



LANGAGES

Mireille TEPPA

Ce texte de Mireille Teppa reprend le cheminement d'un groupe engagé dans une recherche depuis plus de 5 ans qui s'est intitulée *Les 5 Derniers... Promotion collective... Écritures...*, aujourd'hui, *Langages...* Pour l'inscrire dans le cheminement de l'AFL...

L'AFL se préoccupe depuis longtemps des recours au langage écrit comme outil de pensée et d'intervention dans le réel. Au cours de ces dernières années, le contenu de ses journées d'études s'est élargi des conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages dont le développement complémentaire constitue, au contact du réel dans sa complexité, à tout âge et de manière continue, l'outillage fonctionnel de la formation intellectuelle. Cet élargissement se place dans un souci de continuité. Si les écoles expérimentales de l'INRP, dans les années 70, s'engageaient dans une recherche radicale d'autres principes de fonctionnement, avec la disparition des groupes classes et l'organisation en espaces, les préoccupations de langages y étaient déjà présentes, même si, à Villeneuve d'Ascq, par exemple, on parlait plutôt alors des « ateliers matière »... L'exercice et l'apprentissage simultanés des langages en prise à la complexité du réel s'articulaient déjà autour de 3 temps : production effective, retour réflexif et systématisation. Dans les années 80, les équipes de ces écoles expérimentales ont choisi le langage écrit pour approfondir leur compréhension des conditions nécessaires à tout apprentissage linguistique dès lors qu'il s'effectue par la voie directe. C'est le choix de cette spécificité qui rend nécessaire le recours à d'autres langages comme outils d'élucidation sémantique et fonctionnelle, de modélisation et de retour réflexif sur les processus à l'œuvre. Il est raisonnable de supposer que les avancées effectuées à propos du langage écrit ouvrent des pistes pédagogiques quant à la rencontre simultanée d'autres langages et que cet investissement méthodologique élargi à ces multiples outils de pensée fera évoluer en retour les pratiques concernant le langage écrit.¹

Un groupe Recherche continue à exister au sein de l'AFL, centré *dans l'école sur le recours simultané aux langages comme outils de théorisation des productions interagissant avec son environnement et, engagé, par voie de conséquence, sur les recherches pédagogiques nouvelles que cette expérimentation rend nécessaires...*² La dernière université d'été à Villefranche de Rouergue, du 8 au 12 juillet 2012, est apparue comme un moment délicat mais décisif de la vie de ce groupe... Pour la première fois, la commande passée à l'issue de ce regroupement exigeait de la part de chacun, un écrit individuel à produire avant la fin octobre 2012, date du 12^{ème} congrès de l'Association durant lequel la plupart des participants à la Recherche allait se retrouver : il était demandé de prélever, dans son expérience personnelle récente, une ou plusieurs situations vécues dans le cadre de l'école, situations à décrire et analyser. Ces descriptions devraient rendre compte des déplacements sensibles opérés dans la démarche de chacun et dans la manière d'appréhender son travail au sein de l'école depuis son entrée dans le groupe Recherche. Le texte préciserait tous les aménagements, les changements, les modifications visibles dans son environnement proche (organisation du travail, nouvelles séquences pédagogiques, autre approche du collectif classe...) susceptibles d'éclairer le propos. Cet exercice a généré de nombreuses réticences et soulevé, de fait, les incohérences de chacun, engagé avec ce groupe dans une réflexion sur les Langages mais hésitant à les utiliser personnellement... Incohérences quant aux propos tenus par tous sur l'intérêt d'avoir recours à des langages, *le langage comme outil de compréhension du monde et moyen de le représenter*, incohérences aussi quant à la volonté de faire vivre et progresser un collectif dans le partage des productions individuelles. Beaucoup de silences, flottements, réserves, embarras, comme en témoigne ce que l'on peut lire sous la plume d'un membre du groupe et qui aurait pu être écrit par tant d'autres... *le passage à l'écrit, est difficile, rien ne se clarifie,*

1. Question de cohérence, Jean Foucambert, A.L. n°115, sept. 2011, p.56. 2. Idem.

*parce que je ne sais jamais par quel bout commencer, c'est l'angoisse. Angoisse de la page blanche, de la page pleine, de la commande... Comment marche ce passage à l'écrit ? Ce n'est pas miraculeux mais j'ai vraiment l'impression que ce n'est pas mon truc ! Est-ce comme pour les personnes qui préfèrent le sucré ou le salé, ceux qui sont du soir ou du matin... Est-ce qu'il y a des gens qui ne sont pas de l'écrit ?*³

Après plusieurs semaines, cependant, 23 textes, pas moins de 75 pages et plusieurs commentaires, sous forme de messages envoyés par mail, ont été postés et autorisent désormais une description du travail engagé par ce groupe et de l'état de sa réflexion. Où en est-on au seuil de 2013 ?

