

Au commencement était la Grèce...

Marie-Laure et Attila PIROTH, fondateurs du théâtre du Levain
une interview de Stéphane BOUQUEY

Q *u'est-ce que le théâtre du Levain représente pour vous ?*

Marie-Laure – C'est un lieu de liberté pour expérimenter des formes de partage. On a mis en place des ateliers : théâtre, cirque, magie, capoeira, art brut, écriture... des débats avec les amis du Monde Diplomatique, du théâtre forum, des spectacles, des créations. J'ai travaillé dans un lycée alternatif à Budapest... une expérience extraordinaire ! Je peux enfin retrouver ce que j'avais connu dans ce lycée en 99 et que j'avais gardé comme un trésor. Nos choix ont été aussi inspirés par le GFEN et l'Éducation Populaire.

Attila – Le point de départ, c'est que le récit dominant c'est le récit des classes dominantes et si on veut aller contre ça, il faut des récits qui contredisent les récits dominants et des moyens pour les faire entendre. En construisant ce lieu, on a la liberté de créer l'espace et l'écoute pour un récit qu'on choisit. C'est un lieu politique et un choix politique de participer au discours public. Et on veut utiliser les moyens artistiques pour y participer.

En 2010, la famille s'est agrandie et on a trouvé cette ancienne boulangerie. On a transformé le rez-de-chaussée en théâtre. On voulait organiser des événements, porter des récits... On savait qu'on aurait pas d'autre opportunité. On ne savait pas précisément ce qu'on voulait faire et encore moins comment on allait le faire, mais la motivation t'aide à trouver les solutions aux questions pratiques. Ouvrir un lieu qui accueille du public est beaucoup plus contraignant que ce qu'on avait imaginé. Au fond, notre ignorance nous a servi. Je suis hongrois et je ne viens pas du monde du théâtre. J'ai découvert ce milieu grâce à Marie-Laure. Je suis docteur en physique et traducteur. Donc, on peut préciser que ce lieu a été monté par une femme et un

immigré ! Ce ne sont pas ceux qui portent habituellement les récits dominants.

M.L. Par exemple, nous avons produit *Les Tiroirs*, une pièce écrite par une comédienne de 22 ans, Agathe Kébir, sur le questionnement des injonctions au bien-être. Aussi, en mars au Levain, c'est *le Moi(s) Femme* : nous programmons uniquement des artistes femmes. Et depuis 4 ans nous accueillons Yves Cusset qui dénonce les oppressions grâce à l'humour philosophique.

Bègles a été un beau terreau d'accueil de notre liberté de parole. Nous avons été soutenus par l'ancien maire et le maire actuel, ce qui a entraîné ensuite le soutien du Département, de la Région, de la CAF. Bègles est une ancienne ville ouvrière, communiste. Il y a beaucoup d'associations très vivantes. C'est très facile ici de se faire connaître, de rencontrer des gens, d'avoir des coups de mains...

Les valeurs du Levain sont influencées aussi par notre rencontre. Attila et moi étions étudiants ERASMUS à Athènes en 1996, en hiver, on avait 21 et 22 ans... C'était une époque fondatrice : le cosmopolitisme des étudiants, la beauté des sites antiques... On faisait du stop, on plantait notre tente chez l'habitant. Les Grecs et les Grecques sont très accueillants, il y a un mot magnifique en grec : *philoxénia* qui signifie amour des étrangers ou hospitalité. Les gens nous demandaient toujours de manière rituelle : Tu viens d'où ? Est-ce que tu aimes la Grèce ? Après, on a eu envie de redonner ça... cet accueil, cette hospitalité. Accueillir les gens avec leurs singularités, surtout s'ils viennent de loin, c'est important.

A – Ici, on a un peu retrouvé la diversité des groupes d'étudiants qu'on a fréquentés en Grèce, parce qu'à Bègles et Bordeaux, il y a des artistes qui viennent du monde entier : Syrie, Sénégal, Chili, Brésil, Argentine... La programmation du Levain reflète ce multiculturalisme.

M.L. Dans notre engagement, quelque chose a beaucoup compté. Juste avant de créer le Levain, Attila et moi avons traduit *Matin brun* de Franck Pavlov en hongrois.

A. Oui, c'était avant que Victor Orban reprenne le pouvoir en 2010, mais il y avait déjà une montée de l'extrême droite qui était effrayante. Les idées prennent du terrain si on ne leur oppose pas de résistance. L'attrance pour des idées xénophobes pleines de haine et la perte de mémoire grandissent aussi à cause de l'apathie générale. *Matin brun* parle de ça exactement. Contribuer un peu à la prise de conscience en traduisant et diffusant des œuvres nous semblait faisable. Le Levain est aussi devenu au fil des années une maison d'édition hongroise. On a édité et publié déjà neuf œuvres sur des questions de société très importantes pour nous : antifascisme, écologie, féminisme. Parmi les premiers livres traduits, il y a *Lesbos*, la honte de l'Europe de Jean Ziegler.

Orban a gagné les élections grâce à sa politique xénophobe, en fabricant la peur de l'étranger, du réfugié, en le diabolisant. Ce récit unique qui domine la communication sur les questions d'asile est complètement mensonger. Jean Ziegler montre comment cette politique peut être meurtrière et qu'il est possible de faire autrement. Il montre aussi comment les citoyens s'organisent pour résister. Quand il a découvert cette misère, fabriquée délibérément, dans ce camp de réfugié de Lesbos, il n'a pas pu s'empêcher d'écrire ce livre. Et quand je l'ai lu, je me suis dit que je pouvais porter cette parole en hongrois.

On a même créé une expo-photos à partir des photos de presse ajoutées à l'édition hongroise, expo accueillie à côté de l'expo Banksy au Garage Moderne à Bordeaux.

M.L. Il faut savoir qu'à Lesbos, il y a des gens qui ont accueilli les migrants, en marge des camps étatiques corrompus, sans nourriture correcte, sans médicaments. J'ai des élèves qui sont passés par ces camps et des parents qui m'ont raconté.

Ces citoyens ont créé un petit camp solidaire avec un lieu culturel : Pikpa.

A. Lesbos Solidarité a géré ce camp solidaire où les aidants vivaient avec les demandeurs d'asile avec un esprit de solidarité qui manquait complètement dans les centres d'accueil institutionnels avec leurs barbelés...

M.L. Les gouvernements européens empêchent les citoyens d'accueillir. Si on laisse les citoyens s'organiser pour accueillir, l'accueil se fait.

Chaque année on participe à la mobilisation Bienvenue – mobilisation pour les réfugiés qui existe depuis 2017. Le principe est de récolter de l'argent pour SOS Méditerranée. Au fond, je pense qu'Attila et moi, on a mesuré notre chance et savouré cette liberté de circuler avec notre passeport dans les années 90, après la chute du mur et on trouve injuste que tout le monde ne puisse pas circuler librement.

A. Bienvenue, c'est un collectif d'artistes et des lieux qui se mobilisent chaque année pour faire des spectacles, des collectes et de la sensibilisation. On a collecté jusqu'à 30 000 €. Un bateau de sauvetage en Méditerranée coûte entre 10 et 20 000 € par jour... Cet engagement collectif peut se traduire par le sauvetage de vies. Ce collectif a influencé les politiques publiques. Suite à ces opérations, la Région Nouvelle Aquitaine a décidé aussi de soutenir SOS Méditerranée à hauteur de 50 000 €. Ce n'est pas simplement une aide financière... c'est un changement de politique ! La politique, au niveau étatique ou au niveau européen, criminalise le sauvetage en mer. Mais si on influence la politique au niveau régional, ça va faire pression sur les États. C'est très important.

Il faut vraiment garder en tête qu'un collectif et des lieux artistiques peuvent effectuer cette pression. On a un énorme pouvoir avec l'art qui peut mobiliser, conscientiser du monde. Si on ne le fait pas, personne ne le fera à notre place.

Et quand Banksy affrète la frégate Louise Michel, il ne fait pas que donner de l'argent pour sauver des vies, il participe aussi à la prise de conscience. C'est la puissance de l'art. On est fiers d'avoir participé à son expo.

M.L. J'ai écrit l'an dernier *Libertade*, performance contre les frontières sur Aristides de Sousa Mendes, le consul portugais de Bordeaux qui a sauvé des milliers de Juifs et autres personnes persécutées en 1940 en délivrant 30 000 visas à ceux qui fuyaient l'avancée des Nazis. J'ai fait un rapprochement avec les Gazaouis enfermés et livrés aux forces génocidaires. Aristides a eu le courage de désobéir aux circulaires de Salazar et de s'insubordonner.

A. Ce qu'tu dis montre la puissance de la désobéissance. L'obéissance est à la source de beaucoup de problèmes de notre société.

