

## QUID NOVI SUB SOLE ? NESCI<sup>1</sup>

Claire Féliers  
IUFM Nord – Pas-de-Calais, centre d'Arras

La pédagogie ne se transmet pas, elle s'invente.  
Georges Jean

Je ne sais pas si mes élucubrations professionnelles relèvent de l'invention. Toujours est-il que je n'élucubre rien si je n'ai pas de destinataires. Cette expérience, je l'ai faite aussi bien en classe de collège qu'en formation d'adultes à l'IUFM, et c'est de ce point de vue de formatrice que je parlerai principalement ici. Ce que j'invente, c'est toujours pour des destinataires. Sans destinataire pas de travail professionnel. Que serait en effet la construction de démarches destinées à faire découvrir à autrui des textes, des auteurs, des regards sur le monde sans personne pour les découvrir ? Un prof qui ferait ses cours sans prendre en compte l'élève réel serait comme un médecin qui pratiquerait l'auscultation sans toucher ni regarder son patient. La comparaison ne veut induire aucune parenté entre médecin et prof ; de ce point de vue elle est peu pertinente. Mais l'un et l'autre ne peuvent pratiquer que s'ils sont en interaction avec des personnes.

---

1. Si en termes de nouveauté, l'actualité n'est pas de reste, je ne sais pas s'il faut toujours s'en réjouir, comme c'est le cas pour la suppression annoncée du CAPES de lettres classiques.

## **J'INVENTE TOUJOURS POUR QUELQU'UN**

### **Insérer la question de la réception dans l'activité didactique**

Certains discours didactiques évoquent des élèves virtuels, sans jamais évoquer les problèmes de réception et proposent des démarches sans se soucier de la manière dont les élèves apprennent. Cependant, ce serait faire un mauvais procès à la didactique que de ne pas reconnaître que les modèles qu'elle a construits et qui aident à imaginer ses propres cours, à construire des « séquences » sont autant de point d'appui pour s'approprier une démarche, pour commencer à imaginer comment la mettre en œuvre avec les élèves. C'est la raison pour laquelle il me semble qu'elle ne suffit pas et qu'elle nécessite de développer en formation, à partir d'outils d'analyses, la capacité à comprendre ce qui se joue pour les élèves dans la classe, en terme d'apprentissage individuel, en terme d'apprentissage dans l'interaction avec les autres élèves de la classe, en terme de ce que l'accès au savoir représente pour chacun dans son positionnement au sein du groupe, en somme en terme de rapport au savoir<sup>2</sup>.

C'est sans doute une des raisons qui expliquent le très grand nombre d'inscriptions aux stages qui cherchent à répondre à la question « qu'est-ce qu'apprendre ? ». Car les modélisations sur la manière d'apprendre donnent des idées pour lier des techniques didactiques de la discipline, mettant en perspective des savoirs constitués, et la manière dont tout un chacun s'approprie ces savoirs.

Donc revenir sur le lien entre pédagogie et didactique. Pour faire la place à la voix de ceux et celles qui apprennent, pour que tous et toutes puissent dire leur tâtonnement, leurs hypothèses, leur difficulté à lire, à voir, à entendre, à construire, à avoir envie de « s'y mettre », leur plaisir et leur curiosité. Je ne peux faire autrement que de partir de là. Je suis souvent dans l'embarras, ou pire dans le désarroi, face au silence des groupes de professeur-e-s stagiaires, face à leur réceptivité lisse, à leur absence de questions. Non qu'elles n'en aient pas, mais mon attente les prend à rebours de la tradition scolaire, notamment de la préparation aux concours dont ils et elles ont du mal à se guérir parfois. Je suis mise par leur présence, par leurs réactions, par leurs questions en recherche et en activité.

### **Un texte pour donner libre cours à une réflexion déjà engagée**

Dernièrement, à l'occasion de la préparation de la semaine de la poésie dans le cadre du Printemps des Poètes, Isabelle, professeure des écoles stagiaire, vient me demander quelle différence on peut faire entre le poème et la poésie et s'il est pertinent de faire travailler aux élèves d'élémentaire l'écriture « à la manière de ». Les pratiques que j'ai pu observer dans les classes consistent pour l'oral à « faire réciter la poésie en y mettant le ton », et, pour faire écrire les élèves, à vider un texte de ses mots, de sa substance, à en garder une structure syntaxique - comme on dégage l'arrête centrale d'un poisson en en écartant la chair - et de la faire remplir avec les mots des élèves. Sa question m'évoque des séances auxquelles j'ai assisté et

---

2. Cf. *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Bernard Charlot, Paris, Anthropos, 1997

qui me montraient qu'à l'évidence il n'y avait de poésie que le mot dans ce qui se passait en classe. L'intérêt des textes reposait dans leur plus ou moins grande docilité à se laisser faire la peau ; le poème est instrumentalisé, peu étudié, sinon pour que les élèves voient clairement la structure du texte. J'ai d'abord évoqué ce problème puis j'ai renvoyé la (future) collègue à sa propre conception de la poésie autant qu'à sa pratique de lecture ou d'écriture. Nous avons à quelques unes discuté un peu de ce que la poésie recouvrait pour nous, des souvenirs de travail scolaire, des lectures personnelles, des évocations d'émotion ou d'incompréhension, d'expériences marquantes... Ainsi m'est venu à l'idée de leur faire lire l'essai *Poésie* d'Edgar Morin paru au Seuil en 1997 dans le recueil *Amour, poésie, sagesse*, en sachant que le texte leur paraîtrait difficile mais surtout parce qu'ils et elles étaient suffisamment accueillant-e-s pour le recevoir. Le déroulement du module s'en est trouvé complètement modifié. La lecture puis le débat ont eu des prolongements inattendus, comme cette petite lettre qu'Hélène m'a envoyée par courriel :