Une chose est claire : au moment de se lancer dans la rédaction de son texte, chacun a bien en tête la problématique que ce groupe s'est donnée. Les descriptions témoignent d'actions nécessitant **le recours simultané aux langages comme outils de théorisation des productions interagissant avec son environnement et montre une ouverture de l'école aux langages naturellement à l'œuvre, à des degrés divers de maîtrise, dans la vie sociale, là où ils s'exercent.**⁴ Certains décrivent une nouvelle approche de leur travail, *avant cette recherche, je n'aurais pas essayé de lier l'écoute et la musique avec la prise d'images, l'écrit...*, ou une conscientisation de ce qu'il faisait déjà sans le savoir, *ma première année, avec un CM2..., une production (montage diapo + texte + musique) convoquait déjà 3 langages mais pas de réécriture.* D'autres précisent la nécessité de faire appel à des intervenants spécialisés, *mon travail personnel a aussi consisté à rechercher des experts capables de nous aider : la quête du premier expert a été fructueuse puisque j'ai été régulièrement en contact avec une ethnologue, mais la rencontre avec mes élèves n'a pas pu se faire pour des questions de calendrier. Le deuxième expert a largement travaillé avec les enfants lors de plusieurs séances en classe. Par la suite, il a agi avec moi puis de son côté pour finaliser le projet. Il s'agit d'un graphiste. Le troisième expert [photographe] a passé au crible toutes les photos prises par les enfants pour n'en sauver qu'une, lors d'une longue séance de négociation. Puis il a pris la responsabilité de toutes les autres photos.* Toutes les descriptions nomment **les différents langages en jeu. Les plus cités, ceux**

qui engendrent les analyses les plus fouillées sont ceux régulièrement évoqués en regroupement, ceux qui ont déjà fait l'objet d'écrits, de courtes séances filmées, de lectures ou relectures théoriques :

● **le langage écrit...** sur lequel on pourrait bien commencer à revenir... *L'écrit, je crois bien que c'est le nœud de mon problème. Au moment où je pensais que cela bougeait, que les situations problématiques étaient un élément de réponse, au moment où je commençais à entrevoir ce que pouvaient être les autres langages et notamment celui du corps, je me reprends en pleine tête l'écrit ! Je me rends alors compte que les deux démarches, sûres et cohérentes, la leçon de lecture et la commande à l'adulte me semblaient en train de produire des effets en opposition avec ceux que je voulais produire. C'est par Écrire que tout commence... Ce doit être l'acte premier, celui qui autorise à explorer, forger, construire, enrichir toute pensée personnelle et autorise ainsi à prendre du pouvoir sur sa vie. On devrait mieux saisir pourquoi, en classe, le point de départ ne peut être qu'un projet d'écriture. C'est ce projet qui va imposer des textes extérieurs multiples et variés, réécrits, triturés, « martyrisés »... Les lectures de textes extérieurs s'imposent pour aider à clarifier une expérience, une démarche, à construire un propos confronté à celui d'autres écrivains. C'est parmi ces textes extérieurs apparus que seront sélectionnés les supports des leçons de lecture. Lors de ces « leçons de lecture », la mobilisation des connaissances devrait être plus rapide que celles vécues par le passé car ces écrits auront déjà été lus maintes et maintes fois pour satisfaire les exigences du texte que le groupe veut produire. Peut-être que, même dans l'organisation des séances, ne faut-il plus envisager des leçons de lecture et des temps d'écriture mais des temps de production à partir du langage écrit où vont apparaître une alternance et une imbrication des 2 types de séances ?*

● **le langage oral...** Il faudra réfléchir à des situations où l'oral n'est plus provoqué par la maîtresse (oral scolaire) mais où il sert de langue de travail pour construire du sens.

Il [le langage gestuel] accompagne d'ailleurs un autre langage (ou en fait partie ??) à savoir le langage oral. Et, là encore, c'est un chantier... Des enfants qui ne s'expriment pas encore de façon compréhensible, d'autres qui ont une langue maternelle différente, et chacun avec sa façon de s'inscrire dans la situation de communication. Pour l'instant je n'ai pas l'impression de savoir comment prendre le problème depuis que j'ai pris conscience que malgré tous mes efforts nous ne produisons que de l'oral scolaire... En travaillant sur le langage écrit et sur d'autres langages type chorégraphique ou autre, on redonne au langage oral sa fonction ^{1re}, à savoir LE DIALOGUE !!! Le langage oral est un outil d'intellectuel collectif, de mise en branle de l'interlocuteur, de construction d'une pensée commune...

La spécificité de l'oral est d'apparaître et d'exister, majoritairement, dans les situations de dialogue, de face à face. Peut-être, vaudrait-il mieux s'attacher à réunir et installer, dans une situation donnée, les éléments indispensables au dialogue plutôt que de chercher à développer le langage oral ? Quels sont les dispositifs les plus pertinents dans lesquels les enfants se verront contraints de discuter, argumenter, échanger à l'oral ? Quels sont les dispositifs les plus pertinents dans lesquels les enfants pourront, dans un second temps, conscientiser les paramètres en jeu dans ces situations de dialogue précédemment évoquées ?

