaginer pour sortir du rapport de domination d'une structure par rapport à l'autre ; pour sortir du sentiment que l'on sous traite une partie de l'action éducative.

Comment comprendre en effet la logique et le fonctionnement de deux institutions proches, mais aux histoires différentes ?

Si le but est de susciter chez les apprenants l'envie d'acquérir des savoirs, alors il y a bien des manières d'agir. Reste la question centrale en termes de politiques éducatives : la marge signe-t-elle l'échec du centre ?

« *Pour penser problématisation, il faut passer d'une logique de la vérité à une logique du sens* » dit Michel Fabre (en référence à Gilles Deleuze). Dans cette logique du sens, il convient d'interroger les mots, leur naissance, leurs diverses mutations, mais sur le fond, dit Fabre, « *Le sens n'existe pas, il insiste* ». « *Le sens est un mouvement à réengendrer* ».

Aurions nous eu le temps de lancer un tel chantier et d'y construire de nouveaux savoirs ? Qui sait ? Peut être aurais je alors fait état de l'expérience aubagnaise où l'accompagnement avait décidé de s'éloigner de la question des devoirs, jamais prioritairement de faire du rattrapage de savoirs, mais de proposer à l'inverse des situations de recherches, du retour d'expérience entre élèves, des ateliers de créations, du « faire en les fins - octobre

³ Isabelle Stengers, *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Le Seuil, 1988, chroniqué dans https://www.persee.fr/doc/gradh_0764-8928_1989_num_6_1_1205.

⁴ Philippe Mérieu, *Éducation, rallumons les lumières* (2024), Éd. de l'Aube.

⁵ Lire à ce sujet Michel Fabre, *Qu'est-ce que problématiser*, p. 21 (Vrin, 2017) et Catherine Ledrapier, *Éducation scientifique dès la maternelle*, p. 46 (Chronique sociale, 2023).

Revenons au sujet central des Journées sur l'accompagnement à la scolarité et à la possible pertinence de la pensée métaphorique

Le plus urgent, le plus riche et possiblement perturbant, n'avait-il pas été lors des Journées sur l'Accompagnement de proposer, contre le rationalisme ambiant, de sacrifier un temps à une pensée du voyage, du passage, du doute aussi parfois, et de nous opposer un temps à la volonté de trouver rapidement des solutions ! La formation n'est-elle pas là où le sens résiste ?

Pitura e cosa mentale

Si je reviens à l'ouvrage qui traite du dialogue entre écriture et arts plastiques, d'autres ateliers nous renvoient à cette même interrogation autour d'un processus de réengendrement du sens. Celui consacré au peintre Francis Bacon qui met à mal la notion de corps humain, de mutation, de gain et de perte, à imaginer d'une enveloppe corporelle en mutation. Celui consacré à Chagall qui, entre le rêvé et l'advenu, questionne la notion de projet et donc d'ajustement et de régulation. Celui autour du poète René Char où, à partir de la couleur rouge (Du rouge dans le paysage), on traite de résistance. Celui qui, chez Kandinsky, sur la base de ses tableaux de paysages bavarois, interroge la notion de corpuscule, de grain de réalité. Celui du sculpteur Giuseppe Penone qui cherche dans l'arbre adulte le fil de l'origine ? De Penone encore qui part de galet pour penser le cerveau. « Dans un tel processus, c'est le matériau lui-même qui porte mémoire. Mais qu'est-ce qu'une sculpture qui aurait pour charge de toucher la pensée ? » C'est de notre "cécité tactile" dont il s'agit. Elle nous empêche d'entrer dans la perception de la face interne de notre crâne⁶.

Jouissance du regardeur

Regarder une œuvre, l'aimer ou pas, n'est pas la seule question que posent les créations évoquées dans ce texte. Plus largement, devant toute œuvre fréquentée, que ce soit au musée ou ailleurs, sommes-nous formés à quitter le visible, à chercher l'invisible (notamment du côté du travail créateur), à entendre l'encore peu audible, je ne le crois pas. Encore moins à passer du palpable, du sensoriel au cognitif, à la conceptualisation. Mettre

les contenus en culture est possiblement une affaire semée d'embûches. ◆

En complément à cet article : Liens cliquables vers des œuvres d'Alechinsky

Central Park (1965)

L'eau à la lucarne (1985)

Le Pinceau voyageur (1998)

Avec les mêmes ciseaux (2009)

Lieu d'interrogation (1970)

L'été 17 (2017)

Bouche d'eau 1986)

L'or du rien

Et cet article illustré

<https://books.openedition.org/pupo/2942>

⁶ Georges Didi Huberman, *Être crâne (Lieu, contact, pensée, sculpture)*. Éditions de Minuit, 2000.