Tout ce qui nous touche est-il forcément poésie ou « simplement » poétique ? si « le but de la poésie est de nous mettre en état poétique » (Morin) est-ce seulement le but de la poésie ? Cela pourrait-il s'apparenter à faire du beau ? mais le beau reste subjectif qu'il soit en vers ou non alors que la poésie est un art littéraire celui de faire des vers. Faut-il distinguer « faire des poèmes » et « faire de la poésie ? »

La discussion d'abord entre quatre ou cinq d'entre nous s'est élargie à tout le groupe. Elle fut étonnante d'ouverture et riche de questions sans tabou et sans fausse pudeur : quelle distinction faire entre poème et poésie<sup>3</sup> (qu'Hélène reprend en partie en la modulant) ? Comment faire lire des poèmes aux élèves ? Peut-on lire des poèmes sans les expliquer un minimum ? Comment s'assurer qu'ils ont compris de quoi ça parle ? Si on les fait écrire, il faut que ça ait un sens ; comment peut-on s'y prendre autrement qu'à partir d'une structure ? etc.

### **Aider à prendre en compte l'autre, ici l'élève**

Aux questions centrées sur l'univocité du sens, les réponses sont assez faciles ; mais la question sous-jacente est celle de l'accueil des constructions de sens inattendu, de la parole divergente des élèves, de leurs analogies déroutantes, du risque des propos provocants qui déstabiliseraient autant l'ordre dans la classe que la préparation du cours. C'est ainsi que les stagiaires se tournent vers les textes les moins impliquants, retiennent les textes plutôt narratifs, ne parviennent pas à sélectionner un fragment lorsque je leur demande d'en prélever pour les afficher. Ce qui retient mon attention, c'est l'attachement d'une part à une forme de rationalité, de logique, l'attachement à la cohérence et à la cohésion (effet d'une très grande centration sur le narratif ?) et d'autre part l'attachement à des habitudes déjà entérinées de contrôle, de correction, de maintien de l'ordre dans la classe et dans l'élaboration du sens. Le témoignage d'Isabelle met l'accent sur ce déplacement de

---

3. Sur cette question, voir l'article de Daniel Delas, « Didactique et poésie. Pour une distinction opératoire entre poème et poésie », *Enjeux* n° 56, mars 2003.

l'attention portée à la correction vers l'attention pour ce que les élèves disent : « c'est vrai, je me suis surprise au dernier stage à lire les textes des élèves et de ne voir d'abord que les fautes et de me mettre à les corriger. Alors je leur ai dit « Non je vais lire ce que vous avez trouvé comme histoire et on verra les fautes après ». Et c'est incroyable ce que ça a changé pour moi. C'est vrai on ne lit pas vraiment ce qu'ils écrivent, les élèves, on est toujours dans une idée mais on ne regarde pas vraiment. »

Quel rapport cela a-t-il avec l'inventivité ? Ici pas de dispositif inventif dans le sens d'une manipulation du texte destinée à susciter la réflexion sur un problème donné. Pas d'exercice à montrer pour que vous puissiez vous l'approprier, l'adapter, si l'envie vous en prenait. Un entretien informel et une discussion à partir de feuillets d'ouvrages, de promenade d'un livre à l'autre, de balades dans une œuvre, qui avaient pour but affiché de commencer à construire un recueil de textes en vue des années prochaines<sup>4</sup>. Mais il y a à défendre l'idée simple qu'inventer, c'est aussi « trouver, imaginer pour un usage particulier » (*Petit Robert*, 1973).

### **Un usage particulier pour des expériences singulières...**

C'est ainsi, à partir d'une question très pratique de mise en œuvre d'activité d'écriture dans la classe, que l'idée m'est venue de proposer l'essai d'Edgar Morin. J'en ai fait la lecture à voix haute et j'ai proposé un exercice tout simple qui consiste à relever un petit passage, une bribe du texte qui les avait touché-e-s (je reviens là à la pratique du fragment) et de dire, si elles et ils y consentaient, ce qui les touchait (exercice transposable en classe) ; ainsi, j'ai pu faire émerger la question centrale : qu'entendons-nous par poésie ? (ou plus exactement « c'est quoi pour nous la poésie ? » sans chercher à définir la poésie en soi), question qui prolonge la discussion informelle du départ et qui met l'accent sur la relation qu'on entretient avec les textes, avec les effets de signification, sur ce qu'on en fait, sur ce qu'ils représentent pour nous, sur les relations qu'ils nous aident à construire avec le monde... Si, en effet, il est indispensable et incontournable en PE2 de s'interroger sur l'introduction de la poésie auprès des élèves, il n'en est pas moins utile de s'interroger sur ce que la poésie recouvre pour nous qui avons à l'enseigner. La distance est grande entre celles pour qui le poème est une armature vidée de sens ou un support pour mettre le ton, et les autres pour qui le texte est nécessaire et la voix de l'élève suffisante. Du reste enseigne-t-on la poésie ? C'est ce dont certain-e-s ont discuté, textes à l'appui, nourries de rêveries comme Bachelard les décrit, de lectures diverses, d'une expérience proche de ce qu'évoque E. Morin<sup>5</sup>, ou même à partir du constat que depuis le bac, aucun poème, aucune poésie ne les avait rencontré-e-s.

---

4. J'essaie dans ma pratique de formatrice de proposer des activités pour susciter des questions et faire formuler des problématiques qui touchent autant à la mise en œuvre dans la classe qu'au rapport que les stagiaires peuvent entretenir avec le métier d'enseignant, l'école, les élèves, les textes, l'écriture, la lecture...

5. Il ne s'agit pas ici de reprendre des oppositions traditionnelles entre émotion, sentiment, cœur, expression du moi, belle langue d'un côté et de l'autre esprit, analyse, explication rationnelle du monde, langue transparente donc intelligible immédiatement ; il s'agit simplement de donner quelques bribes des représentations de stagiaires PE2.