● **le langage chorégraphique et gestuel...** *C'est la gestuelle qui me semble être le langage le plus prégnant. Chacun de par sa culture et son environnement possède de façon singulière ce langage gestuel avant d'entrer dans la classe. En arrivant à l'école, il faut apprendre les variations de celui des autres qui ne sont pas tout à fait les mêmes, voire*

différentes et en découvrir un qui semble commun à tous dans l'école. À mesure que l'on apprend à se connaître et vivre ensemble notre gestuelle converge, nous formons nos idées dans l'espace devant nous. Des gestes ou actions qui pouvaient passer pour « agressifs » sont intégrés et ne provoquent plus le désarroi de certains. Par exemple, le fait de m'inscrire à l'intérieur du groupe lors du regroupement pouvait inquiéter les enfants proches, même en faire fuir certains... Ce n'est, maintenant, plus le cas. Mettre notre pensée entre nos mains doit sûrement nous aider à apprendre et mémoriser ? Ce qui semble compliqué, car complètement nouveau, c'est de savoir comment en rendre compte dans le groupe... Le matériel à « analyser » est fait de regards, de gestes, de postures et d'énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve, pour par exemple, perdre la face ou faire bonne figure, l'embarras, le détachement... À leur manière, les gestes sont des pensées, des idées, des « actes de parole » rendus palpables dans l'air. C'est sûrement un laboratoire de création et de négociation de la pensée pour nous aider à apprendre et mémoriser, à s'exprimer avec aisance, et trouver les mots justes... Un grand nombre de textes décrivent le recours à d'autres langages que l'écrit ou l'oral, ce qui témoigne de l'engagement de chacun dans une nouvelle dynamique.

Si, depuis quelques années, l'AFL s'est engagée dans une recherche des **fonctionnements pédagogiques visant à ancrer à tout âge l'exercice des différents langages c'est parce qu'il est raisonnable de penser que les avancées effectuées à propos du langage écrit ouvriront des pistes pédagogiques quant à la rencontre d'autres langages et que cet investissement méthodologique élargi à ces multiples outils de pensée fera évoluer en retour les pratiques concernant le langage écrit.**⁵

Pour alimenter la réflexion commune sur les avancées des dispositifs mis en place dans les différents lieux rattachés à la recherche, 3 spécialistes, utilisateurs de langage différent, architecture, cinéma et mathématiques, étaient venus apporter leur contribution au groupe lors de l'Université d'été de juillet 2011.⁶

3. Les parties en italique sont extraites des participations écrites des membres du groupe de recherche. 4. Jean Foucambert, op. cit. 5. Jean Foucambert, op. cit. p.58. 6. Les 3 conférences sont publiées dans les A.L. n°115 et n°118.

Il y a langage lorsqu'il y a recours à un travail d'écriture et/ou à un travail de lecture. Ces 2 termes (empruntés à l'origine à l'écrit) sont admis désormais pour tout recours langagier. Écrire, acte volontaire, c'est tenter d'objectiver un moment fugace, global et magmatique de Pensée en le soumettant aux contraintes et à la « rigidité » d'un langage particulier. Lire, c'est tenter de rencontrer dans un objet langagier (graphique, mathématique, pictural, textuel, oral, etc.) le moment fugace et insaisissable dont l'auteur est parti et le mettre ainsi en relation avec sa propre expérience.⁷

Il apparaît assez nettement que les 5 années passées, loin d'avoir été inutiles, ont encouragé et autorisé **une avancée notable du collectif et de sa réflexion**. Certains points ne sont plus vécus comme des difficultés à surmonter mais comme des éléments essentiels sur lesquels il est important d'exercer une grande vigilance tout en maintenant réflexion et analyse. Bien évidemment, ce sont des points qui continueront à apporter leur lot de questions et nécessiteront toujours une prise en compte nouvelle, en contexte. Mais, s'ils apparaissent, au fil des textes, cruciaux, ils ne sont plus problématiques.

● En 5 ans, ce groupe a appris à travailler ensemble, à réfléchir ensemble, à construire ensemble, sans se priver d'accueillir régulièrement de nouveaux participants. Un intellectuel collectif fonctionne et sait insuffler à ses membres l'énergie nécessaire pour poursuivre. Des regroupements réguliers ont soudé le groupe et autorisé ses acteurs à parler, inventer, écrire leurs expériences ainsi que leurs vécus... *Intuitivement je dirais que les déplacements sensibles sont bien antérieurs à 2008... mais c'est mon entrée dans la recherche qui m'en a fait prendre conscience et qui m'a aidée à m'en rendre maître, dans une certaine mesure...* En 2005, à l'AFL, une réflexion sur l'école en tant que **dispositif collectif de savoirs individuels** avait été entamée autour d'une recherche intitulée alors *Les 5 Derniers* puis *Promotion collective*. On pouvait lire dans le texte de démarrage...