Le levain a publié en hongrois *Histoire des luttes*, une histoire populaire sur les grèves, boycotts, actes de désobéissance... qui montre qu'on a beaucoup plus de pouvoir qu'on ne croit.

Durant la dernière décennie en Hongrie, on a vu apparaître une propagande omniprésente contre différents groupes d'« Autres » – migrants et demandeurs d'asile, minorités sexuelles, personnes sans-abri, etc. – une guerre culturelle implacable visant à imposer une vision étroite d'une « normalité », limitant sévèrement le champ des récits socialement acceptables.

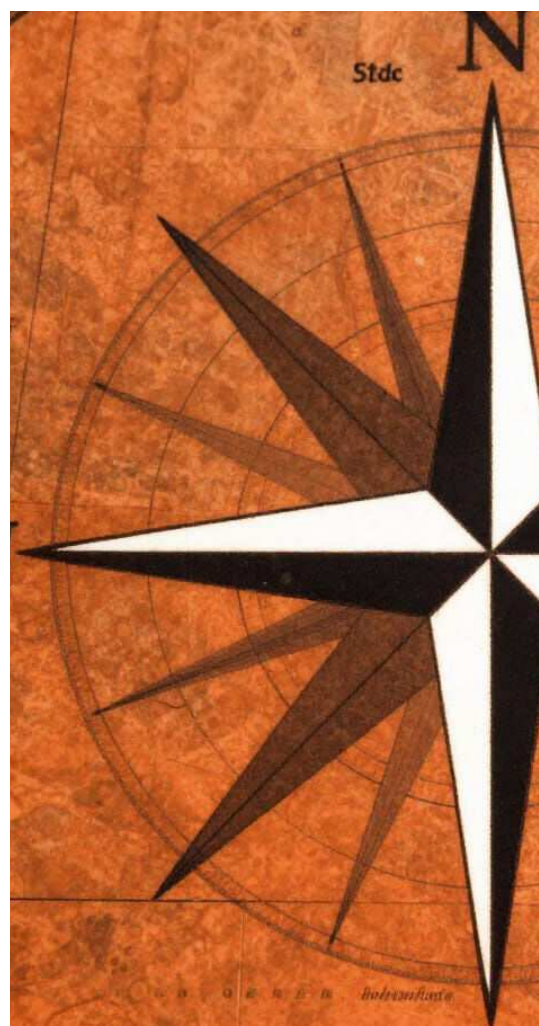
Le discours public a été transformé en Hongrie. C'est la voie qui mène au fascisme.

L'histoire mythique, avec l'État-nation en son centre, est au cœur du récit imposé. La remise en question de ce mythe est au premier plan de l'activité éditoriale du Levain.

M.L. Chaque rencontre a été importante, avec le public, les partenaires, les bénévoles et les artistes ! Certains nous ont beaucoup influencés : Franck Pavlov mais aussi Lilla Sarosdi qui a lancé #metoo en Hongrie ou Arpad Schilling, critique du régime hongrois qui, en tant que metteur en scène, a été désigné par une commission parlementaire comme une menace pour la sécurité nationale en Hongrie.

La rencontre avec le trompettiste Key Mac Gregor a été importante aussi. Il est sud africain. Dans l'orchestre de son père, les musiciens noirs et blancs jouaient ensemble dans un contexte d'apartheid. Cette musique respire la joie.

Et cette joie de la création, de la rencontre avec l'autre, c'est aussi notre moteur pour participer à changer le monde. ◆



Parler d'engagement ? Est-ce que j'emploierais ce mot...

Entretien avec Léo CHILLI mené par Michel NEUMAYER

Léo Chilli travaille dans l'univers carcéral. Il est formateur référent aux Baumettes à Marseille, dans une petite structure d'accompagnement de personnes « en fin de peine ». Avant, cinq ans durant, il animait des ateliers chez les mineurs « en détention » (vidéo, cinéma, écriture, photo, rap).

Quel regard portes-tu sur les détenus, hommes, femmes ?

Pendant trois ans, dans deux centres de détention (Salon et Tarascon), j'ai géré le « canal vidéo interne ». Dans chaque prison, il existe cette chaîne de télé interne en plus des autres. Moi, j'encadrais cela : diffusion d'infos sur la cantine, sur les dates de commission d'application des peines, sur une journée organisée sur la parentalité, etc. J'avais avec moi des « auxiliaires ». Les établissements pénitentiaires emploient des détenus pour la peinture, le nettoyage des sols, pour la cuisine, etc. Moi, j'avais deux *auxiliaires vidéo* que je formais et avec qui on faisait des reportages sur ce qui se passe dans la prison : un tournoi de pétanque, un auteur qui vient présenter son livre, des émissions « cuisine », culturelles, un « Question pour un champion », des émissions sur le sport...

Urgence de questionner les représentations ordinaires

Le mythe qui circule, c'est que ces personnes en prison sont « des monstres ». Cela me révolte. J'ai travaillé avec tout type de gens, de jeunes qui ont pris deux ans parce qu'ils se sont retrouvés à vendre du shit, ou dans une bagarre qui a mal tourné, jusqu'à, à l'extrême, des pédophiles qui sont là pour 20 ans...

À chaque fois on est en face d'une personne. Je ne suis pas censé savoir ce qu'il ou elle a fait. On se doute, en réalité, parce que ça parle beaucoup dans les prisons. Mais moi, quand je les vois, c'est une personne que je rencontre. Et puis, avec les « auxiliaires », on a une relation de travail, or ce sont des détenus eux aussi.

Après, c'est sûr, quand tu entres dans la prison, vu toutes les portes que tu dois passer, avec le téléphone que tu dois déposer, avec les contrôles d'identité, c'est sûr que tu sens que c'est un autre lieu dans lequel tu entres.

La détention

Il y a trois bâtiments dans la prison. *Via* la vidéo, on a fait des concours. Trois participants par bâtiment. Les gagnants des trois bâtiments s'affrontent en finale. Donc, avec ces neuf personnes, le jour où elles sont avec moi, c'est différent : on n'est pas dans leur routine. Moi, je ne suis pas un surveillant, pas du SPIP (Service Pénitentiaire d'insertion et de Probation). S'ils s'inscrivent, s'ils sont d'activités, ils sont mieux vus, ils peuvent avoir des remises de peine supplémentaires. Le rapport n'est pas le même quand ils parlent avec un surveillant ou une conseillère. Ces personnes sont des employés de l'administration pénitentiaire, embauchées par elle, par le ministère de la Justice. Pas moi.

L'impact des politiques

Mon premier souci, c'est l'impact des déclarations politiques de plusieurs ministres anciens et actuels (Intérieur et Justice) sur notre travail. Je les trouve faux. Ils jouent les scandalisés, sur des ateliers qui existent depuis longtemps. Ils appellent ça « futile ». Donc, ils bloquent, par exemple, des permissions culturelles. J'ai eu écho de projets en lien avec le théâtre. Des pièces avaient été préparées pendant plusieurs mois avec des personnes détenues. Au final, les gars n'ont pas pu sortir. Au dernier moment, ce sont des acteurs pros, qui ont été embauchés. Sur d'autres projets, des juges ont reçu des pressions pour annuler des « permissions » déjà octroyées. Mais ils ont tenu bon ! Du coup, il y a beaucoup de mobilisation chez les conseillères d'insertion pénitentiaire et de probation.

Aux origines d'un engagement

C'est peut-être une histoire de famille : mon père ma mère, les deux très engagés politiquement. Et même avant eux ! Je me souviens, quand j'avais 12 ans, à l'enterrement de mon grand-père. C'était le défilé : des gens des syndicats de son usine, d'anciens combattants, etc.

Pour moi, le rap a aussi été important : le rappeur Medine, par exemple, qui était décrié parce que musulman, grosse barbe, crâne rasé.. Mais quand j'étais minot, j'écoutais ses premiers albums. Il parlait de Massoud, de Sankara. Quand j'en parlais à la maison, ma mère disait « Ah ouais ! Comment tu connais ça ? ». Et puis les lectures de Jacques Vergès, qui a défendu les Palestiniens, les résistants algériens. Voilà plein des figures intéressantes.

Question : Mais tu aurais pu faire autre chose de ta vie... Si tu n'étais pas « engagé », que serait la vie pour toi ?

J'avoue, je ne me suis jamais posé la question comme ça... « S'engager » cela me semble naturel, « normal », dans mon caractère... Moi, j'ai grandi dans les manifs, dans les réunions, l'engagement de mes parents. Et puis, quand j'étais ado, à Marseille, j'avais plein de potes qui sont enfants d'immigrés. J'étais blanc de peau, je ne me faisais pas contrôler. Mais avec eux, on se faisait contrôler quatre fois par jour. À un moment donné, tu ne peux pas laisser le monde passer sous tes yeux et te dire, H24, c'est de la m... Ne pas essayer un minimum de faire quelque chose ! En fait, que se passe-t-il si tu ne mets pas la main à la pâte ? Même si mon taf est aussi alimentaire. Ce n'est pas sur mon temps libre que je suis « engagé ».