Cette activité a mis en lumière la double question à l'origine de la proposition du recueil : d'un côté la question de la réception des stagiaires, de leurs lectures, des liens qu'ils et elles tissent entre leurs expériences, de la possibilité de découvrir des choses insoupçonnées, de redécouvrir des textes oubliés..., et de l'autre la question de leurs modalités de sélection, leur manière d'anticiper sur la réception dans les classes qu'ils et elles pourront avoir, soit à partir des expériences d'années antérieures passées en tant que « liste complémentaire » soit seulement à partir des deux stages déjà effectués à ce moment-là de l'année, leur manière d'anticiper aussi sur leur capacité à faire naître la discussion d'où peuvent émerger des interprétations.

### **... et pour relancer le sens d'une activité particulière**

Je retiens ce moment de discussion à partir d'un *texte sur* la poésie comme capital en ce qu'il a relancé la lecture et la recherche de textes dans une perspective différente de ce que j'avais perçu au départ. À ce moment-là, les deux niveaux interagissaient plus nettement ; les stagiaires ont partagé davantage leurs lectures... Il y a eu, pour la plupart, une plus grande attention portée au texte, à leur manière de les lire, aux enjeux d'exercices présentés, une plus grande variété de choix et l'idée qu'il est possible de proposer même aux enfants de petite section des extraits de textes qu'il semblerait inconvenant de leur présenter compte tenu de leur complexité (d'où le travail sur le fragment).

Il m'a semblé que la question centrale impossible à poser d'emblée a pu l'être grâce à *Poésie*, et que d'autres tout aussi importantes pour des professeur-e-s en formation ont pu être abordées et parfois débattues.

## **NE PAS INSTRUMENTALISER LES TEXTES, UNE AMBITION**

### **Le texte n'est pas un prétexte**

Si j'invente pour des personnes particulières, j'invente aussi en fonction d'un texte, c'est ce que je m'efforce de montrer en cours et lors des préparations de stage. Tous ne suscitent pas chez moi d'idées d'une mise en œuvre pédagogique. La plupart du temps, c'est parce que, dans les échanges, des idées ont été évoquées, des réflexions, des problèmes ont surgi qu'un album, une nouvelle, une histoire, un poème.. me les rappellent. Mais tout texte ne se prête pas à n'importe quelle manipulation.

Lors de la préparation au stage en responsabilité, les stagiaires recherchent des pistes de travail, des idées de projet et des textes supports. Les PE2 ont une semaine pour préparer leurs trois semaines de stage. Bernadette est affectée en CE2. Le professeur qu'elle remplace lui a laissé beaucoup de liberté pour travailler avec les élèves en français notamment. Mais il n'a pas l'habitude de les faire travailler en projet et les points qu'elle doit leur enseigner dans les différentes matières ne lui permettent pas de construire un projet pluridisciplinaire et encore moins interdisciplinaire.

Les trois premiers jours, elle tourne autour d'une idée : elle désire leur faire lire et travailler un petit roman de littérature de jeunesse dans son intégralité, mais lequel choisir ? Le professeur lui en a mentionné trois ou quatre ; aucun ne retient d'abord son attention. Elle me demande conseil et je lui en présente d'autres. Mais elle reste sur sa faim. Le quatrième jour, elle me signale enfin qu'elle s'est décidée pour *La maison de mon grand-père*, un roman de Jo Hoestlandt paru chez Bayard, collection J'aime lire, mais qu'elle ne souhaite pas le mettre, dès le début, dans les mains des élèves. Nous avons déjà travaillé sur la manière d'aborder des textes dans leur intégralité, en tenant compte non seulement de leur construction, mais aussi en tenant compte des problématiques abordées et de la manière dont les élèves pouvaient les recevoir. L'évocation de la réception des élèves est souvent le prétexte à éviter tels propos, à changer ou censurer les textes, à « faire simple » quand on ne simplifie pas... Les idées préconçues sur la réception des élèves sont légion.

Mes interventions visent dans un premier temps à revenir au texte lui-même en évitant de remettre d'abord en question le bien-fondé de ce genre de position ; dans quelle mesure le texte induit-il tels ou tels risques d'incompréhension, d'erreurs insupportables, de provoquer des rires intempestifs ou des remarques déplacées ? – ce qui donne lieu la plupart du temps à des débats contradictoires. Dans un deuxième temps, c'est la recherche d'une démarche qui permettrait de maintenir le texte et de ménager les positions des stagiaires ; comment faire pour que le texte soit lu et travaillé sans que les risques à prendre fassent obstacle à présenter ce texte, cette histoire en classe ? Cette question met en avant l'inventivité pédagogique de chacun, elle-même intimement liée aux pratiques personnelles de lecture et d'écriture, à l'analyse qu'on fait du texte, aux perspectives de travail dans lesquelles on s'inscrit sur le moment mais aussi dans une dimension plus globale, à la déférence qu'on a vis-à-vis du texte ou de la « Culture », à l'idée qu'on se fait des élèves... Dans un troisième temps, on cherche à mesurer jusqu'où le texte a été asservi à des objectifs d'apprentissage qui lui sont étrangers : en quoi est-il pertinent de travailler tel problème de langue avec ce texte-là ? Et s'il était préférable d'aller plus vite sur tel passage et de s'arrêter sur tel autre ou d'aller directement au texte originel dont celui-ci est un détournement ? L'intertextualité, qui donnerait sens à tel petit roman calqué inversé de *La Petite Sirène*, est passée sous silence au nom de la cadence de travail !

Ce double souci de la réception des élèves et du compte à tenir du texte est récurrent dans ma pratique.

Et si l'inventivité résidait dans la conception d'une démarche toujours singulière, ici d'étude d'un roman pour les enfants ?