Les apprentissages individuels se construiront alors à partir de cette production collective, précisément en incorporant les processus sociaux, affectifs, culturels et cognitifs mis en œuvre par le groupe pour produire et se produire. Ce qui est déterminant alors, ce sont les modalités de participation et d'engagement de chacun des individus dans la production collective. Ces modalités recouvrent quatre dimensions imposées là encore par l'enseignant car, si elles sont partie prenante du discours humaniste dominant, elles sont, à l'évidence, absentes de l'organisation réelle du travail productif. La première dimension porte sur le refus d'une division du travail (de sa parcellisation) afin de ne plus séparer la formation intellectuelle de la globalité de l'acte productif, notamment au niveau de sa conception, de son contrôle et de l'analyse de ses résultats : on ne construit aucun savoir dans l'exécution d'une tâche qu'on n'a ni voulue ni pensée dans sa totalité et dont la relation entre l'intention et le geste reste opaque. La seconde concerne le refus de toutes les formes de spécialisation des individus au regard de certaines tâches, que cette spécialisation prenne appui sur l'âge, le sexe, le goût ou l'aptitude supposée : d'un projet à l'autre, notamment en jouant, grâce à une vigilance collective, sur la constitution des équipes et la gestion des tâches, le groupe se fixe en permanence pour régler la polyvalence de ses membres. La troisième vise une égale contribution de tous les membres du groupe : s'il peut y avoir momentanément des différences de nature dans les apports à la richesse collective, il ne peut être accepté de différence en termes d'implication (donc de responsabilité) dans le processus et le résultat. La quatrième dimension porte sur la prise en charge collective des trois premières : c'est au groupe (dont les adultes font partie) qu'il appartient de se gouverner par un retour réflexif sur son propre fonctionnement.⁸

Une grande partie des membres du groupe actuel participaient déjà à cette recherche et il n'est pas farfelu de penser que ces apports théoriques et les échanges qu'ils avaient déclenchés n'ont pu que contribuer à développer cette expérience du collectif mais, certainement aussi, à en faciliter sa mise en place au sein des classes comme en témoignent les extraits suivants : *Mais l'hétérogénéité du groupe sera justement propice aux déplacements au sein du groupe, grâce aux échanges qu'elle va induire... C'est parfois une composante qu'on oublie, tellement elle est évidente et installée à présent dans notre école, quand on parle de nos cheminements depuis notre entrée dans la recherche : l'hétérogénéité dans le groupe, le multi âge dans nos classes...*

● **Les recours au langage écrit comme outil de pensée et d'intervention dans le réel, l'élargissement des conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages dont le développement complémentaire constitue à tout âge et de manière continue, l'outillage fonctionnel de la formation intellectuelle imposent une organisation de classe, d'école qui plongent les enfants au contact du réel dans sa complexité...**⁹

Tous les textes abordent **la question du projet et de l'action, ancrés dans le social**. Ce peut être pour prendre conscience que certains paramètres de la situation décrite étaient défaillants et que les choix prochains devront en tenir compte... *C'est un projet qui ne répondait pas à une demande sociale mais juste à un projet pédagogique...* pour constater qu'on ne peut plus entrevoir l'organisation d'une action sans projet... *la recherche fait bouger, les pratiques et les façons de concevoir. La façon de se concevoir. Je me disais à l'issue du dernier regroupement où j'avais pu aller : « il faut réin-*

jecter du projet ». Si j'avais à l'écrire, ça prendrait une autre forme, avec d'autres mots, mais l'idée est là, pour affirmer qu'on ne peut plus envisager les activités coupées du milieu dans lequel l'école est impliquée... *j'arrive à me penser comme l'acteur qui doit s'emparer de toutes les possibilités que le milieu offre de produire (pas de formation intellectuelle sans activité de production...), et que les activités qui les traversent vont convoquer l'utilisation de divers langages, ou pour souligner que, sans en être vraiment conscients, les participants à cette recherche ont fait évoluer la qualité des projets proposés... même si nous fonctionnons comme ça depuis plusieurs années, je sens que quelque chose a démarré entre l'an dernier et cette année. Il me semble que ça peut être dû à la nature des projets élaborés dans nos classes.* Il apparaît évident que l'école doit s'inscrire dans la vie du quartier : *au travers de ce projet je voulais tenter d'ouvrir l'école à l'extérieur... ce projet avait pour objectif de rendre les enfants sensibles à leur environnement et de leur faire connaître certains métiers spécifiques au bâtiment.* Dans certains cas, ce n'est pas forcément l'existence ou la nature des projets à l'œuvre qui questionnent mais l'articulation que ceux-ci génèrent entre l'école et le quartier. *Comment sortir de la difficulté qui fait que l'école est un lieu nécessaire de décontextualisation de savoirs mais seulement pour des savoirs préalablement contextualisés ? Il nous apparaît que cela ne peut résulter que d'actions conduites simultanément dans le corps social pour faire avancer des pratiques communes et dans l'école pour travailler de manière spécifique à partir des savoirs que ces pratiques convoquent. Sans refaire l'histoire du projet d'école, ouvrir l'école sur l'extérieur nous est toujours apparu comme une évidence. C'est la façon de concevoir cette ouverture qui, progressivement, a évolué au cours des années. Pendant longtemps, nous avons monté des projets dans l'école en cherchant toutefois des échos extérieurs. Ces dernières années, nous avons tenté de nous emparer d'événements extérieurs pour ne pas couper l'école des réalités sociales. Aujourd'hui un nouveau glissement s'opère. Il est nécessaire qu'il y ait un va et vient permanent entre l'extérieur et l'intérieur... Ce qui fédérera tous ces projets c'est un double mouvement ou dimension, d'une part les élèves auront à produire en pleine responsabilité pour et avec le corps social dans sa complexité, d'autre part les enseignants*

7. Quelques points à approfondir, Jean Foucambert, **A.L. n°115**, sept. 2011, p.59. 8. [Les 5 derniers] tentative de synthèse finale, J. Foucambert, **A.L. n°92**, déc. 2005, p.84/85. 9. Question de cohérence, op. cit. p.56

auront à y développer les langages en tant qu'outils d'analyse et de transformation des conditions de cette expérience sociale permanente.