Le cinéma

Ma passion, c'est le cinéma. Je me pose la question, travaillant en prison, qu'est-ce que j'apprends de la société, des personnes que je rencontre, de la violence sociale ? Je pourrais rester dans mon petit quartier. Or, je me frotte aux autres, à la difficulté d'hommes et de femmes, quelque âge qu'ils aient. Quand tu fais du cinéma, dans un entre soi, *tu es bien nourri*, un peu égoïste... Tu l'es plus encore chez toi, à regarder Netflix. Il faut un équilibre. Sur le long terme, et *via* la prison, tu entends plein d'histoires où la société a fracassé les gens. Quand je suis avec des gars qui se sentent insultés à longueur de journée et que toi,

tu arrives et les regardes comme des gens normaux, c'est du respect, immédiat en retour ! ♦



(S')engager pour (s')en sortir

Jean-Jacques VIDAL

Réflexions sur les modalités de l'engagement, éclairées par l'ouvrage de Marwan Mohammed. *C'était pas gagné ! De l'échec scolaire au CNRS, histoire d'une remontada, Seuil, 2026.*

Aujourd'hui sociologue chargé de recherche, l'auteur de *C'était pas gagné* fait le récit de son parcours de vie, des rencontres, opportunités et orientations qui lui ont permis, à l'université, de déjouer les pronostics négatifs et échecs véritables qui avaient marqué sa scolarité. On y découvre les formes d'engagement nécessaires qu'il a dû mettre en œuvre, parfois sans perspectives directement discernables. Il a construit son itinéraire à partir d'expériences très diverses, s'inscrivant dans des collectifs, d'où ses fréquentes expressions habituellement utilisées pour le football, qu'il a toujours pratiqué et développé. En saisissant des opportunités qui ont probablement contribué, dans leur variété, à faire émerger et densifier des compétences qui font aujourd'hui référence en sociologie¹.

S'engager dans l'école

Alors que l'individualisation des apprentissages constamment évalués pour chaque élève fait qu'on entend plus souvent « s'engager à l'école », c'est pour entrer **dans** le système scolaire et ses différents niveaux, et s'y maintenir au mieux, qu'on se questionne ici. En reprenant nombre de formulations utilisées par l'auteur, on éclaire les contextes, circonstances et conditions qui accompagnent, favorisent ou compromettent les préalables et investissements nécessaires à tout engagement, surtout dans les savoirs. Les perspectives se dessinent au fur et à mesure, prémices des constructions plus profondes, quand on s'éloigne d'anciennes représentations, et on perd des appuis habituels pour s'engager dans les domaines à découvrir... même avant d'en discerner tous les enjeux. L'école étant la première institution fréquentée, elle fonde pour chacun les modalités de l'engagement.

Que ce soit pour partager et développer de la réflexion, de l'étude ou de l'action, on s'y engage sans repères personnels, en se servant d'autres expériences familiales ou sociales, devant être accompagnées pour s'avérer structurantes quand on n'hérite pas de récits produits par un milieu initié. Ainsi, *C'était pas gagné* montre, dans la plupart des épisodes du parcours, les expériences-ressources accumulées... qu'il reste à ajuster et ré-activer ! Alors, pour les tout jeunes élèves qui doivent s'inscrire le plus vite possible dans les pratiques de l'école qui ne leur sont pas familières, les institutions éducatives devraient coordonner une éducation populaire qui pourrait être, si elle n'était pas « dévastée », « un service public d'accompagnement en lien avec les familles² » et les moyens institutionnels « classiques ». Car nombre d'élèves sont écartés « dès les premières années de scolarité² ».

Il y a des mécanismes, des contextes et des usages « déjà là », qu'on sait prendre en charge, par des « dispositifs de compensation et la présence humaine² »... dont on n'a jamais vraiment disposé, suffisamment et durablement, pour « engager » tous les jeunes qui en ont besoin. Car le versant de l'engagement à construire pour celles et ceux qui ont « du mal avec l'abstraction, le langage ou disposant de faibles ressources culturelles³ », dont les habiletés sociales, la langue et la culture d'origine ne sont pas valorisées³, doit être gravi avec elles, avec eux.

La richesse du récit de *C'était pas gagné !*, ne négligeant ni les origines ni les caractéristiques des parcours personnels, apporte un éclairage très intéressant pour l'Éducation nouvelle. Celle-ci, constructrice d'engagements partagés dans les savoirs, nécessitant chez les enseignant-e-s des pratiques qui les permettent, vise une implication globale du système éducatif, par ses acteurs, pour promouvoir les parcours de tous, beaucoup devant faire une « sacrée remontada⁴ ».

¹ Cet article n'est ni une note de lecture, ni un éclairage sur ces questions exclusivement à partir de « *C'était pas gagné !* », mais il s'alimente des apports solides et originaux de cet ouvrage.

² Voir l'interview de Marwan Mohammed dans « Fenêtres s/ cours », journal de la FSU-SNUipp du 20 mars 2026, N° 510, intitulé « Le moment décisif de l'accrochage scolaire ».

³ Dialogue 191, janvier 2024 : JJ. Vidal « Les langues des élèves en maternelle, un tremplin pour construire la langue de l'école ? », supplément en ligne.

Contextes

Pour s'engager, à tout âge, il nous faut bien souvent un parrainage, ou à défaut se sentir avec des *alter-ego*, amis ou simples connaissances, trouver quelqu'un-e en lequel on a confiance qui encourage ou incite, dans des domaines qui « nous parlent ». Pour des actions qui nous paraissent anodines, parce qu'on les réalise rituellement (par exemple participer à une réunion, se sentir à son aise pour se rendre à une conférence où on ne connaîtra peut-être personne), d'autres auront besoin de nous afin de ne pas se mettre dans l'embarras, et découvrir les codes avec notre « filtre ». Le fait d'avoir besoin de « passeurs » relève sûrement d'une constante anthropologique profonde. Pour les apprentissages, il faut aussi des accompagnateurs, qui nous orientent, et des pairs qui vivent les mêmes itinéraires.

L'importance de ces rencontres, sur lesquelles on s'appuie « un moment », est déterminante : elles agissent sur le mode de l'aide, ou de l'entraide, dans l'exploration d'un domaine d'action ou d'étude. Une relation forte, un contexte d'apport mutuel, la disponibilité souple d'interlocuteurs acteurs du même terrain, sont signalés par Marwan Mohammed dans son ouvrage. Il parle des personnes qui l'aident à découvrir des champs de savoirs, lui indiquent des « portes d'entrée », qui seront déterminantes dès le début de ses années universitaires. Il signale toujours les relations avec celles ou ceux qui l'ont précédé ou l'accompagnent dans un domaine, un registre de connaissances, ou les simples échanges avec des pairs qui permettent de se (re)situer, même sans avoir beaucoup de temps à partager. Sans faire véritablement référence à des collectifs d'apprentissage, car ses propres carences, esquives et « tricheries » ont été importantes et il doit travailler seul à les compenser, l'appui trouvé auprès de coreligionnaires ou de quelques enseignants à l'université compte profondément. Ses progressions d'étude ou d'apprentissage ont donc pu se réaliser avec des souplesses d'adaptation, pour avancer dans le curriculum, au-delà des validations de savoirs rituelles.

Des modes de compréhension jusque-là inconnus sont ainsi découverts.

Agir avec l'éducation populaire

Pour les jeunes qui entrent en contact, dans l'animation, avec d'autres ressources humaines, être acteurs et prendre des initiatives est possible. L'outillage que ces structures associatives sollicitent, si on s'en saisit activement, sera précieux dans

d'autres contextes. En se frottant, surtout avec le BAFA⁵, à un « courant de la vie sociale », précise Marwan Mohammed.

Pour les animateurs et les publics, les contingences matérielles ou « de terrain » constituent beaucoup plus qu'on le croit des circonstances importantes pour la fréquentation d'activités intéressantes : les déplacements, les transports longs et compliqués, dans des secteurs parfois « hostiles » car on est identifié venant d'« ailleurs », même si c'est très proche, en ont rebuté plus d'un. C'est encore plus compliqué si on sort de son « domaine de confort », car il y aura des codes à intégrer et il faudra apprendre quelles attitudes adopter avec les autres. L'adaptation plus ou moins facile déterminera les marges de manœuvre, et l'écho de « là d'où on vient » peut décourager, ou permettre des allers-retours avec son milieu d'origine, donc la découverte d'écarts dont la prise de conscience, bien qu'immédiatement déstabilisante, peut être très enrichissante.