Quelle place pour les objets culturels dans les apprentissages ?

Proposition d'une pratique culturelle

Sophie Nonnet

« Contribuer conjointement à former l'Homme et le Citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action. » Ces mots d'Henri Wallon pour définir l'éducation nouvelle, illustrent aussi très bien les enjeux d'une véritable pratique culturelle dans les classes. En effet, n'oublions pas que, dans les programmes de l'école primaire, les objets culturels, la création, la pratique artistique et culturelle ont une place à part entière.

D'ailleurs le ministère de l'Éducation Nationale et le ministère de la Culture le réaffirment soit dans les programmes soit sur leur site allant jusqu'à éditer une charte de l'éducation artistique¹. Quel dommage qu'elle ne soit jamais entrée dans les classes. En effet je l'ai découverte en écrivant cet article et non dans une formation.

« Les enseignements d'arts plastiques et visuels et d'éducation musicale instaurent au sein de la classe une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion.... Ils sont le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève, contribuant à ses trois champs d'action constitutifs : rencontre, pratique, connaissance². »

« Ainsi, les trois piliers qui définissent l'Éducation Artistique et Culturelle restent plus que jamais d'actualité :

— La rencontre des œuvres, des artistes et professionnels de la culture encourage une découverte sensible et incarnée du registre artistique, une ouverture sur la diversité des univers esthétiques, des formes d'expression et de création, et stimule la créativité ;

— La pratique culturelle ou artistique offre un espace privilégié d'expression comme d'écoute, crée du lien et favorise les dynamiques collectives tout en confortant la confiance en soi des enfants et des jeunes. Encore très fortement dépendante du contexte social et géographique pour ce qui concerne le temps familial, son développement à l'école relève d'une véritable

exigence d'égalité républicaine ;

— L'acquisition de connaissances réconciliant expérience sensible et exercice de la raison contribue à une formation humaniste, permettant un accomplissement personnel autant que social et citoyen³. »

À la lecture de ces extraits, on voit tous les enjeux de l'éducation artistique dans la formation du citoyen éclairé. Alors pourquoi les apprentissages culturels sont-ils si souvent relayés en second plan. Pourquoi ne font-ils pas partis des apprentissages fondamentaux ? Pour rappel seuls le français et les mathématiques sont présents dans les évaluations nationales.

Pratiques culturelles, quel état des lieux dans les classes ?

Les données statistiques de 2019 indiquent que près de trois élèves sur quatre bénéficient d'au moins une action relevant de l'EAC d'après un rapport d'enquête menée conjointement par le ministère de l'Éducation Nationale et le ministère de la Culture. Ces chiffres, stables depuis plusieurs années, pourraient laisser penser que l'objet culturel a trouvé sa place dans les écoles.

Regardons de plus près de quelles pratiques nous parlons. L'enquête montre que :

— La chorale s'avère être la discipline majoritaire dans les arts vivants.

— Seulement une école sur quatre a développé un partenariat avec des artistes ou collectifs d'artistes ou une salle de spectacle.

— Il s'agit d'une rencontre très souvent ponctuelle à travers les sorties ou visites culturelles qui restent la forme d'action la plus importante et représente 90 % des actions en EAC portées à l'école⁴.

En résumé, à l'école on reproduit un modèle, on

¹ <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/education-artistique-et-culturelle/actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>
² Programme du cycle 3 ; 2019-2020
³ Source : ministère de la Culture
⁴ <https://www.artcena.fr/fil-vie-pro/education-artistique-et-culturelle-lecole-et-au-college-les-chiffres-2018-2019>

ne rencontre presque jamais d'artistes et l'objet culturel est le plus souvent rencontré en dehors de l'école lors de sorties ou spectacles. Les questions des moyens, de la lourdeur administrative pour la réalisation de projets et du manque de formation ne sont sûrement pas étrangères à ce constat.

Donc, comment faire en classe au quotidien pour que la pratique culturelle soit émancipatrice et vectrice de savoirs ?

J'éluderai volontairement la pratique du « à la manière de » dont son seul avantage est la rencontre de l'objet culturel bien loin de permettre aux élèves d'entrer dans la création et de faire évoluer leur rapport aux savoirs vers un rapport à l'apprendre à la fois épistémique, social et identitaire, comme l'écrit Bernard Charlot.