● Au dernier regroupement, en juillet 2012, de nombreux participants à la Recherche soulignaient comment l'exploration de situations *sociales et hétérogènes de fonctionnement* entraînait **une remise en cause de l'organisation générale** et du fonctionnement des groupes ou de la classe au sein de l'école dont chacun avait pris conscience sans pour cela avoir systématiquement trouvé la solution adéquate... *La bibliothèque fut un levier de transformation : organisation générale de l'école, travail en équipe, mise en place de classes multi-âges, activités décloisonnées, réflexion autour de la pédagogie de la voie directe, découverte et observatoire des écrits, refus de spécialisation (maître BCD), modification du statut de l'enfant, ouverture progressive à la vie du quartier, partenariat...* Tout est parti de ce lieu... Mais elle n'a plus le rôle moteur, novateur. Elle s'est quelque peu « scolarisée »... C'est autour de la notion de service général que nous sommes aujourd'hui en train de nous interroger. Comment s'organiser pour que l'école toute entière prenne en charge les différentes fonctions qui permettent à une collectivité de vivre, de gérer son fonctionnement intérieur et ses relations avec l'environnement ? Parmi les « petites choses » que nous sommes en passe de changer, deux axes du concept de BCD ont retenu plus particulièrement notre attention : un lieu que l'on apprend à faire fonctionner et à gérer, un relais vers l'extérieur...

● Outre la constitution des groupes et l'occupation de l'espace, **le temps** apparaît comme l'autre **dimension essentielle**, très prégnante dans les textes. Tout apprentissage se caractérise par une certaine durée qui lui est propre. Le projet a commencé par un temps fort (massé) de deux semaines, puis s'est poursuivi durant 2 mois. Tout enseignant garde dans un coin de sa tête la préoccupation de l'emploi du temps, du temps à donner à l'activité, à l'atelier : c'est le travail qui pilote, pas le temps. Sauf si on a des contraintes de production, et là... contradiction. Il est indispensable d'accepter que le groupe aille à son rythme et qu'il décide, en règle générale, du temps accordé à toute activité. Certains extraits attestent des chan-

gements opérés en classe et des avantages qui en découlent : *cette phase appelle une certaine souplesse de l'emploi du temps, pour permettre un retour réflexif et un temps de production très peu différé dans le temps. Si adapter l'emploi du temps de nos deux classes ne nous est jamais apparu comme une tâche insurmontable, cela s'était toujours fait sur des temps ponctuels, plus limités dans le temps, et toujours plus ou moins planifiés notamment par rapport à des questions purement logistiques de locaux.* Pendant ces 6 mois, c'est le projet qui a piloté et déterminé les moments et la forme des différents temps de travail, tout le reste venant s'organiser autrement autour, sans que nous ayons eu l'impression de faire un effort particulier pour ça. C'est pour nous une manière différente d'appréhender le temps, et la préparation de classe, par rapport à quelques années en arrière. Ce déplacement, si c'est sur ce projet qu'il est manifestement lisible, s'est fait de façon progressive, dans le sens où c'est bien parce que quelque chose était en cours que nous avons pu nous lancer dans cette situation problématique. D'autres témoignent des réactions que toute modification pourrait entraîner et montrent, si besoin en était, combien l'enseignant doit se percevoir convaincu de l'efficacité des actions qu'il engage pour être prêt à assumer, dans un premier temps, puis discuter et faire évoluer, dans un deuxième temps, les points de vue extérieurs qui lui sont défavorables... Chacun à son rythme est aussi une devise à appliquer au sein du groupe Recherche ! Certains parents adhèrent, d'autres sont très virulents aux initiatives pédagogiques qui changent les modes d'apprentissage dans leur forme. L'angoisse de ne pas pouvoir suivre la leçon apprise en classe est déstabilisante. On comprend qu'en tant qu'enseignants nous soyons frileux et ne souhaitons pas changer nos pratiques en conservant un emploi du temps rassurant.

Dans de nombreux textes, les mots « *emploi du temps* », « *chronophage* », « *j'ai pas le temps* », reviennent. On sait parfois qu'il faut savoir « *perdre* » du temps pour en gagner, qu'il faut prendre son temps... Ceci est particulièrement vrai en maternelle : accepter de perdre du temps pour en gagner, lors de notre installation, en début d'année, c'est permettre aux élèves de prendre conscience des changements et des répercussions de ces changements sur leur vie quotidienne. Ainsi démarre l'apprentissage du questionnement et de la curiosité...