Or ces difficultés, également pour les parcours d'étude, ne seront fertiles que si on les surmonte, grâce à des parcours de vie déjà riches d'expériences diverses... et le plus possible accompagnés, par exemple par la « présence humaine » de dispositifs éducatifs... dramatiquement de moins en moins engagés par l'État.

Des itinéraires, parfois risqués, entrelacés

Les opportunités, même inattendues, peuvent s'enchaîner, et « ça fonctionne mieux » quand une certaine mobilité a déjà été vécue, car elle a produit de la souplesse. Pour nos pratiques éducatives, il s'agit de porter plus d'attention à la capacité d'adaptation, mal construite par une école confrontée aux diversités sociales, culturelles ou d'origine, qui serait favorisée par une ré-exploration des plis et replis des agilités déjà explorées, même dans la petite enfance. Il serait déterminant d'engager le plus grand nombre dans des formes réciproques d'acculturation pour s'outiller, se rendre capable de familiarisations futures à des situations variées, dans lesquelles on construit soi-même ses repères.

Le parcours dont on devient auteur, créateur et exploreur est fondamental, nous montre le sociologue... Inventer son propre trajet, le récit pour soi-même de celui-ci, fait devenir un expert de ses itinéraires personnels. Cela permet de prendre des repères pour aiguïser sa curiosité, se poser les bonnes questions.

⁴ Une remontada est un incroyable et inattendu retour sur un score très désavantageux, qui paraissait irrattrapable. On a beaucoup utilisé le terme quand une célèbre équipe de football (le « Barça »), vaincue très lourdement au match-aller, s'est tout de même qualifiée en réalisant un match (à Paris) dont le score a été encore plus surprenant, cette fois à son avantage, pour « rester dans la course » et participer à la suite de la compétition.

⁵ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

Cela n'empêche pas de s'engager dans des impasses, d'y risquer des déséquilibres pas simples à compenser. Des voies sans issue apparente, des déceptions, doutes profonds et pertes de repères sont racontés par Marwan Mohammed ; sans sa capacité à prendre des initiatives, parfois temporairement dans des domaines tout à fait différents, pour se relancer, ces impasses seraient enfermantes. En corollaire de ces rebonds, l'accompagnement attentif et bienveillant de personnes « toujours là », soit du premier cercle familial, ou ami.e.s de longue date, voire de connaissances anciennes qu'on retrouve, peuvent faire retrouver des appuis stables, avant de reprendre par d'autres voies le cursus entamé.

L'auteur de *C'était pas gagné* nous indique qu'après la période d'initiation, de découverte et de familiarisation, pour apprendre les méthodes, le langage et les codes quand on s'engage dans de nouveaux contextes, viendront affiliation et maîtrise intellectuelle, autorisant l'élaboration de stratégies de progression et de mobilité. Il faut donc du temps, si nous pensons aux parcours d'apprentissages, des périodes « passerelles », préparatoires. Et parfois des voies parallèles et la reprise d'activités périphériques pour se relancer.

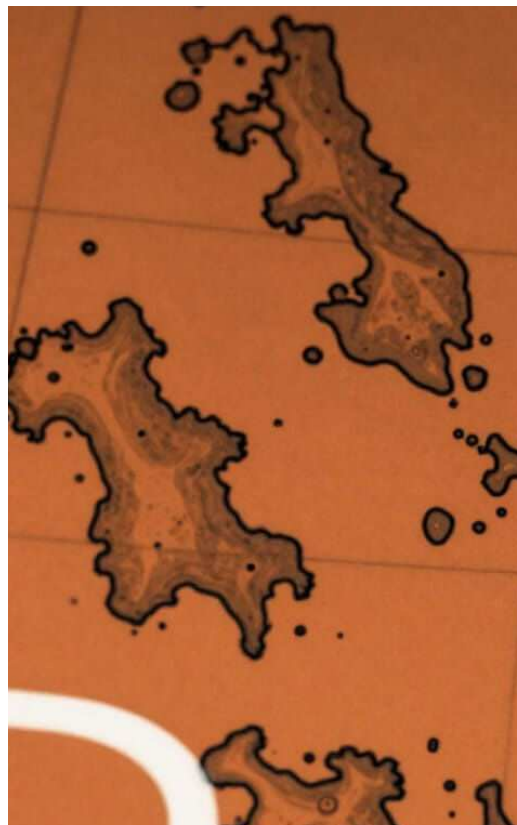
Comment doit-on s'y prendre, que faut-il retenir et comment s'organiser ? Beaucoup se fourvoient car ils ne trouvent pas la bonne stratégie, même s'ils étaient capables. Il faut donc travailler, comme le dit le sociologue, à construire un capital méthodologique pour accéder à une autonomie, sachant que reprendre appui grâce à des dispositions sociales déjà là permet de continuer. Il nous montre que pouvoir mobiliser ses ressources personnelles comme des préalables nécessaires est déterminant pour l'engagement. Se préserver de remises en cause, même auto-générées, déstabilisantes, et les surmonter, doit faire partie du cursus.

Marwan Mohammed nous indique que s'engager est avant tout un projet personnel, mais que des appuis apparemment très secondaires peuvent être essentiels. Marqués par l'affect, ils participent à la mise en place des fondamentaux sur lesquels on va construire, et comme on n'a pas forcément une vision précise de ce qu'on vise en s'engageant, ce sont ces assises qui permettront des ré-engagements plus « libres », même s'ils sont accompagnés de complexification(s). Dans cet ouvrage, on voit que les rapports contrariés à certains aspects du vécu personnel peuvent alimenter un réinvestissement dans les mêmes enjeux... mais souvent à travers la médiation d'un vécu structurant trouvé en dehors de ces domaines.

Alors les cadres différenciés des temps scolaires⁶ et d'étude sont une ressource sur laquelle il faudrait compter, pour l'acculturation scolaire et les curricula qui nous (pré)occupent, et l'inclusion particulièrement. Mais cela fonctionnerait grâce à l'accompagnement de professionnalités diversifiées et compétentes pour considérer de manière efficiente les vécus des jeunes élèves, comme ceux des étudiants.

Car il est probable qu'on « perd » de nombreux Marwan Mohammed, moins tenaces ou plus isolés, notamment en attendant d'eux qu'ils renoncent aux repères d'acculturation familiaux, éducatifs et sociologiques qui les ont construits, ou simplement en n'en tenant pas compte, voire en essentialisant leurs parcours, ce qui les caractérise sans les considérer.

Enfin, on ne peut terminer un article écrit à partir de *C'était pas gagné ! De l'échec scolaire au CNRS, histoire d'une remontada*, sans reprendre l'expression de son auteur : « ... comprendre les bases du jeu social comme on apprendrait celles de la tactique du futsal⁷ permet de naviguer intelligemment sur un terrain avec l'appui des autres. ».



⁶ Scolaire/péri-scolaire par exemple. Voir à ce sujet le dossier du N° 269, mars 2026, de la revue POUR de la FSU.

⁷ Le futsal est un sport collectif apparenté au football, qui se pratique en gymnase

Je ne savais pas

Jean-Louis CORDONNIER

Comment faire pour que l'histoire continue, que nous puissions transmettre ce qui nous a chamboulé, transformé, construit ?

« Les archives, quelle histoire ! » Dans ce numéro de *Dialogue*

En 1982 j'étais objecteur de conscience, et prof syndiqué au SGEN¹. Mais que faire dans ma classe ? J'avais voté René Dumont² et j'étais convaincu de la dimension politique de l'enseignement des sciences. J'avais réussi à mettre les élèves en débat sur « *Le renard est-il utile ou nuisible ?* » à partir de documents contradictoires. Mais ni les collègues, ni les livres ne m'apportaient de vraies solutions.

J'ai rencontré le GFEN lors d'un stage en 1982. On nous a dit « allez là où vous vous sentez en échec ». Je chantais faux, je suis allé à la démarche chant d'Isabelle Lamorthe. Ils nous avaient dit « tous capables » et c'était vrai. J'ai adhéré.

Je ne savais pas que peu de temps après Denis

Kayser me proposerait de coanimer un stage. Le ministre Savary venait de créer les Mafpen et le GFEN était très sollicité. J'ai découvert Les allumettes³, démarche qui montre quels choix politiques se dissimulent derrière différentes pratiques. Et les attentes⁴. Je ne savais pas que quand tu mets en travail tes attentes insues ou inconscientes, ça te transforme.

À l'époque il y avait plusieurs revues dans le GFEN : Copillage⁵, Dialangues⁶, et de nombreuses plaquettes thématiques. Beaucoup écrivaient. Moi, je ne me savais pas capable d'écrire ; en juin 1983, j'ai accepté d'écrire mon premier article dans *Dialogue* : *Faire pipi à quoi ça sert ?* Depuis, j'en ai écrit quelques dizaines.

