

Du silence en pédagogie...

Michel NEUMAYER, gfenprovence.fr et approches.fr (ACT Marseille)

Dans un livre aux pages traversées de collages le poète Pablo Neruda se demande "Quel est l'oiseau aux plumes jaunes qui remplit le nid de citrons." Ailleurs, il s'interroge "comment s'appelle ce mois sis entre décembre et janvier" ? J'y ajouterais cette sourde épreuve que lui opposait Aragon dans "Pablo mon ami" : "Pablo mon ami qu'avons-nous permis / L'ombre devant nous s'allonge / [...] Pablo mon ami nos songes nos songes". Pourquoi toutes ces questions ?

Le couple "question-réponse" en pédagogie

Au-delà de la pensée des poètes, je voudrais revenir dans ce troisième numéro des "100 ans d'Éducation Nouvelle" sur la notion de "question" en pédagogie et interroger sa place en Éducation Nouvelle, face aux défis d'un futur incertain.

Je veux briser le carcan du "questionner-et-donc répondre", ce binôme insécable auquel l'enfant et l'adulte, ces deux acteurs de la relation pédagogique si souvent répondent, peut-être trop souvent sans les réinterroger. Les pédagogies dominantes sont encore souvent celles qui cherchent à colmater le vide relationnel, le suspens dans le langage que l'irruption d'une "question" peut susciter. Pourquoi ?

Quelle place laisser au doute chez l'apprenant ? Comment en tant que formateur suspendre en nous le désir de parole ? Comment entendre la puissance poétique des paradoxes ? Comment s'abstenir de tout ce qui fige la pensée ?

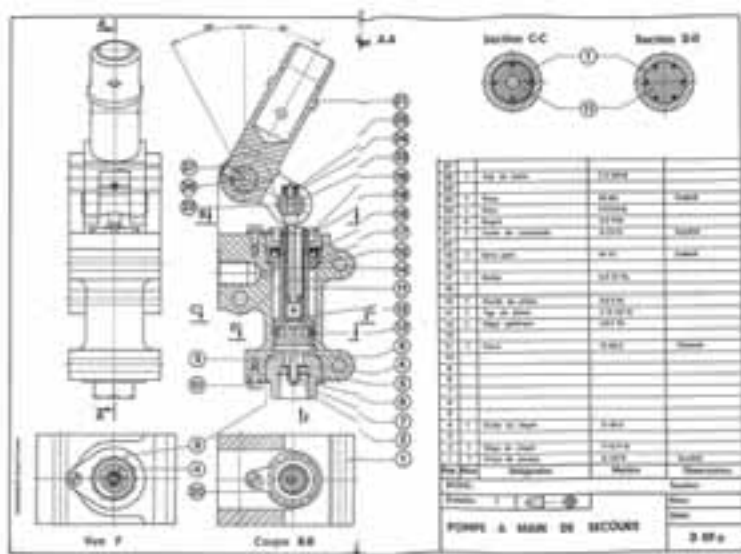
Si un paradoxe est cette "affirmation surprenante en son fond et/ou en sa forme, qui contredit les idées reçues, l'opinion courante, les préjugés" (CNRTL¹), que faire quand *bouche bée*, qu'ils soient élèves ou adultes, les sujets investissent des propositions qui leur sont faites tantôt par le silence, tantôt par la dénégation, embarqués qu'ils sont dans la découverte d'une question d'histoire, d'un énoncé de mathématique, des ellipses dans la construction du roman, d'une photo qu'ils observent ?

Je réfléchis au temps laissé en pédagogie à l'enquête et à son murissement. Les textes de Dialogue en parlent. Je réfléchis aux espaces laissés au souffle en pédagogie, à la puissance des étonnements et à la sérendipité ("le don de faire, par hasard et sagacité, une découverte inattendue et fructueuse" – Wikipédia). Je veux attirer l'attention sur la place du corps dans le jeu pédagogique ordinaire, qui lui-même parfois peut nous submerger.

L'Éducation nouvelle, chaque fois qu'elle s'empare de telles réflexions me semble constituer un aiguillon qui nous détourne des routines. Cela passe par sa capacité à les questionner, en faire des objets de recherche, nourrir des échanges et publications.

Je me propose d'évoquer pour commencer deux récits de pratiques qui me permettront de croiser plusieurs questionnements : l'un psychanalytique autour de la "pulsion épistémologique", une notion issue des psychanalyses kleinienne (Melanie Klein, W.Bion) ; l'autre liée à la sociologie et aux sciences de l'éducation autour de "ce que parler veut dire". J'imagine des temps, des apprentissages où nous résisterions aux impositions (programmes, instructions, normes) qui nous condamnent à la fuite en avant où le savoir ne serait plus qu'une marchandise accumulée par certains quand d'autres restent au bord du chemin. Volontairement disparates, ces exemples sont pour le premier une formation de bénévoles d'une "entraide scolaire" municipale, pour l'autre une intervention en Lycée Professionnel autour des liens entre histoire et mémoire.

¹ Centre National de Ressources textuelles et lexicales.



La "pompe à main de secours"

Sustenter le rapport "à savoir"

La "pompe à main de secours"

La situation

Une formation de bénévoles d'une "entraide scolaire" où dans son principe il ne s'agit pas de faire faire les devoirs mais d'éveiller l'enfant à exercer sa curiosité, à observer et questionner, à travailler en groupe.