Revenons à Bernadette. Au moment où elle souhaite s'entretenir avec moi de ce qu'elle a imaginé, de l'idée de sa démarche de lecture dont elle n'est pas sûre, elle me demande en fait de la valider, et de construire avec elle les séances d'observation de la langue et de voir où mettre le travail d'écriture et comment le mener.

Le bref roman qu'elle a choisi traite de la mort de la grand-mère atteinte d'une maladie d'Alzheimer, à travers la vision qu'un petit-fils a du jardin des grands-parents avant, puis après la mort, – jardin que le grand-père abandonne (notons aussi que ce petit-fils entretient une relation durable et solide avec son grand-père et que la grand-mère est plus une « utilité » qu'un personnage au sens naturaliste du

terme) – ; à cette transformation se mêle la transformation du garçon qui quitte l'enfance pour l'adolescence.

Bernadette prévoit de faire lire les passages correspondants. Le moment délicat de ce roman destiné à des enfants de huit ans, c'est bien sûr la mort, tant pour Bernadette qui appréhende un peu d'en parler avec eux que pour les enfants qui, lui semble-t-il, auront pu vivre un deuil. La question qu'elle s'est d'emblée posée est bien comment on peut les laisser lire sans aide le chapitre qui parle de la mort. Un questionnaire de compréhension – un détour vers un certain nombre de manuels de primaire permet de constater la présence du contrôle de la compréhension littérale – serait une absurdité. Elle fait donc le choix de lire avec eux le passage et de leur donner à ce moment – là seulement le livre.

La thématique ne se prête pas non plus à une lecture linéaire. Elle décide donc de sélectionner les passages de description du jardin et de les opposer en deux séries qui permettront d'émettre des hypothèses sur ce qui a pu se passer. Au fur et à mesure que les élèves proposeront des explications, elle les engagera à lire et relire le texte pour trouver des indices explicites et implicites, elle leur donnera à lire des passages qui confirmeront ou infirmeront leur hypothèse. Elle cherche à développer une activité inférentielle propre à l'élaboration d'une signification. Cette manière de procéder repose sur une connaissance rigoureuse du texte (propos, construction, langue). Si cette démarche comporte de nombreux risques, c'est notamment parce que le souci d'accompagner les élèves dans leur découverte préside à son élaboration. Les éléments de la langue à observer sont partie prenante du projet de lecture (gestion des temps avant / après, travail sur les pronoms...) Les moments d'écriture sont prévus et s'intègrent dans l'étude. Il apparaît donc que la souplesse et l'adaptabilité sont pour Bernadette des compétences professionnelles en construction, c'est-à-dire deux qualités nécessaires à l'inventivité pédagogique et didactique, comme à l'innovation. Imaginer ses propres démarches, faire la place à des élèves qu'on ne connaît pas encore sont bien le témoin d'une émancipation par rapport à des « recettes » que les PE2 réclament souvent<sup>6</sup>.

### **S'autoriser à revenir sur son parcours**

Lorsque nous avons fini, elle est satisfaite de ce qu'elle a construit ; elle se sent confortée dans sa compétence à élaborer une démarche de lecture pertinente en ce qu'elle tient compte et de l'écriture du texte (travail sur le lexique et des éléments de stylistique autour des paroles de la grand-mère), et du propos (la mort vs la vie, la mort vs le deuil, la diversité des étapes de la vie et de ses temporalités) et des élèves (dans son souci de les accompagner), et des objectifs des instructions officielles, et de la progression de la classe... et de son développement professionnel vers la prise en compte d'une subjectivité, ici postulée, supposée et anticipée. C'est d'abord la

---

6. Si je suis opposée à la recette qui dit comment *il faut* s'y prendre, il m'apparaît évident que dans un premier temps, ces produits de démonstration aident à imaginer comment *on peut* s'y prendre et nourrissent l'imaginaire pédagogique, que ce soit par imitation ou par opposition. Il est nécessaire de questionner la rigidité de la prescription qui ne reconnaît pas comme qualité pédagogique la souplesse dans la planification et l'adaptabilité aux situations et au public.

rencontre avec les élèves tels qu'ils sont et ensuite l'analyse réflexive qui nous permettront de voir jusqu'à quel point cette ambition est mise en œuvre.

Elle se sent soulagée et prête à la rencontre avec les élèves et cette histoire. Je m'entretiens alors brièvement avec elle de son parcours. Ses souvenirs de français ne sont pas bons et remontent notamment à son année de première STT ; son origine portugaise fait du français sa langue seconde, mais elle ne considère pas cela comme la raison suffisante de ses mauvais souvenirs. Après le bac, elle a fait une licence et une formation de secrétariat et a travaillé en entreprise plusieurs années. Jamais elle ne s'est sentie à l'aise d'abord avec l'apprentissage du français puis avec l'idée d'enseigner le français. Au moment où elle a entrepris de préparer le CRPE<sup>7</sup> elle imaginait, et c'était là surtout une crainte, que l'enseignement du français consistait principalement dans l'enseignement de la langue plutôt réduite à la maîtrise de l'orthographe (centration sur la maîtrise de la langue), domaine sur lequel il lui semblait que l'ensemble de son cursus avait insisté et qui la laissait sur un sentiment de semi - échec. L'étude des textes, elle l'avait vécue en tant qu'élève de manière très éloignée d'elle, sans rapport avec sa manière de lire et de comprendre dont elle n'avait jusqu'alors pas saisi la légitimité. La démarche qu'elle vient d'élaborer la réconcilie non seulement avec l'idée d'enseigner le français mais aussi avec son mode de lecture, et confère l'importance qu'elle veut lui donner à son rôle de « passeur de textes »<sup>8</sup>.