Étudiant, je voulais être chercheur en géophysique, mais quel panier de crabes ! J'ai renoncé. Puis j'ai découvert que le GFEN était un lieu de recherche collective de première classe : nous y sommes « Tous Chercheurs, tous Créateurs ». Je ne savais pas qu'en adhérant au GFEN avec des questions didactiques, je me retrouverais au GFEN comme

chercheur en pédagogie politique. Comme un poisson dans l'eau, l'eau vive, agitée et bouillonnante d'un torrent mais saturée d'oxygène. L'oxygène de tous ces copains lors des controverses amicales, et en particulier celui de ma compagne Joëlle Cordesse, complice dans notre engagement militant.

Les Universités d'été inter-transdisciplinaires, les débats vifs entre secteurs qui obligent à sortir du cadre m'ont fait découvrir des trouvailles construites dans d'autres disciplines que les miennes mais qui en retour me parlaient. Je ne savais pas alors que presque toutes les démarches que j'ai construites depuis ne concerneraient pas la

biologie ou la géologie : « copier-crée » en arts plastiques, « *a capella* » en musique, « *la tour de Babel* » sur la Bible en hébreu, « *le Petit Chaperon rouge en créole* », « *les survivants* » sur l'argumentation, etc.

Et les étagères de mon bureau se sont remplies. Je ne savais pas que les livres de pédagogie y occuperaient plusieurs mètres !

Longtemps j'ai été intimidé par certains copains du GFEN ; je n'imaginais donc pas qu'en 1993, je prendrais la suite d'Isabelle Lamorthe, comme responsable de *Dialogue*, du numéro 76 au numéro 97 (et j'y suis revenu aujourd'hui).

Ce qui m'a le plus guidé c'est cette phrase d'Henri Bassis « Tout savoir nouveau n'est nouveau que parce qu'il casse quelque chose que je pensais jusque-là⁷ ». Une démarche c'est d'abord une DASDIR : démarche d'auto-socio-destruction-des-idées-reçues. Un antidote à la fatalité de « Ce qui est resté longtemps inchangé paraît en effet inchangeable⁸ » comme l'écrit Bertolt Brecht. Mes démarches « *Lysenko*⁹ » et « *Combat de rhinocéros* » sont des DASDIR.

¹ Qui – à l'époque – était environ à la même place que SUD aujourd'hui.

² Candidat écolo radical à la présidentielle de 1974.

³ <https://gfen66.infini.fr/2007/06/18/les-allumettes-de-jacques-bardies/>

⁴ *Dialogue* 126 et 138.

⁵ Revue du Secteur Secondaire.

⁶ Revue du secteur Langue(s), de toutes les langues
« Imagine que tu n'es plus toi, mais un autre (DL 9) »
« La langue est une pratique de sujet (DL 2) »
« La question clé pourrait être celle de frontière (DL 14) »
« La langue c'est le domaine de tout le monde (DL4) ».

⁷ *Dialogue* 60 ; éditorial. Allez le lire, c'est un texte formidable.

⁸ Bertolt Brecht *Petit Organon pour le théâtre* §44 L'Arche, 1948.

⁹ *Dialogue* 192.

Je ne savais pas que j'aurais à résister pour ne pas devenir agent double : l'engagement, ça engrenage parfois... Par deux fois j'ai été recruté dans un groupe de formateurices, sous le ministère de Lionel Jospin par le rectorat de Caen (1989-1993) puis – sous le ministère de Claude Allègre – par celui de Montpellier (1999-2002) – explicitement parce que j'étais au GFEN. L'institution a besoin de dissidents pour éviter que ça grippe. Recrutés pour mettre en place des stages d'établissement et en animer certains, avec le risque de se faire récupérer, retourner et de devenir des courroies de transmission. Quand Luc Ferry a succédé à Jack Lang, certains sont devenus chefs d'établissement et même ptitchefs autoritaires. Ma chance, c'était d'avoir vécu la démarche *Soumission à l'autorité* d'André Duny, qui analyse dans *Paradoxe du militantisme pédagogique* comment la stratégie du grain de sable peut se transformer en goutte d'huile¹⁰. Quand Luc Ferry est devenu ministre, j'ai démissionné. Se désengager est aussi un acte militant.

Je ne savais pas que j'allais devenir anarcho-syndicaliste. Quoi que ! Je me considérais déjà comme prof de désobéissance civile... En 2002 le syndicat CNT-éducation a tenu son congrès à Perpignan et a demandé au GFEN 66 d'animer la démarche *L'école de Jules Ferry*¹¹. J'ai alors découvert que ce syndicat avait des positions et des questionnements pédagogiques pas très éloignés des miens. Depuis 2002, je participe à la revue pédagogique *N'autre école* et au site associé *Questions de classe(s)*.

En adhérent au GFEN, je n'avais un instant imaginé qu'un jour j'apprendrais le russe pour lire de la pédagogie en russe. En 1992, je suis allé en Russie avec une délégation du GFEN. Puis en 1997, 2009, 2015. En 2003, avec d'autres mouvements, nous avons fondé le Lien et je continue de correspondre avec l'éducation nouvelle russe.

Ce que je ne savais pas en 1982 et qui me semble encore trop marginal aujourd'hui, c'est que ce qui est central dans une société – tout autant que qui contrôle l'argent – c'est qui produit, contrôle et dispense le savoir. La lutte pédagogique déborde largement l'univers scolaire dans lequel le GFEN, parfois, se cantonne. Il reste donc beaucoup de travail à faire pour politiser la question pédagogique du rapport au savoir et à la création et la faire déborder partout où des luttes se mènent

contre les dominations. Mon plus beau souvenir d'enseignant, c'est le jour où une élève m'a dit : « Nous n'avons pas besoin de vous maintenant, nous sommes en train de travailler ». Ce jour-là, j'étais fier d'avoir mis en œuvre « Expliquer, ça empêche de comprendre ». Toute pédagogie est une interprétation politique de l'éducation. C'est cette idée qui manque dans la partie éducation¹² de l'Avenir en commun. Au milieu d'un long texte,

on trouve un bref « L'émancipation individuelle et collective est la boussole de notre projet éducatif. Émanciper, c'est instruire. [...] Émanciper, c'est qualifier. [...] Émanciper, c'est affranchir l'individu de toute influence [...] »

Comme l'écrit Joëlle Cordesse sur le site des Labos de Babel : « Les luttes politiques, syndicales, associatives dans leur ensemble sous-estiment l'importance de ce terrain de conquête des esprits que sont l'école, la langue, la qualité de la relation au savoir qui s'y établissent et s'y cultivent. L'extrême-droite¹³ l'a compris, qui multiplie les initiatives de contrôle des pratiques pédagogiques des enseignants¹⁴. » ♦

¹⁰ <https://ladiscute.org/la-note-un-engrais-qui-ronge>

¹¹ D'après le livre *L'école de Jules Ferry : Un mythe qui a la vie dure* ; Jean foucambert, Éditions retz, 1986.

¹² <https://programme.lafranceinsoumise.fr/livrets/education/>

¹³ « Restaurer l'efficacité du système éducatif, en organisant une remise à plat des méthodes pédagogiques et des contenus » <https://rassemblementnational.fr/documents/projet/projet-lecole.pdf>

¹⁴ <https://labosdebabel.org/la-pratique-educative-un-terrain-de-batailles-culturelles/>



« Bonnes pratiques » : lever les ambiguïtés

Raluca BUNESCU, Geneviève GUILPAIN, Lila ECHARD, Jean-Charles ROYER

Face au succès de la notion de « bonnes pratiques » dans le domaine de la formation, nous proposons une réflexion en quatre étapes : d'où vient cette expression, en quoi interroge-t-elle la notion de modèle, à quoi est confrontée une jeune collègue en formation et enfin qu'est-ce qui différencie démarche du GFEN et bonne pratique ?

I Références bibliographiques :

François Arose, Yves Couturier, Johanne Édard, Sylvie Harette. « Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement » Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, Processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui, vol. 44, n° 2, 2011, pp.31-48.

Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel | Rapport 2016-078 (nov 2016) Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

"Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation", Veille et analyses de l'Institut Français de l'Éducation (Ifé), dossier n°89 (janvier 2014) et "Les pratiques enseignantes face aux recherches", Veille et analyses de l'IFE, dossier n°132 (février 2020).

2 De la déontologie enseignante, Eirick Prairat, PUF, 2009.

3 IFE dossier 132, p. 6.

Origine et sens des bonnes pratiques¹

Le terme de « bonnes pratiques » semble avoir au moins deux origines qu'il est utile de croiser avant d'examiner comment il est entendu dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement.

1. Dans la démarche qualité du milieu de l'entreprise et de la santé, il désigne des comportements considérés comme indispensables par la plupart des professionnels, pour des raisons de qualité, d'hygiène et sécurité, de respect de la législation ou d'éthique. Ces comportements se trouvent généralement sous la forme de « guides de bonnes pratiques » (GBP), conçus par les filières professionnelles ou par les autorités de tutelle.