Les organisations se complexifient aussi lorsque plusieurs groupes fonctionnent ensemble... Le temps remet en cause l'organisation générale, une dimension ne peut se régler efficacement sans l'autre. Autre élément à prendre en compte : la programmation dans la journée (dans la semaine) : pour que les élèves se rencontrent, les plages horaires sont programmées. On reste dans un déroulement en adéquation avec les emplois du temps de chacun. Ce qui oblige parfois à trouver d'autres organisations comme noter une idée dans un coin du tableau pour en reparler le moment venu. Cela n'est pas forcément un frein car patientant, l'idée fait son chemin. Cette prise en compte du temps passé influe sur l'attitude des enfants... Le statut des enfants est largement corrélé au temps passé dans un même groupe sans changement de règle du jeu. Il aura fallu le projet de l'an dernier ainsi que les projets de la classe voisine de cycle 3 pour que les enfants occupent le cycle et s'y investissent dans la durée... mais aussi sur celle des adultes... choisir de rester en maternelle... pour se donner le temps des apprentissages. Ou, plutôt, le temps d'être en recherche des savoirs « cachés » sous chaque situation rencontrée.

D'autres points semblent unanimement poser problème dans l'état actuel de la réflexion et, en règle générale, ils portent sur des éléments beaucoup plus scolaires...

● On peut lire d'assez **longs développements sur l'insécurité ou le malaise** de certaines personnes engagées dans cette recherche. Cela peut être du à l'aspect novateur et décalé par rapport aux textes officiels... *je vois qu'on est en tant qu'enseignant en situation d'insécurité (probablement comme dans d'autres métiers). L'espace de paroles de la recherche nous permet d'en parler aisément. Le sommes-nous plus à cause de la recherche ? Peut-être. Mais alors, j'affirme que la recherche devrait être un espace de réassurance, de sécurisation professionnelle... Il faut donc les « vendre » ces apprentissages, les mettre en valeur, les repérer, les expliciter, les organiser en un tout cohérent, avec l'explicitation des buts finaux, en montrant que ce qu'on fait s'intègre au final dans ce que l'institution demande, peut-être pas comme elle le demande (et souvent en en obtenant plus...) (...) Ce que les enfants apprennent dans les situations que nous leur proposons n'est peut-être pas si éloignés de ce que demande l'Institution mais ce sont les conditions des apprentissages qui ne sont pas les mêmes ainsi que la place du maître, ou à l'impossibilité de faire coexister les objectifs ou les habitudes institutionnel(le)s avec ceux(elles) de la Recherche... La difficulté réside dans la persévérance... Tout cela prend beaucoup de temps, et le programme se rappelle sans cesse à nous (à moi : comparaison avec les collègues qui ont le même niveau), sans parler d'une certaine contrainte sociale contre laquelle il faut être solidement armé. (...) Pouvoir envisager l'année scolaire sans avoir planifié les grandes lignes... C'est là un déplacement indéniable dans mes pratiques, et dans celles de mon collègue. C'est en même temps un déplacement progressif, qu'on ne relève pas vraiment sur le moment. Nous sommes simplement conscients, en proposant ce projet aux enfants et à leurs parents, qu'il faudra que l'organisation des deux classes soit suffisamment souple et fluctuante pour s'adapter (emploi du temps, modalités de regroupement des enfants...). N'ayant jamais fait ce genre de choses, je ne peux pas planifier les tâches à l'avance, je ne peux pas anticiper les difficultés et les égarements. Ce point fait considérablement évoluer ma place dans le groupe et la pratique de mon métier. Je fais désormais partie d'un groupe qui cherche vraiment. On dirait que c'est facile à dire, mais cela m'a pris beaucoup de temps pour comprendre ce que la situation problématique engendre comme déplacement dans les statuts. C'est un vrai luxe de s'asseoir dans le groupe*

et de commencer à chercher quand on se retrouve le matin. Il n'y a plus de juste ou faux. C'est la nature de la tâche complexe qui le permet.

● L'esprit, en partie libéré de toutes les difficultés occasionnées par la mise en place, l'organisation et la gestion des temps de production, chacun a eu tout loisir de se concentrer sur **les 2 autres temps nécessaires à l'apprentissage, le retour réflexif et la systématisation.**

L'exercice et l'apprentissage simultanés des langages en prise à la complexité du réel pour y produire collectivement de la transformation – et, en retour, pour en faire évoluer la compréhension – s'articulaient déjà autour des trois temps que forment dialectiquement production effective, retour réflexif et systématisation.¹⁰

Comment articuler ces 3 temps ? Sont-ils aussi clairement disjoints ?... *les temps de production/théorisation/systèmeatisation ne sont pas forcément consécutifs.*

Je pense qu'il y a plein de moment où on théorise pendant qu'on produit : c'était le cas pour mes élèves quand on faisait le point après une rencontre d'un témoin, et qu'on se donnait une orientation pour l'écriture en même temps qu'on se racontait ce qu'on avait compris du témoignage. Il me semble que chaque matin quand on fait le point sur ce qu'il y a à faire, après chaque rencontre, après l'écriture de chaque texte, il y a des temps de théorisation, mais ces derniers engagent immédiatement une nouvelle production.