### Des enjeux multiples

Dans cet entretien, il me semble qu'on peut voir la trace de conceptions professionnelles émergentes, en rupture avec une expérience personnelle, où Bernadette ménage des espaces pour que les élèves puissent s'exprimer et se situer par rapport au propos. La portée du roman qui lève un petit bout du voile sur des rapports humains (relations intergénérationnelles, soins donnés à une vieille dame malade, réception de l'univers de la grand-mère en rupture avec le présent de sa vie) est au centre de la démarche de lecture et de l'étude de la langue. Elle n'est pas un prétexte à l'expression des élèves, le texte est interrogé à la lumière de ce que les élèves en pourront comprendre à partir d'expériences de toute sorte (leur vie, les récits, la télé...) Je ne prolonge pas l'analyse de ce travail didactique parce que l'essentiel pour moi réside dans l'état d'esprit dans lequel il a été conçu, dans la réhabilitation d'un mode de lecture pour cette stagiaire et dans l'idée que le sens se construit avec et par les élèves et non en dehors d'eux – les questions de compréhension littérale sont donc remplacées par une démarche d'élucidation fondée sur l'*interprétation*, non seulement celle qu'on peut anticiper mais surtout celle qui émerge lors de la discussion en classe pour comprendre de quoi il s'agit pour chacun.

---

7. Concours de recrutement des professeurs des écoles.

8. L'expression est de Jean-Claude Lallias, professeur à l'IUFM de Créteil, conseiller pour le Théâtre et les arts du spectacle à la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, membre du groupe HESO (CNRS) et de l'ANRAT, Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale.

## **Des entretiens susceptibles de donner une assise**

Ce genre de petits entretiens me permet de cerner et de faire mesurer la distance entre un parcours personnel et l'amorce d'un parcours professionnel dans ce qu'il a de novateur pour la personne concernée. Cette dynamique construit la confiance en soi et aide à passer d'une approche statique du métier dans sa version d'exécution des instructions officielles à une pratique en mouvement qui s'enracine dans l'invention des démarches, dans leur conception pragmatique c'est-à-dire finalisée et contextualisée. Ce dispositif d'ensemble essentiellement interactif – entretien préalable sur des « envies de travail », propositions mutuelles de textes et d'activités, idées de mise en œuvre avec des ajustements successifs et des pauses réflexives, élaboration d'un projet d'étude, entretien terminal – repose sur une collaboration communicative<sup>9</sup> par laquelle je cherche à pratiquer le soutien actif ; il repose aussi sur une forme d'étayage qui met les stagiaires en situation d'attentes positives vis-à-vis d'eux-mêmes, qui les met en situation de construire et de conforter, comme on construit et on conforte une maison, des activités pédagogiques. Je fais le pari que les stagiaires y apprennent quelque chose en terme de curriculum caché - cette démarche n'étant pas explicitée en tant que telle.

## **TENIR COMPTE DE SOI AUSSI QUAND ON ENSEIGNE OU LA PUISSANCE DE L'IMAGINAIRE**

### **Anne et la peur des « grands » :**

L'anecdote que je souhaite rapporter ici éclaire l'importance du moment de la mise en stage, que les professeur-e-s des écoles stagiaires vivent fréquemment comme une épreuve, dans les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes ou qu'elles ont d'elles-mêmes en tant que professionnel-le-s construisant des compétences pédagogiques et didactiques. Cette période est intense par le travail de recherche, de documentation et de conception didactique, par la projection dans des situations pédagogiques à venir, par la mobilisation de soi.

Ce jour-là, les PE2 ont eu leur affectation pour leur stage professionnel de trois semaines<sup>10</sup>. Anne a demandé un cycle 3 (CE2, CM1, CM2) qu'elle appréhendait, se sentant plus à l'aide avec le cycle 2 (Grande section de maternelle, CP, CE1) ou le cycle 1 (petite et moyenne sections, et GS à cheval sur les deux cycles) pour lesquels elle a déjà une expérience de terrain en tant que « liste complémentaire » et en tant qu'animatrice de CLSH. Lorsqu'à deux heures, je retrouve son groupe, toutes sont déjà installées, et bavardent nerveusement. Je propose la suite des activités que nous avions prévues, mais l'esprit n'y est pas. J'arrête donc le cours et fais une pause pour discuter. C'est alors qu'Anne prend la parole pour dire, la voix étranglée, les yeux rougis, qu'elle ne pourra pas travailler là-dessus, qu'il lui semble qu'il y a des urgences, et qu'il faudrait en tenir compte. Elle est très mal et elle raconte : au

9. Dans la perspective du socioconstructivisme.

10. Les PE2 ont trois stages de trois semaines, chaque stage permettant en principe de découvrir un cycle.

moment où elle a découvert son affectation, sa voisine s'est exclamé que dans cette école, c'était très dur et même ingérable, qu'elle lui souhaitait bien du courage, qu'elle avait dans son groupe de formation une stagiaire qui avait été affectée dans cette classe lors du premier stage et que ces grands de CM1 et CM2 (« tu te rends compte, un cours double en plus ! ») lui en avaient fait voir de toutes les couleurs, qu'elle n'avait pas tenu le coup. Bruit de couloir, rumeur amplifiée par l'inquiétude ou le soulagement, confirmation des propos, récits anecdotiques de certain passé par là en stage ESD<sup>11</sup>... Arrivée en cours, l'annonce de cette affectation produit les mêmes discours alarmistes. Il n'en fallait pas davantage pour mettre Anne dans un état d'émotion proche de l'angoisse. Les larmes coulent. Elle est totalement déstabilisée et ne se sent ni l'énergie ni l'autorité et n'a pas « une formation suffisante pour lutter contre » ces petits sauvages.