On peut alors penser que les bonnes pratiques tendent à définir un cadre qui se rapprocherait d'une éthique professionnelle, voire même tiendrait lieu de déontologie. Le guide établit des points de vigilance et aide le professionnel à trouver des ressources pouvant l'aider dans l'exercice de sa pratique. Appliquées à la formation, les bonnes pratiques ainsi entendues pourraient se rapprocher du référentiel de compétences des enseignants (2013) ou des propositions de déontologie enseignante².

2. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, la référence aux « bonnes pratiques » est étroitement associée à l'EBP (Evidence-Based Practice ou évaluation par les preuves) déjà utilisée dans le milieu médical dès les années 1980, notamment au Canada.

Appliqué au domaine de l'éducation, « le principe de l'EBP est d'utiliser une approche expérimentale pour établir un lien de causalité entre un dispositif ou une technique et l'amélioration des apprentissages.

[...] Les chercheur.se.s ont recours à l'expérimentation par assignation aléatoire randomisée, cela permet d'asseoir les réformes éducatives et les recommandations pratiques sur des résultats avérés et de généraliser la mise en place de nouveaux dispositifs en l'appliquant à l'ensemble du groupe, niveau ou individus concernés dans une approche dite "top down", du haut de la hiérarchie décisionnelle vers les enseignant.e.s et les organisations scolaires. »³

On voit que la bonne pratique désigne des contenus précis (méthode, processus) répondant à des exigences d'efficacité pour l'entité (entreprise, établissement hospitalier ou scolaire etc). Des critères d'évaluation définissent cette efficacité et les pratiques professionnelles y sont soumises. Toute pratique professionnelle prétendant à une validation doit pouvoir être évaluée selon les mêmes critères quantitatifs et qualitatifs et faire l'objet de vérifications et de comparaisons (recours à la randomisation, études de cohorte, de cas-témoins...). Le principe est d'utiliser une approche expérimentale pour établir un lien de causalité entre un dispositif ou une technique et l'amélioration des apprentissages.

L'objectif visé serait d'articuler la recherche scientifique et la pratique professionnelle. Dans le domaine de la clinique médicale, l'EPB vise à faire disparaître la part invisible dans le traitement du malade, ce qui peut, au-delà des éléments médicalement identifiés par le diagnostic, relever de l'intuition, de l'empathie, du contexte, de l'histoire entre le praticien et le patient... c'est-à-dire des variables difficiles à circonscrire, volatiles, contingentes, peu répliquables. Analogiquement, dans le domaine de l'éducation, l'EPB vise à faire abstraction de ces données subjectives et relatives, à réduire la part d'aléas et d'ignorance par le professionnel lui-même de sa propre pratique et

de faire émerger les facteurs de réussite pour les élèves. On comprend alors l'intérêt et les enjeux professionnel, scientifique et politique de ces approches pour l'éducation et la formation à l'enseignement. D'une part, il s'agit d'établir la scientificité des recherches en pédagogie et éducation pour les soustraire à la critique « des sciences dures » qui soulignent le déficit de savoirs clairement établis et la subordination aux savoirs d'expérience non stabilisés, disséminés, jamais évalués. D'autre part, le corps socio-professionnel gagnerait également à accepter un référentiel de compétences et des savoirs rigoureusement établis comme base de la formation, au lieu de laisser perdurer des pratiques acquises par l'expérience et des pratiques de terrain réifiées par l'habitude ou un consensus local et un pragmatisme peu interrogés. Le projet sous-jacent de l'EPB serait de mettre fin à la querelle entre les partisans des sciences de l'éducation et ceux des savoirs d'expérience, entre "savoirs savants" et "savoirs de sens commun" pour construire des référentiels de compétences permettant d'asseoir des bonnes pratiques, et ainsi faciliter les choix de politique éducative.

Pour autant, l'EPB est loin de faire consensus. Il y a débat, d'ordre épistémique mais aussi déontologique et politique. D'une part, le doute persiste sur la possibilité de dégager des données évidentes par le protocole institué. Le caractère multifactoriel d'un apprentissage réussi, la difficulté de le définir et le danger de la norme sont largement soulignés. En outre la dimension subjective du geste professionnel éducatif, peut-être plus proche de l'art que de la technique, de l'éthique que de la science, ne risquerait-elle pas de s'appauvrir sous l'injonction d'une modélisation ou une tentative d'objectivation ?

D'autre part, l'EPB s'inscrit dans les recherches de type « *what works* », « ce qui fonctionne », « ce qui est efficace ». Or ce critère doit être interrogé. En effet, vouloir mesurer l'efficacité des pratiques et proposer des exemples, voire des modèles suppose de se questionner sur les fins visées ; l'efficacité d'une pratique ne peut être définie que dans l'horizon des valeurs et du contexte politique. Le propre de la pédagogie est de choisir des moyens en fonction des fins visées, c'est-à-dire du « modèle d'humanité » que l'on souhaite et qui devrait faire l'objet d'un débat. La prescription de pratiques fait l'impasse sur cette question essentielle. À preuve, la définition conclusive retenue dans *Le rapport sur les bonnes pratiques dans l'Enseignement professionnel*⁴ : « sera donc considérée comme bonne pratique toute mise en œuvre pédagogique dont les effets peuvent être évalués dans l'amélioration des apprentissages, de quelque nature qu'ils soient (culturels, cognitifs, comportementaux...) ».

Améliorer, sous quelles formes et dans quels buts ? L'idée que les chercheur.e.s, en s'attaquant aux

problématiques politiques et éducatives, pourront fournir les « bonnes réponses » reste utopique, car la question fondamentale de ce que représentent l'éducation et l'enseignement en contexte scolaire n'est pas résolue – ou plutôt elle engendre des réponses multiples et souvent contradictoires. Schématiquement, la recherche doit-elle trouver « ce qui fonctionne » pour améliorer les résultats aux tests standardisés tels que PISA ou doit-elle trouver « ce qui fonctionne » pour que les élèves sortent du système scolaire avec un bagage éducatif leur permettant de s'engager avec satisfaction dans une vie professionnelle, personnelle et citoyenne ?⁵

Des « modèles » didactiques : quelles questions se posent ?

La standardisation des « bonnes pratiques » est-elle une bonne nouvelle ? L'annonce de cet Évangile pédagogique soulève plusieurs questions :

a) si l'on peut affirmer qu'il y a bien de « mauvaises pratiques », cela veut-il dire pour autant qu'il existe *a contrario* de « bonnes » pratiques ?

b) Quel serait le critère du « bon » en la matière, et comment s'opérerait la mesure ? Quel est le fondement théorique de cette prétention ? Comment ne pas craindre l'imposition idéologique maquillée en sciences de l'éducation ?

c) À supposer maintenant que de telles « bonnes pratiques » existent, que certaines façons de faire classe obtiennent effectivement de meilleurs résultats que d'autres, pourrait-on les réduire entièrement à des standards formalisés ? N'y a-t-il pas, dans la pratique, quelque chose qui résiste à toute modélisation explicite ? Serait-ce une bonne ou une mauvaise résistance ? Conservatisme ou crainte justifiée ? Quelle est la part du reproductible, du scientifique donc, et celle de l'inimitable en éducation ?

Un modèle à appliquer ?

L'idée de « modèle » formalisé – c'est-à-dire clairement rédigé, proposé comme ressource dans les « parcours Magistère », ou en formation à distance, ou imagé par un tutoriel en situation stéréotypée – peut amener à l'idée d'une imitation au sens d'une stricte application. Le « modèle » serait en somme à copier, ou à doubler, mécaniquement ; ensemble de procédures, ordonnées, rythmées, et évaluables quantitativement, qu'il suffirait de distribuer aux futurs enseignants. On voit bien le gain de temps et d'argent en termes de recrutement et de formation... L'enseignant peut-il n'être qu'un exécutant ? N'y a-t-il rien qui puisse interdire la mécanisation du métier ? À la limite : pourquoi pas des machines plutôt que des profs ?

⁴ Cf. note 1.

⁵ Biesta et al., 2019, lfe, dossier 132, p. 8.

Un modèle à adapter ?

Il y a une version plus intéressante sans doute de l'idée de « modèle » ; dès lors que les situations pédagogiques sont fort variées, voire imprévisibles, le modèle en question pourrait être envisagé comme un ensemble de principes dont il faudrait décliner les réalisations *in situ* ; l'enseignant retrouverait ici un degré d'indépendance mais uniquement dans le tact⁶, la sensibilité aux différences et aux moments opportuns dans le dispositif préconisé. Le modèle serait alors un repère général, cadre de possibles variations. Encore faut-il qu'en soient saisies les règles directrices, ce qui suppose une forme de réflexivité sur l'essentiel ; qu'est-ce à dire sinon que se propose là une distinction entre des gestes formels d'un côté, avec les exemples illustratifs que cela suppose, et les contenus disciplinaires de l'autre ?