Peut-on faire découvrir le processus de création d'un artiste aux élèves en dehors des merveilleux projets ambitieux construits avec la présence d'un artiste ?

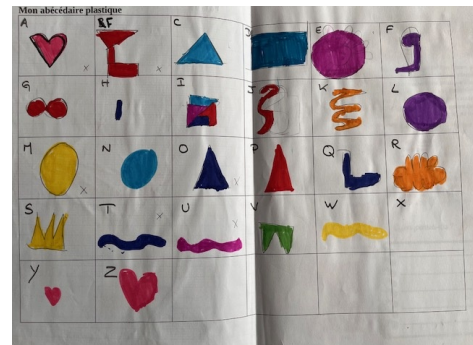
Je vous propose une séquence en art plastique où produire est au service de comprendre.

Dans un premier temps, cette séquence a été élaborée en classe avant d'être proposée au stage rentré du GFEN28 puis elle a trouvé sa place dans plusieurs classes en ce début d'année. Je vais vous présenter les différentes étapes de cette démarche.

Partie 1 : un temps de création :

Comment se présenter plastiquement à ses camarades ? En réalisant son portrait abstrait !

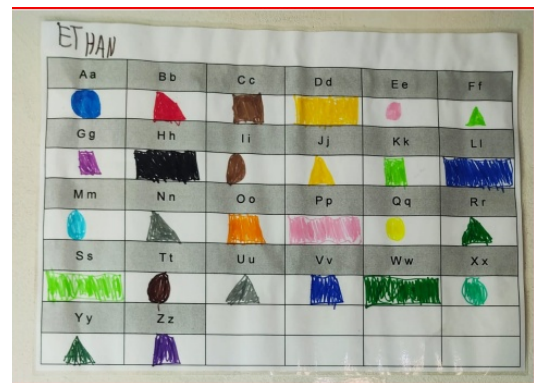
Étape 1 : création d'un abécédaire plastique et personnel



Consigne : « Vous allez pour chaque lettre de l'alphabet chercher une forme colorée qui lui correspond. Pas forcément que des formes géométriques mais reproductibles à l'identique plusieurs fois. »

Matériel : Support abécédaire + crayon de papier + crayons de couleurs

Tous les élèves vont imaginer librement grâce à la contrainte ; un symbole pour chaque lettre. Les réponses seront dans les classes ou lors du stage toutes uniques et personnelles. Le caractère de chacun apparaît, pas de bonnes ou de mauvaises réponses.



Étape 2 : réalisation du fond

Consigne : Vous allez choisir le fond de votre création : il doit être de votre ou de vos couleurs préférées et du format de votre choix.

Cette étape permet à l'enseignant d'entrer un objectif plus technique en fonction de ses choix de matériaux proposés :

La peinture : En proposant uniquement les couleurs primaires, blanc et noir pour leur faire chercher par mélange leur couleur préférée ou en interdisant les pinceaux ou en imposant des gestes différents à chacun à travers un verbe d'action.

Les propositions peuvent être multiples... Le collage : proposant de multiple papiers différents, ciseaux autorisés ou proscrites pour trouver d'autres gestes... L'encre, la craie grasse... L'enseignant peut aussi proposer toutes ces techniques et faire choisir les élèves.

Étape 3 : réalisation de son portrait abstrait

Consigne : Maintenant, grâce à votre abécédaire, vous allez écrire votre prénom avec les formes imaginées pour chacune des lettres qui le constitue. N'hésitez pas jouer avec la taille des formes, leur répétition est possible, vous devez réaliser une composition qui vous plaît.

En fonction des fonds choisis, les élèves devront réfléchir à la technique et aux matériaux à utiliser. (Feutre, collage, craies, crayon de couleurs...)

Toutes les productions seront différentes et uniques comme les élèves !

Étape 4 : exposition des productions



Toutes les œuvres seront affichées et les élèves auront du temps comme au musée pour regarder les œuvres. J'ai proposé à chaque élève de créer un cartel avec son prénom en titre de l'œuvre.



Partie 2 : découverte d'Auguste Herbin et du mouvement de l'abstraction :

Pendant un temps court, l'enseignant fera découvrir à l'aide une présentation power point, Auguste Herbin un pionnier de l'abstraction et le mouvement de l'abstraction.

En effet, Auguste Herbin a imaginé ce processus de création pour créer des œuvres abstraites. Il a associé à chaque lettre des formes géométriques, des couleurs, des notes de musique. Il utilisait l'alphabet pour créer : il choisissait un mot puis il disposait les formes et les couleurs d'une façon qui lui paraissait belle.