J'ai souvent constaté dans ces moments-là d'une part que l'urgence et l'émotion forte balaient des compétences qui semblaient faire consensus et qui orientent le sens de la formation, et d'autre part qu'urgence et émotion provoquent la résurgence de positions archaïques qui nient le pari de l'éducabilité des élèves, mais qui tentent de protéger la personne du professeur menacée par les ennemis que sont devenus les élèves : « Toute rencontre confronte à l'autre, semblable et différent. Dans un premier temps, plus fortes sont les différences, plus elles engendrent de peur, des rejets, des sentiments de supériorité, d'infériorité<sup>12</sup>. »

### **Pause pour prendre de la distance et pour apaiser**

Le temps qu'elle se remette un peu et nous tentons une mise à plat de cette dramatisation :

L'analyse des discours entendus met l'accent sur les phénomènes d'amplification et de dramatisation, la part de l'affect et la dimension personnelle dans les situations de classe, la part des jugements de valeur qui renseignent plus sur les images que ses interlocuteurs se font de la réalité que sur la réalité-même.

L'échange d'expériences vient ensuite, d'autres stagiaires ayant été affectés lors du premier stage en REP sur niveau double ; leur récit rassérène.

La discussion fait état aussi du recours à des stratégies de gestion de classe, quitte à imposer un ordre stricte dans la classe, autoritarisme qu'Anne se sent paradoxalement capable d'assumer, alors que cette solution irait contre elle et la contraire ; tout se passe comme si ces questions n'avaient pas été abordées en ESD<sup>13</sup> et en analyse de pratique précédemment... et que le réflexe de la punition sous forme de privation des libertés dans la classe était la seule réponse possible... Oscillation entre une position conservatrice et fataliste (il y a toujours eu des élèves comme ça, il y a des bons, des moyens et des mauvais) et une position anti-laxiste légitimée par le rapport de force où l'enseignant sera le vainqueur, la fin justifiant les moyens (avec ce genre d'élèves, de toutes manières on ne pourra pas faire ce que vous nous incitez à pratiquer, c'est eux ou nous.) La dichotomie entre savoirs et rapports au savoir à construire, et gestion de classe est encore opérante et repose sur

---

11. ESD : Enseigner en secteur difficile.

12. Philippe PERRENOUD, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF, 1997.

13. ESD : Enseigner en secteur difficile.

l'idée préconçue et très répandue que l'ordre dans la classe est un préalable au travail scolaire<sup>14</sup>. L'argument n'est pas très solide et cèdera un peu plus tard dans la discussion.

L'élaboration d'un projet et d'une démarche d'étude reste la seule chose à faire alors. Anne avait projeté de faire découvrir le roman policier. Nous travaillons ensemble aux questions qu'elle se pose sur les différents cas de figures qu'elle imagine qu'elle rencontrera<sup>15</sup>, puis nous élaborons les premières séances à partir de l'activité d'appariement de textes de quatrième de couverture, images de première et titres + auteurs et des démarches heuristiques sur ce qu'elle a repéré comme éléments d'apprentissage. Je propose une petite bibliographie faite de *Souris noire* chez Syros. Cette activité déclenche alors chez Anne, entre le jeudi et le lundi suivant, l'élaboration d'un dispositif fondé sur des lectures en réseau. Elle a eu le temps de contacter la médiathèque de son domicile, dont les bibliothécaires lui ont prêté pour un mois un fonds d'une quarantaine d'ouvrages. Elle a développé un travail gigantesque, avec la réalisation de fiches pour les moments de lecture libre ; elle a prévu des plages horaires pour que les élèves lui présentent leurs lectures dans le souci d'éviter les débordements. Elle a donc préféré tabler sur une gestion de classe du chacun pour soi, évacuer la coopération entre les élèves pour s'assurer une relative tranquillité. Du coup, le très grand nombre de fiches de lecture élaborées lui posent pose le problème de la vérification, du contrôle de la lecture, de la confrontation des réponses et de la finalité du travail. Comment faire du collectif sans les interactions entre élèves ? Elle a conscience qu'elle renonce momentanément au statut de professeure vers lequel elle tend. Son surcroît de travail vient compenser l'angoisse et vise à la libérer, par la maîtrise préalable des activités de classe, pour être plus disponible auprès de ces élèves difficiles. Il s'agit alors pour moi de l'amener à dénouer ses peurs et à construire un cadrage par les activités, et à reprendre confiance dans le pari qui estime que plus les démarches susciteront l'activité et la curiosité des élèves, plus elles seront exigeantes et plus le travail régulera les relations dans la classe.

### **Anne se raconte seule à seule le jeudi après-midi**

Cet entretien-là, je n'en suis pas à l'initiative. Très spontanément, Anne a attendu que les autres stagiaires partent pour me dire ce qu'elle avait à dire personnellement. D'une part, elle n'avait pas apprécié la réaction de certaines de ses collègues et trouvait que finalement la discussion pouvait les aider à réfléchir ultérieurement à la portée et aux effets de leurs avis. D'autre part, elle avait besoin de préciser les raisons de son inquiétude. Elle a vécu dans la ville limitrophe de celle

---

14. Pour des perspectives de réponse à ce problème dans la formation, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance*, Jacques LEVINE, Michel DEVELAY, ESF 2003.