Où un modèle à créer ?

Qui invente ?

Outre la question de savoir si ces « modèles » sont à appliquer ou à adapter, et donc de savoir s'il restera une marge de liberté pédagogique, il faut également se demander : d'où viennent donc ces bonnes pratiques ? D'« en haut » ? On peut en effet tout justifier, dès lors que des « experts », armés des deux bras de la science cognitive et de la science de l'éducation, ont validé les méthodes dites « performantes ». Nous n'oublions pas non plus que ces « bonnes pratiques » font aussi office dans le management d'entreprise ; comment ne pas craindre que derrière ces « modèles » se cache une volonté de normaliser, sinon d'asservir ?

Caricature ? Voyons. Il est vrai que le concept de « bonnes pratiques » désigne aussi les pratiques inventées sur le terrain par certains enseignants repérés par l'institution, laquelle inviterait alors à l'essai. Version optimiste donc : l'invention resterait du côté des praticiens, et l'institution, consciente de son éloignement des réalités, se contenterait d'être une chambre d'écho. Mais comment croire à une telle abnégation ? Ne suffit-il pas de repérer ce qui est déjà prévu et de le présenter comme innovant ?

Plutôt donc que d'avoir à choisir entre modèle à appliquer ou modèle à adapter, deux voies qui maintiennent intact le fait que des modèles *s'imposent*, il est préférable que ces « bonnes pratiques » soient le fait des praticiens eux-mêmes et soient évaluées entre pairs, dans la perspective d'un possible essaimage « par le bas ». La créativité collective et la discussion critique sont ainsi les seules façons de donner un sens désirable au concept de « bonne pratique » ; non pas bonnes absolument et définitivement, mais bonnes dans la mesure où elles sont le produit des praticiens

eux-mêmes et sont ouvertes en permanence à l'interrogation. Une pratique pédagogique ne peut être bonne que si elle fait sens pour son acteur : et dans ce sens il y a les valeurs éducatives et l'engagement de chacun. Aucune pratique n'existera sans cette participation ; il n'y a de modèle qu'« inspirant », fût-il nourri d'éventuelles avancées scientifiques.

La part restante du non-modélisable

Reste bien entendu à déterminer ce qui se maintient *hors* de toute modélisation, y compris celles qu'un collectif critique pourrait élaborer. Qu'est-ce qui, dans une relation pédagogique, est décidément non-reproductible, non-formalisable ? Qu'est-ce qui, en situation pédagogique, relève irréductiblement de l'art et non de la science ? S'il ne suffit pas de savoir théoriquement, c'est qu'il faut en passer par l'expérience. Faire l'expérience du singulier, de l'imprévisible, de ce qu'il y a d'incalculable dans la poussée des générations, du côté du public comme du sien propre. Il faut trouver ou retrouver le sens, s'interroger encore et toujours sur les finalités, accentuer – ou non – l'éducation plutôt que l'instruction, développer le tact, oser l'improvisation.

« Que dois-je faire ? »

En septembre, vous allez enseigner pour la première fois la philosophie devant des classes de 35 élèves, dans tel établissement. Vous n'êtes pas passé par le master MEEF et commencez, une semaine avant le début des cours, une drôle de formation à l'INSPÉ. Huit heures hebdomadaires.

Vos formateurs vous demandent ce que vous allez faire pour votre premier cours. Or, vous venez justement chercher le kit de survie de ces premiers jours. « *Je ne dois pas faire ça ? Plutôt ça ?* » demandez-vous.

– « *Oh, ici on ne vous dira jamais ce qu'il faut faire* »...

– « *Faites ça plutôt, un cours où l'opposition entre l'inné et l'acquis serait dépassée.* »

Cochez la réponse donnée par votre INSPÉ.

Vous restez songeuse. Mais concrètement, je fais quoi ?



⁶ Eirick Prairat, *Éduquer avec tact*, ESF, 2022.

Vos formateurs présentent chacun leur premier cours de l'année.

Voilà des exemples à suivre, à appliquer, de la matière ! L'angoisse redescend, vous pouvez piocher maintenant. Qu'allez-vous faire ? Lundi, vous rencontrez vos élèves.

Dans l'établissement, votre tuteur-référent-qui-n'est-pas-votre-supérieur-hiérarchique a son propre style : « *Tu devrais.../J'ai testé ce système de sanction par couleurs qui marche très bien dans ma classe.../Tu ne crois pas que... ?/Il faut aimer ses élèves ! La prochaine fois, prends un chronomètre et surveille l'heure.* » Vous serrez les dents lorsque le conseil est trop impératif, surplombant, loin de vous. Mais... c'est peut-être ce qu'il faudrait faire ?

D'où viennent les choses, l'autorité qu'il faudrait avoir ? Aura, l'aura pas ? On t'a dit que ce n'était pas une question de charisme. On t'a dit que le charisme, ça s'apprend. « Tu dois avoir de l'autorité. On n'aime pas être trop dur avec les élèves quand on est jeune prof, mais ils ont besoin d'un cadre. »

Et qui te dira où mettre les tables, comment regarder ceux qui ont fait une trouvaille vraiment philosophique ?

Ce moment, quelques mois plus tard, à la fin de l'année. Vous demandez à vos tuteurs de l'INSPÉ de vous raconter leur parcours. « Comment êtes-vous devenus les professeurs que vous êtes ? Quel était votre écueil de départ ? »

Produit-on des « bonnes pratiques » au GFEN ?

S'intéresser à la pédagogie, c'est s'exposer à la question des bonnes pratiques. Les formations disciplinaires de contenu ne nous y exposent pas. Ainsi, quand on se préoccupe de la transmission de pratique pédagogique (comme c'est le cas au GFEN), donc quand on cherche à avancer sur le « comment on fait en classe » et non sur « ce qu'on sait et les savoirs théoriques à maîtriser », on propose des exemples de pratiques qui marchent bien. Cependant, la tendance à la formalisation fait de l'exemple un modèle à suivre, non pas comme si c'était ce qu'on *peut* faire, mais plus comme si c'était ce qu'on *doit* faire. C'est là que la question des bonnes pratiques se pose : comment échanger sur ce qu'on fait sans proposer un modèle à suivre malgré le fait que ce qu'on propose « marche bien » ?

Différents « tous capables » ?

Un autre aspect des bonnes pratiques nous touche particulièrement au GFEN : les bonnes pratiques telles qu'elles ont été formalisées et popularisées sont censées rendre tous les enseignants capables de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques. En effet, s'ils ont été identifiés comme bonnes

pratiques, ils ont fait l'objet d'une formalisation : un article, une capsule vidéo, une formation. Il y a là une bonne intention. Mais ce « tous capables » correspond-il au « tous capables » du GFEN ? Celui-ci fait le pari que nous sommes tous *déjà* capables et la recherche pédagogique vise à permettre à chacun de trouver en lui cette capacité et de l'actualiser. Alors que le partage d'une bonne pratique cible ce que certains ont été capables de faire et indique aux autres « voilà comme vous pouvez faire ». Ce n'est pas ce que chacun peut actualiser comme savoir-faire, mais plutôt ce que certains peuvent faire comme les autres, dans une logique mimétique, où ce qui est à l'extérieur vaut mieux que ce qui est à l'intérieur. Ainsi, on copie le geste pédagogique sans saisir les médiations qui l'ont construit et qui le justifient.

Le « tous capables » du GFEN place sa confiance dans celui qui fait et met celui-ci en situation de chercher les solutions par lui-même. Certes ce n'est pas rassurant, c'est moins rassurant que d'indiquer la solution, mais le pari est que celui qui fait est celui qui trouvera la solution à son problème. Et l'une des clés pour relever le défi du « tous capables » est le collectif : il n'est pas question de se retrouver seul mais de trouver ensemble les ressources pour résoudre le problème⁷. Les bonnes pratiques, au contraire, sont des solutions pédagogiques que certains proposent à d'autres comme des solutions possibles qu'ils seraient capables d'appliquer aux problèmes qu'ils rencontrent. Le « tous capables » des bonnes pratiques perd

- 1) l'idée que nous sommes tous individuellement *déjà* capables,
- 2) l'idée que *nous* sommes tous capables ensemble et
- 3) l'idée que la pratique est une sorte d'éthique : adaptation à des situations et des contextes pris dans leur singularité.