Après un temps de découverte de ses œuvres, les élèves réagiront très facilement sur les œuvres car ils ont vécu le même processus et le comprennent. Ils vont au-delà de la description. Ils commencent par vérifier si l'artiste a bien respecté ses contraintes puis ils se laissent emmener par les tableaux, « c'est penché comme la pluie », ils voient des bateaux, des personnages...

Pourquoi est-ce de l'abstraction ?

De nouveau, l'enseignant apporte des informations : « L'art abstrait ne cherche pas à représenter le monde. »

« Kandinsky (1866-1944) s'emploie à inventer un langage de l'émotion : de grandes masses colorées se combinent librement avec des formes et des lignes qui parlent à la sensibilité, à la manière de la musique.



Vasily Kandinsky Small Worlds VII, plate seven from Kleine Welten 1922

5 <https://www.grandpalais.fr/fr/article/quest-ce-que-lart-abstrait>

i« Mondrian (1872-1944) recherche plutôt un langage géométrique et mathématique pour traduire les forces organisatrices et primordiales de tout ce qui existe : lignes orthogonales et couleurs primaires sont agencées sur un fond blanc⁵. »



Piet Mondrian Lozange Composition with Yellow, Black, Blue, Red, and Gray

Robert Delaunay, Malevitch suivront toujours avec des temps d'observation, et réactions autour des œuvres.

Partie 3 : débat et retour sur les apprentissages

Nous finirons cette séquence par un débat et un retour sur les apprentissages.

Étape 1 : Le débat.

L'art a-t-il besoin d'être figuratif pour créer des émotions ?

À l'issue de la présentation nous demanderons aux élèves de réfléchir à cette question.

Après un temps individuel pour penser et écrire son avis, les élèves échangeront autour de cette question. Nous n'attendons pas de consensus. L'objectif est de se confronter aux autres mais aussi d'éveiller leur réflexion lors de leurs prochaines rencontres avec les œuvres d'art.

Étape 2 : Qu'as-tu appris ?

Il a été demandé ensuite d'écrire ce qu'ils ont appris lors de cette séquence. Les réponses peuvent être d'ordre technique (j'apprends à faire des mélanges), culturel (j'ai appris l'art abstrait, j'ai connu Auguste Herbin, il y a des œuvres figuratives et abstraites...) personnel (je ne pensais pas être capable de faire comme un artiste). Les écrits sont partagés par ceux qui le souhaitent. C'est toujours un moment

intéressant pour l'enseignant de lire ces textes, on perçoit les lignes qui sont en train de bouger.

Partie 4 : Comment prolonger cette séquence dans le domaine de la musique ?

Après cette séquence d'art plastique, nous pourrions prolonger ce temps de création dans le domaine de la musique avec une création collective. Auguste Herbin avait associé une note de musique à chaque lettre. La classe pourrait créer collectivement un abécédaire sonore : chaque lettre correspond à un son particulier puis ils pourraient enregistrer des créations sonores à partir de mots de la vie de classe ou d'une phrase d'un livre... les propositions peuvent être multiples.

Retour des enseignants :

Les classes ayant vécu cette séquence se sont toutes engagées, mobilisées dans la création. Les élèves ont créé des œuvres personnelles, uniques. Elles sont aussi entrées dans des échanges très riches autour des œuvres et ont vraiment réfléchi sur les intentions des artistes de l'abstraction. L'objet culturel n'est plus vu de la même manière quand les intentions de l'artiste sont comprises, il en est de même en littérature, en poésie ou en danse.

En conclusion :

Je vais dévoiler les intentions de l'auteur. J'ai choisi, dans cet article, de décrire assez précisément le déroulement de ce dispositif. Le but n'est pas d'être un modèle à reproduire mais premièrement d'engager la réflexion sur la pratique culturelle et la création dans les classes. Ensuite, au cours de ma carrière, j'ai rencontré un nombre important d'enseignants qui ne se sentaient pas légitimes dans cet enseignement « Je n'y connais rien ! » alors avec cette présentation j'espère que certains oseront, se lanceront dans la pratique culturelle. Les arts, la création et leur enseignement étant des outils à notre disposition pour avoir des démarches émancipatrices en parfaite cohérence avec les valeurs du GFEN.

« Contribuer conjointement à former l'Homme et le Citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action⁶ »

« La pensée part de la pratique pour y retourner⁷. »

Tous capables ! Tous créateurs ! ◆

⁶ Henri Wallon
⁷ Paul Langevin, *Écrits philosophiques et pédagogiques*, 1947