15. L'organisation de ce genre de séance ne peut fonctionner que si le groupe adhère à cette individualisation de l'aide, si les projets de travail sont engagés et si la coopération dans le groupe est une règle. Avant de consacrer du temps à Anne, j'ai fait le tour des groupes pour avoir une idée assez précise de ce que chacun se donnait à faire, de l'aide dont il pouvait avoir besoin, et pour donner quelques pistes ou indications bibliographiques.

de l'école, vient d'un milieu ouvrier et syndicaliste, elle a grandi dans le même genre de quartier que les élèves en question. Elle dit connaître de l'intérieur la ZUP mais ne se reconnaît pas dans la description qu'on lui a faite des enfants qui peuplent les mêmes immeubles qu'elle enfant. L'angoisse est née de cet écart pressenti avant d'être raconté. Les divergences culturelles déchirent les points communs qu'Anne imaginait avoir avec ces élèves. Même milieu urbain et social mais des codes relationnels modifiés, un rapport à l'école à l'opposé de ce qu'elle a vécu, ayant hérité de son père une morale de travail et d'honnêteté dont les récits ont dépouillé ces élèves, le respect des parents et des anciens qui est le manque criant de cette génération, la valorisation de l'effort face à une attitude de refus. Elle les voit traîner dans les cours d'immeuble alors qu'elle n'avait pas le droit de jouer dehors... Elle se trouve donc dans une situation où elle est obligée de sortir de chez elle et de remettre en question l'idée de transmission par la connivence sociale et culturelle. Même géographie urbaine, mais une génération de différence, des conditions économiques bouleversées... Anne est dans la tradition que ces enfants ne connaissent probablement pas.

Elle ne renoncera pas au désir de mettre en activité les élèves pour leur enseigner ce qui lui tient à cœur. Il me semble que c'est son refus de la fatalité qui l'a incitée à inventer toutes ces activités de classe. À la fin du cours, son émotion chaotique a cédé la place à son naturel combatif. Anne, en effet, est dans ce groupe de PE2 une interlocutrice depuis le début de l'année ; elle ose parler, témoigner, réclamer et proposer, alors que d'autres sont mutiques et semblent sans cesse insatisfait-e-s. Cet entretien pourrait relever de la confiance s'il n'y apparaissait pas la trace de son cheminement vers une posture professionnelle à partir d'une dissociation entre identité personnelle qui préside au choix de sa profession et statut professionnel. Elle enseignera donc à des enfants qu'elle n'a pas été et en qui elle ne pourra pas se retrouver ; toujours est-il que, si les situations de classe démentissent cette hypothèse, il n'en reste pas moins qu'elle sort d'une illusion et prend en compte la réalité sur la base des différences qu'elle ne perçoit plus tant comme effrayantes que comme la marque d'une altérité.

### **Anne et la pudeur**

Anne ne s'est pas arrêté à ce premier moment personnel. Cet épisode lui a permis d'aborder d'autres domaines dont celui-ci. Elle a des choix à faire dans le trop vaste programme laissé pour les trois semaines de stage, notamment en sciences. Elle préfère la technologie à la SVT ; elle prévoit d'aborder le courant électrique et de faire construire un montage. En SVT, le prof lui a demandé d'aborder la reproduction humaine. Il lui est impossible d'imaginer qu'elle puisse l'enseigner, trouve même un peu cavalier que le prof lui demande de le faire et suppose qu'il est, lui aussi, peu à l'aise avec ce chapitre. Elle reconnaît qu'il lui est difficile en général d'aborder les questions du corps. Elle poursuit le récit de ses origines et évoque la pudeur de sa famille où le corps ne s'expose pas. Elle rajoute alors qu'elle prépare son mariage, préparation qu'elle veut harmonieuse, qui s'inscrit dans un projet de vie ; elle craint encore un peu que la rencontre avec ces élèves lui gâchent ce moment idyllique par des tensions difficiles à supporter.

Ce qui affleure de cette discussion d'après le cours du lundi, c'est qu'elle est très mal à l'aise avec les mots qui portent en eux son histoire à elle ; la pudeur fait obstacle à l'imagination pédagogique qui lui permettrait d'envisager d'enseigner quelque chose qui renvoie à la sexualité. Elle confie même qu'en classe, la pudeur la pousse à cacher ses sentiments. Or il se trouve que son émotion échappe à sa volonté de maîtrise, la dépasse et laisse entrevoir plus qu'elle ne le souhaite. Elle redoute les effets secondaires de la colère sur elle-même, que de tels élèves pourraient déclencher.

Rien d'étonnant donc qu'elle privilégie comme orientation à sa pédagogie la réalisation d'activités fondées sur le faire et qu'elle donne de l'importance à la fabrication. Rien d'étonnant non plus que le chapitre sur la reproduction heurte sa réserve. Elle est tout entière engagée dans sa parole d'enseignante mais commence à entrevoir que cela pose problème. Elle argumente contre elle-même en reconnaissant qu'il faudra bien pourtant, quand elle aura sa classe, qu'elle traite ce chapitre puisqu'il est au programme du cycle 3. Ce qui le rend momentanément possible, c'est l'idée qu'avec sa classe, elle saura tisser des liens particuliers qui lui permettront d'imaginer comment aborder les choses. Ce qui laisse peu d'espace pour mettre en marche cette imagination pédagogique grâce à laquelle elle trouverait par elle-même une démarche qui lui éviterait d'expliquer la « reproduction humaine ». La description même clinique des choses relève de l'impensable.

### **Aborder des questions cruciales sans s'exposer**

Anne n'est pas dans une impasse qui stérilise, elle est dans un entre-deux, où elle comprend que sa position n'est pas tenable et qu'elle doit rester provisoire. Elle est donc en mesure d'évoluer et de sortir de ce blocage, mais pas toute seule. Il devient nécessaire de l'aider à résoudre ce problème personnel sur un plan didactique, pour qu'elle puisse par la suite imaginer des dispositifs qui rendent les choses possibles, en cas de situations du même ordre, si on fait l'hypothèse que la réponse proposée prend en compte la nature-même de la résistance et qu'elle se situe bien au carrefour des divers niveaux qui interagissent, et que la réponse prend sens dans l'expérience présente enracinée dans une histoire multidimensionnelle. Enfin, je postule que, dans ce cas de figure, il y aura sinon transfert, du moins remémoration.