Parce que le « tous capables » des « bonnes pratiques » enferme le sujet dans une normalisation de sa pratique, il empêche le déploiement de sa capacité à penser les normes par lesquelles il régle cette pratique : les objectifs qu'il se donne, les raisons qu'il a de faire de telle ou telle façon, de choisir telle ou telle « méthode » etc⁸. Or cette normativité⁹ existe dans toute activité humaine, même si elle est souvent inaperçue, niée et déniée, contredite par des injonctions normalisatrices. Il faut donc la cultiver, la développer, par la prise de conscience et la confrontation avec le collectif. Cela s'appelle prendre pouvoir sur son métier. ♦

⁷ L'idée du collectif de travail comme ressource pour chaque travailleur est au cœur de la clinique de l'activité menée au sein du CNAM par Yves Clot et ses équipes. Voir par exemple « Le travail, c'est la force émancipatrice majeure » Dialogue n° 189 (2023).

⁸ Voir dans Dialogue n° 193 (2024) Cécile Victorri, Lila Echard, Méline Mesnier, Nicole Grataloup, « Intelligence et analyse réflexive ».

⁹ Nous empruntons cette notion (qu'Yves Clot mobilise pleinement dans la clinique de l'activité) à G. Canguilhem « la vie est en fait une activité normative... au sens plein, normatif est ce qui institue des normes... L'homme normal est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes. » *Le normal et le pathologique*, 1966, PUF Quadrige, pp. 77 et 87. Voir aussi dans le n° 173 de Dialogue (2019), N. Grataloup : « Préserver la liberté pédagogique ou augmenter le pouvoir d'agir ? ».

« Venir de... ne doit pas... ne doit plus... empêcher de devenir... »

Aïssa GRABSI

Entretien mené par Michel NEUMAYER

La rencontre des sciences sociales : le séisme intellectuel, alors je peux lire autrement le monde depuis et dans mon quartier.

J'enseigne les sciences sociales depuis 1996 et depuis deux ans, je dirige *Le Sel de la Vie*¹ une association que j'ai cofondée avec d'autres au sortir du confinement, née pendant la période de confinement de 2019.

La rencontre avec les sciences sociales a été comme une secousse sismique, un tremblement de terre intellectuel : ce sont des clés, des grilles de lecture pour saisir le monde environnant. Le mien immédiatement, celui du quartier de Font-Vert à Marseille où j'ai grandi certes, et aussi comprendre, à travers la sociologie, l'anthropologie, la démographie, la science économique, un certain nombre d'éléments, notre propre construction.

Ces sciences sociales irriguent pareillement l'action de notre association marseillaise.

L'Agir comme posture « anthropolitique » : être au plus près de !

Au *Sel de la Vie* nous intervenons dans de multiples champs : l'éducation, la formation, l'accompagnement, conscients de la question, structurelle en France, des inégalités, des discriminations et des ségrégations qui concernent des publics jeunes et plus âgés. Lutter contre les déterminismes, les inégalités de situation, de trajectoire, de droit et donc créer des actions qui visent à répondre à ces constats. Voici quelques exemples :

— la création d'une « prépa médecine sociale et solidaire » (qui en est à sa sixième année, lauréate de plusieurs fondations) qui accompagne et forme des jeunes pour préparer les concours de médecine, dentaire, pharmacie, maïeutique, kinésithérapie : « Médenpharmakiné ».

Dans une approche socio-clinique, être au plus près des besoins, des blessures, des empêchements, des obstacles avec une équipe pluridisciplinaire (étudiants lauréats, médecins, psychiatre, sophrologues, enseignants). Nous construisons autrement, différemment dans un paysage fracturé où le leurre et l'imposture de la méritocratie cache l'escalier explosé de l'ascension sociale contre le tapis volant de l'ascenseur qui transporte les biens nés socialement.

Médenpharmakiné, est porteuse de transformations structurelles à l'œuvre : des jeunes arrachent le stigmate de l'étiquetage, développent les immunités sociales et psychiques de la confiance en soi en se vaccinant contre les obstacles et empêchements divers qui voudraient leur faire croire qu'ils n'ont pas leur place, que ce n'est pas pour eux, qu'ils sont illégitimes voire des imposteurs à avoir de l'ambition d'excellence.

Pourquoi ça marche ?

Cet accompagnement socio-clinique se fait avec un partenariat de qualité l'Assistance Publique des Hôpitaux de Marseille, l'Hôpital Saint-Joseph (premier employeur privé dans la santé à Marseille et sa région) par la mise à disposition de locaux. Là nous apportons des cours, des séances d'entraînements, des cours et concours blancs, ainsi qu'une application pour réviser en groupe ou seul, le tout gratuitement !

L'engagement des uns et des autres, né dans la dynamique de l'après confinement continue : nous avons décidé, choisi d'agir autrement, pour un monde autre, celui d'abord au plus près de nous !

Les taux de réussite font voler en éclats les plafonds de verre, font se dissoudre les discours des Cassandra, notamment dans l'enseignement, qui n'est rien d'autre qu'un racisme éducatif qui ne dit pas son nom : des étudiants formés en 2020 et 2021 sont maintenant dentistes, kinésithérapeutes,

¹ <https://sel-de-la-vie.org/>

sages-femmes... Oui, la diversité sociale, culturelle des quartiers populaires apportent une revivification nécessaire et saine dans le corps médical à l'image de la société.

Aujourd'hui cette formation commence dès la classe de première et terminale au lycée.

Ces jeunes réussissent, ils deviennent tuteurs-tutrices avec une expérience et une énergie incroyables : celle du grimpeur de l'Everest qui devient le sherpa des autres qui se reconnaissent, le reconnaissent et lui font confiance pour les faire s'élever par l'ambition, l'excellence et la réussite.

Ils réussissent et pour un grand nombre d'entre eux, ils partent en mobilité Erasmus+ pour se former en anglais, à l'Intelligence Artificielle, aux problématiques de l'environnement avec, à la clé, un certificat de formation, un Europass Mobilité, un C.V. européen qui s'étoffe lentement.

D'autres actions porteuses d'innovation pédagogique et sociale sont déployées : « Excellence Sciences : place aux filles », « Elles en mer : cap vers l'insertion... », « Excellence Sanitaire et Sociale ».

Notre projet de l'agir dans la cité c'est aussi celui de l'écriture et de la réflexivité avec la création d'une revue annuelle « Sillons... » et un film en lien avec la thématique pour chaque numéro ; les deux premiers numéros traitent des « savoirs et rapports aux savoirs » avec la question des linéarités et ruptures. Et plus encore celle des **effractions, infractions et hold-up autour des savoirs, en lien avec les trajectoires**.

Ne pas agir seul : personne ne se fait seul, chacun est unique collectivement

Nous sommes aujourd'hui soutenus et accompagnés par des acteurs institutionnels (Europe, Éducation nationale, Région Sud, Ville de Marseille, Préfecture, fondations...)

Nous faisons une jonction à notre modeste niveau avec elles en tentant un accompagnement de terrain avec toute l'infrastructure et la logistique et le génie du travail en projet pour convaincre les institutions. Derrière l'engagement se joue la question de la modification des trajectoires des individus : le terme de projet est essentiel.

Quel regard sur la société marseillaise et au-delà ?

Il s'agit pour nous de créer les conditions d'une réelle mixité sociale, d'un creuset républicain, porter la vie dynamique des quartiers populaires : leurs cultures et agirs propres.

J'identifie trois moments importants dans mon engagement : le premier est lié à mon histoire personnelle dans une matrice familiale aimante, où la confiance en soi, la détermination et le collectif en sont les maîtres-mots.

Le deuxième moment c'est celui de cadre à créer pour rendre possible l'Agir « anthropolitique ».

Le troisième est la notion de « présence au monde » : l'espace marseillais est structurellement – en termes de géographie, d'architecture, de transports, de culture, d'éducation, de sport – clivés, ségrégés, sans projet de connexion, dans une ville marquée par les inégalités, les discriminations et ségrégations économiques, sociales, culturelles, sanitaires

Ce qui interpelle c'est la violence faite à la société marseillaise, une violence tout à la fois explicite et diffuse qui irrigue de façon continue, et qui est le quotidien de nombre d'individus et dont ils vont intérioriser les effets de domination.

Est-ce désespéré, désespérant ?

Non, pour paraphraser Antonio Gramsci : au pessimisme de la situation, nous optons au *Sel de la Vie* pour l'optimisme de l'action, pour le collectif, pour l'éducation populaire.

Dans l'engagement, ce sont les actions qui comptent, la capacité d'adaptation à une situation, et la dimension de la colère, bien sûr ! Il faut transformer cela ! Ceux qui dirigent le pays ne pourront jamais être en colère contre leur propre politique ! Aucune institution ne sera jamais fondamentalement en colère sur la violence qu'elle produit, sur les destins sociaux qu'elle brise ; nous le sommes et nous agissons pour que le Sel soit ce nutriment qui construit, consolide, transforme, émancipe individuellement et collectivement. ♦