Articulation n'est pas pour autant succession... Quel rôle indispensable joue chaque temps, quelle définition en donner ? *Je ne vois pas non plus comment une classe peut fonctionner sans revenir régulièrement à des pédagogies traditionnelles : la théorisation et la systématisation ressemblent énormément à une « leçon ». De même pour les temps de théorisation bâclés, les discussions interrompues, les temps d'entraînement pratiquement absents. Quelque chose est à repenser pour qu'enfin, travailler en intellectuel collectif ne rime plus avec course contre le temps et perte de sens. Quelle contradiction ! (...) Je crois que je me déplace sur ce plan : je pense que jusqu'à cette année, je donnais tout pour la production et je ne revenais pas dessus assez,*

une fois cette dernière achevée. Dès le premier entretien, il est évident qu'il faut changer quelque chose sur la façon de le mener. Le fait de se poser des questions au préalable induit le questionnement systématique de l'interviewé, en lui laissant tout juste finir sa précédente réponse, sans réaction à ce qui vient d'être dit. On est dans un usage très scolaire du langage, où chacun lève le doigt et attend d'être interrogé par le parent présent. Le degré d'écoute de chaque enfant est totalement paralysé par l'envie pressante de poser « sa » question. (...) Mon rôle a alors consisté à leur pointer ce à côté de quoi on est passé, les redites, les retours en arrière... et à rappeler comment on parle à l'oral... dès qu'on n'est plus à l'école. Pour les entretiens suivants, les parents ont donc pris la parole et l'ont gardé pour aller jusqu'au bout de leurs propos. C'est bien le retour réflexif sur leurs propres interventions qui a permis aux enfants d'avancer (j'essaie là de me déplacer dans mon rôle et mes interventions sur l'oral, par rapport aux précédents projets) : pour certains entretiens, les questions préparées l'ont été inutilement puisque le sujet est venu dans le propos ; pour d'autres, ce sont des questions non préparées qui ont émergé et nous ont emmené sur des sujets totalement éludés (la notion de parcours, de choix de vie, d'organisation familiale...). (...) Mon souhait est de pouvoir théoriser APRÈS la production, ce qui sera une première... (...) Dans les temps d'entraînement, tout le monde s'entraîne sur la même chose quel que soit l'âge.

● Plusieurs textes abordent **la question des préparations de classe** et dévoilent l'embaras existant face à cette contrainte institutionnelle. Difficile d'inventer des situations mettant en jeu de nouveaux choix pédagogiques et éducatifs en conservant les habitudes de préparation inculquées par l'institution ! Nombre d'incohérences surgissent, comment concilier l'inconciliable ? Face à ce problème, c'est la personnalité de chacun qui conduit à des réactions fort différentes : *Mes années d'enseignement en cycle 3 m'apparaissent comme*

autant de textes martyrs, le travail d'écriture et de réécriture dans ce langage particulier qu'est l'enseignement n'ayant vraiment commencé qu'à mon entrée à l'AFL. Je vois comment ça fonctionne, ce qui a fait les grandes réussites de ma carrière et les périodes de creux. Aujourd'hui, consciente de ce que je fais (ou ne fais pas...), de pourquoi je le fais ou pas, je finis, enfin, par arrêter de faire la classe pour me contenter d'être en classe. Au lieu de préparer, j'improvise, je puise avec bonne conscience et satisfaction dans mes provisions : les ingrédients disponibles identifiés, je les déplace, j'ajoute, j'associe et je m'associe au groupe pour avancer vers une production. (...) cela va totalement à l'encontre de tout ce que l'on a appris, de tout ce que le système met en place pour nous phagocyter : les programmes, les progressions, les programmations... Pour moi aussi, l'effet AFL est celui-ci. Je ne fais plus classe, je ne programme rien, j'improvise... il faut définir ce concept, le nommer et le caractériser, pour que ce soit opposable positivement à l'arsenal de la pédagogie traditionnelle... Ce n'est pas parce qu'on ne prépare plus sa classe en la concevant en dehors des élèves qui doivent rentrer coûte que coûte dans cette préparation qu'on ne la pense pas.

Je ne pense pas qu'il faille « mettre en œuvre un projet qui nécessite l'utilisation de différents langages », sinon on cherche le projet qui correspond à ça. Je pense qu'un projet en prise sur le réel et/ou le social est nécessairement complexe et que les voies qu'on va emprunter pour le mener à bien vont nous faire rencontrer divers langages... Ce qu'il faut chercher, ce sont les projets, leur réalité, leur intérêt, etc. Et encore, pas les chercher, ils sont là, il faut seulement les voir, et les attraper, et le reste découle...

Le moment est peut-être arrivé pour ce groupe Recherche, en posant ce bilan intermédiaire, de **revenir clairement sur la place de l'enseignant au sein de l'école**, sur son rôle et les outils dont

il se dote pour l'assumer le plus efficacement possible. Les 3 temps évoqués plus haut sont facilement repérables et repérés par tous. Ils ne peuvent, de par leur statut, avoir la même valeur au sein de l'Institution. Ils ne peuvent nécessiter le même type de préparation.