C'est la raison pour laquelle ma proposition de travail repose sur le fait d'éviter de dire ce qui gêne. Le principe de réalité est de faire avec cet ordre de l'impossible – impensable. Il est clair alors pour moi qu'elle n'a pas besoin d'assumer l'explication même scientifique de la question. Il y a juste à donner à traiter des sources du savoir. Je lui propose d'opter donc pour une entrée épistémologique : mettre en classe des groupes de travail avec des doubles pages documentaires sur la question et de faire faire un travail comparatif sur les discours scientifiques. La grille d'analyse est simple à construire autour de ce que disent les uns et pas les autres, de ce qui est mis en image, de ce qui est restitué par des schémas ou des dessins, la plus ou moins grande narrativité du texte... On peut insérer dans ce groupement de documentaires, des BD, des narrations, des albums, etc. Le principe de la démarche est posé, il ne reste plus qu'à l'adapter selon son projet. La tâche du professeur est

d'autant allégée ; alors, il peut d'une part s'attacher à faire comprendre la construction d'un discours scientifique, d'autre part à entendre les représentations, à comprendre d'où elles viennent et comment elles sont construites, à percevoir les erreurs de modélisation et surtout à trouver des réponses qui permettent d'humaniser cette question – car c'est là, me semble-t-il, le cœur de la question de la «reproduction humaine».

De toute manière, les élèves savent déjà bien des choses et parfois ont un langage très cru pour en parler, n'évitant pas les connotations de toutes sortes qu'ils ne mesurent pas nécessairement. Humaniser cette question, c'est aussi pour le professeur développer un rapport au langage spécifique, où les mots ne font plus peur, où ils ne sont plus transparents, où ils n'équivalent plus au réel, où ils ne le livrent plus. La langue devient médiatrice, porteuse de significations à élaborer, dans l'idée que dans l'échange, il y a plus à comprendre comment les élèves se situent par rapport à la langue et par rapport au monde, qu'à croire que leurs mots nous dévoilent (et quand bien même...) La crainte d'Anne est bien qu'elle rencontre le même type de rapport à la langue que celui dans lequel elle est encore majoritairement, mais dans une finalité opposée : si elle se cache, eux s'exhiberaient. Pour les élèves, être capable de dire des mots crus, qui heurtent la bienséance, est le signe d'une promotion dans le groupe. Ne pas avoir peur des mots aux yeux des autres est une manière de conjurer une approche qui est peu pratiquée et, pour le coup, paraît malséante : mettre des mots sur les choses, sur les actes, sur les sentiments, sur les relations que nous construisons pour nous unir (voir la polysémie du terme). La grossièreté, l'injure, la pornographie dédouanent d'une parole qui situe le locuteur en tant qu'être individué. Le savoir se construit aussi dans cette dimension du rapport à la langue, le savoir scientifique comme celui qui nous inscrit moins « noblement » dans le monde.

Le jeu consiste à introduire des sources multiples de savoir, celui du discours scientifique comme celui des élèves, en somme la diversité de sa mise en forme et la diversité de son origine ; il consiste aussi à réduire la distance qui existe entre le monde des élèves et celui auquel on veut les faire adhérer ; ce jeu rompt définitivement avec l'image du professeur comme unique détenteur du savoir et avec l'idée d'un savoir externe qui s'impose et qui aurait besoin d'être réhabilité.

### **LA NOTE DE LA FIN...**

La présentation de ces moments de formation n'a pour autre ambition que de faire partager une expérience et de donner à voir une pratique. Le problème central pour moi est de pouvoir généraliser la construction de situations problèmes ancrées dans l'histoire des stagiaires. Si je privilégie, dans la formation initiale, l'aspect du développement professionnel à caractère personnel, c'est que la formation ne s'impose pas de l'extérieur, qu'elle ne se réduit pas pour moi à la présentation d'un catalogue d'exercices décontextualisés, mais qu'elle est un acte engageant pour ceux et celles qui ont choisi leur parcours professionnel, qu'elle repose sur le double désir d'enseigner et de faire apprendre (formatrice formant des professeur-e-s et professeur-e-s formant des élèves), et en tant que telle nécessite qu'on examine chaque pôle en jeu. J'ai sélectionné ici ce qui me paraissait le plus pertinent pour

montrer comment s'élaboraient des dispositifs originaux de travail pour les élèves et les conditions pour les développer.

Cet exercice d'écriture, en quelque sorte impudique, a exigé de moi un effort pour me dégager du sentiment d'échec au constat que la rencontre efficace n'est pas systématique. Les conditions à réunir sont nombreuses et beaucoup m'échappent ou ne tiennent pas à moi. À l'origine de cette démarche globale se trouve donc le désir. Si ce désir de rencontre n'est pas préexistant, je n'ai pas pour fonction de le susciter ; ce travail d'éveil du désir relève du domaine thérapeutique, ce qui est hors de ma compétence.

Cependant, chaque rencontre est singulière ; j'ai proposé des moments d'histoire de vie professionnelle qui me semblent constructifs, où l'imaginaire a la part belle, même s'il contrecarre parfois l'action, où les représentations, en l'absence d'une expérience de terrain qui légitime les positions, sont essentielles dans l'élaboration des démarches. Il m'arrive pourtant de dire clairement ma réserve sur la qualité du travail qui s'invente, mais il m'arrive aussi très souvent de n'en rien dire parce qu'il me semble que mon interlocutrice ou que mon interlocuteur n'est pas prêt-e à voir, à entendre ce qui est à réajuster et à transformer, à tenir compte de mes propositions ou de mes analyses, ou à pouvoir construire autrement son projet professionnel. Cette attitude, si on peut lui reprocher son aspect consensuel ou conciliant, a au moins le mérite de tenir compte de l'autre et de ne pas le mettre dans une position qui le négativerait. On ne construit pas contre l'autre, mais avec lui et les chances sont plus grandes de transformer des pratiques et des postures si on entend ce qu'il a à dire et qu'on joue sur l'espace qu'il s'autorise à lui-même, pour lui faire ouvrir la fenêtre ou mieux la porte.