Nous sommes dans une école et notre seule raison, reconnue par le corps social, d'y être réside dans la progression des apprentissages des enfants qui nous sont confiés. Ces avancées se mesurent de manière palpable par des écrits aux fonctions repérées, complémentaires et diverses : les affichages, les fiches de préparation, les programmations, les exercices, les évaluations... Tous ces écrits ont été conçus, inventés, testés, améliorés pour une certaine vie dans l'école, pour une organisation dans laquelle se reconnaissent de moins en moins les participants à cette Recherche.

Le groupe a bien perçu **ces 3 temps que forment dialectiquement production effective, retour réflexif et systématisation**.¹¹ De manière logique, efforts et énergie se sont concentrés, en premier lieu, sur « la vie au sein de l'école », sur ces temps de production effective qui s'apparentent dans la tête de tout individu à la « vraie » vie, celle qui se déroule à l'extérieur de tout établissement scolaire. Il s'est agi de **vivre avec les élèves, vivre pour comprendre le monde alentour, vivre et se questionner, vivre et chercher des réponses, continuer à vivre à l'intérieur comme on le fait à l'extérieur...** Ce qui persuadera définitivement chacun (enseignant, parent et enfant) que ce premier temps ne relève pas d'activités de loisirs, de jeux, de distractions, n'est pas inutile et a toute sa légitimité au sein du monde scolaire, ce sera, en partie, la préparation pédagogique qui lui sera consacrée, l'écrit spécifique, nécessaire à sa conduite, qui sera produit ainsi que l'articulation qui sera inventée avec les 2 temps suivants... **Assurer la lisibilité de cette articulation aux extérieurs qui n'auront pas participé et convaincre de la nécessité de ce passage obligatoire à vivre pour basculer ensuite dans des temps, bien plus scolaires, de retour réflexif et systématisation,**

10. Question de cohérence, op. cit., p.56. 11. Idem.

s'imposent comme des éléments indispensables à prendre en compte.

Ne plus « faire la classe », mais être capable d'organiser un environnement favorable aux apprentissages - voilà comment je me représente le déplacement à opérer, le nouveau « placement » à adopter. Plus d'objectifs de savoirs ou de savoir-faire différenciés pour chaque individu du groupe, mais un objectif de « production » commun à tous... La différenciation n'est plus dans les attentes différentes de l'enseignant par rapport à tel ou tel élève, mais dans les apports différents de chacun des membres du groupe à la production collective. Il n'y a pas ce fameux (horrible ?) contrat didactique avec eux. Nous avons, tout au plus, la place d'un adulte. En ce sens, nous sommes de plain-pied dans cette recherche... Si on n'entre pas par la fenêtre de l'écrit, pour l'instant, nous entrerons par la porte de la situation problématique et du statut de chacun dans le groupe. Nous avons moins la possibilité d'enseigner, mais plus le besoin pour pouvoir avancer, en ce début d'année, de favoriser et de stimuler l'auto-apprentissage sur des modes et selon des cheminements aussi naturels que possible : il nous faut apprendre à abandonner des exigences et des comportements que l'on qualifie de scolaires pour apprendre à accompagner et à aider un enfant dans son développement. Pas facile !

Pour organiser les séances de retours réflexifs et de systématisation, « l'école et ses préparations classiques » reviennent à grands pas... Il est légitime de se dire que ce type d'écrits est parfaitement maîtrisé par tous. Pourtant, il serait logique de penser que ces écrits que tout enseignant est habitué à produire ne correspondent plus exactement à ce dont le groupe a besoin. Il va falloir les revisiter, les réinterroger et les rendre plus pertinents dans la dynamique nouvelle en cours. C'est le **retour réflexif sur ces pratiques d'écriture et de lecture dans des langages divers qui permet de dégager les opérations intellectuelles qu'elles ont impliquées, d'en prendre une conscience individuelle provisoire lors de théorisation, au cours des temps collectifs d'explicitation. C'est la phase de systématisation qui suit qui termine un cycle d'apprentissages et l'acquisition de connaissances à réinvestir dans le cycle suivant de travail...**¹² Tous les éléments de

préparation nécessaires à une conduite efficace de ces 2 phases de l'apprentissage doivent être nommés et caractérisés pour être opposables positivement à l'arsenal de la pédagogie traditionnelle.

Tout en poursuivant dans la dynamique engagée, il apparaît urgent de se pencher sur l'organisation du travail dans chacun des lieux, de théoriser les différentes préparations nécessaires qui jalonnent tout projet du début à la fin et d'analyser les caractéristiques des écrits utiles et indispensables au groupe.

... J'arrive le matin au travail sans autre idée que celle de continuer là où nous sommes arrêtés la veille. Il n'y a plus aucune planification du travail. Je ne fais pas rien pour autant, puisque mon travail personnel change de nature : lectures, recherches sur internet, questionnement de mes proches, et recherche d'experts pour participer aux travaux, relire et commenter notre travail.

Comment pourrait-on soutenir que l'enseignant, contrairement aux autres membres du groupe avec lesquels il partage son temps scolaire, n'aurait pas besoin de recourir à l'écrit ou tout autre langage pour organiser sa pensée, clarifier ses objectifs et adopter la démarche apparue alors comme la plus efficace pour les atteindre...

Mireille TEPPA (avec la collaboration de Christiane BERRUTO)

12. Question de cohérence, op. cit., p.56.