Le dispositif

- Un schéma est proposé aux bénévoles dans l'idée qu'ils puissent proposer un travail d'un même ordre à des enfants sur cet objet ou tout autre objet technique.

- Dans sa partie gauche, la "pompe à main de secours" est vue de face et de profil. La partie droite inventorie les pièces. Deux capsules représentent des embouts et leur section.

- **Temps 1** : dénotation. Travail en petits groupes. On découvre l'objet, on lit, on passe en revue les composants et découvre leurs noms.

- **Temps 2** : travail d'imagination. Dans les groupes, on imagine peu à peu un usage de l'objet : actionner un levier / emplir un piston / associer l'objet à autre chose. On compare : l'objet ressemble à un microscope, mais en est-ce un ? On se demande à quoi servent ses embouts : à quoi peut-il se coupler ? Faut-il répéter des gestes pour que l'objet ait une utilité ?

- L'objet ayant été "décortiqué", la question de son usage reste une énigme. Cogitations sur la forme : il évoque effectivement un microscope

mais pourquoi serait-il connecté ? Si c'est un équipement technique, à quoi pourrait-il être relié ? Dans l'histoire des objets industriels, il semble dater d'une époque ancienne.

Petite anecdote

Quand, en fin d'atelier l'information sur son usage est donnée, tout le monde tombe des nues. Des objets de ce type étaient implantés dans les premiers avions du XXe siècle où le besoin de réguler de pressions s'imposait. Mais alors nouvelles questions : de l'air, de l'eau, un gaz ? Avec la qualification "de secours" : que s'agissait-il à l'époque dans l'urgence, de gérer ? Une dépressurisation, mais laquelle ?

Analyse

avec les bénévoles, l'atelier se termine par une réflexion, la manière dont eux-mêmes gèrent le questionnement avec un groupe d'enfants : sur-soir aux réponses, certes mais jusqu'où ? Faire travailler collectivement des enfants peu habitués à ce genre de situation, oui mais sur quels objets suffisamment étranges ? Faire conscientiser le "je cherche donc j'apprends" à l'entraide, pourquoi pas en regard de ce que l'enseignant propose et tant mieux s'il en fait de même ! Résister en tant qu'adulte au désir de donner "de l'amour" et donc des réponses à des enfants en difficulté scolaire, mais pourquoi quand il s'agit d'émanciper ? Dans ce moment clef certains choix pédagogiques peuvent évoluer. Rien n'est gagné mais la surprise qui a été ménagée, le travail collectif entre eux, l'accent mis sur la posture peuvent favoriser des transformations auprès de personnes, tantôt chômeurs disposant de temps, ou étudiants soucieux d'aider des enfants, ou retraités désirant se rendre utiles.



Que s'est-il passé le 17 octobre 1961 à Paris ?

Le lieu

En novembre 2021 dans un LP qui organise une semaine de lutte contre les discriminations.

Le "prétexte"

La proximité avec une date où dans plusieurs villes de France a été "commémoré" un fait marquant de guerre contre-insurrectionnelle du peuple algérien.

Un texte phare

" Je voudrais aujourd'hui que le souvenir des crimes monstrueux du 17 octobre 1961, sorte de concentré de toutes les horreurs de la guerre d'Algérie, soit inscrit sur une stèle, en un haut lieu de toutes les villes de France [...]" Pierre Bourdieu, cité par Mehdi Lallaoui².

Le support

La photo "Ici on noie des Algériens".

Le dispositif

• **T1** : Présentation³. Nous sommes deux intervenants qui avons plusieurs raisons de proposer cette intervention : nos scolarités (quartiers nord de Marseille dans les années Mitterrand ; écoles françaises de la zone occupée de l'Allemagne années 50) ; notre engagement dans un travail d'histoire et de mémoire, de lutte contre les discriminations, de sensibilisation aux effets de systèmes totalitaires et/ou postcoloniaux ; notre mode d'action (sensibiliser, former, mobiliser, ouvrir à des formes d'action pour résister) ; nos partis pris "tous capables, tous chercheurs, tous créateurs" ; nos métiers : directrice d'un Centre de ressources ; CA de ce Centre).

• **T2** : 1ère projection de la photo⁴ dont la bande-rolle en lettres majuscules dit : "ICI, ON NOIE LES ALGERIENS. Travail de groupe entre élèves. "Ce que nous voyons, ce que nous lisons, ce que nous imaginons du lieu où cette photo a été prise". Mise en commun.

• **T3** : Lecture mot par mot du texte puis premiers questionnements pris en note. Comment comprendre "ici" donc où, à Paris, en Algérie, ailleurs ? ; "on" noie mais qui le fait, comment, par quels gestes ? ; "les Algériens", mais lesquels, ceux "de là-bas", ceux "d'ici" ?

• **T4** : Projections de nouvelles photos de presse de 1961 : un bus de la RATP qui transporte des personnes. Qui sont ces hommes ? Des militants algériens, des passants ? Vues de femmes et d'enfants qui nombreux et joyeux défilent dans une ville : Qui sont-ils et elles ? Des forces de l'ordre protègent le bus : des gardiens de la paix parisiens, des forces spéciales, des CRS ? Qui conduit le bus ?

• **T5** : Autres documents d'époque : articles de presse de l'époque qui décrivent les événements du 17 octobre et des jours précédents ; les termes "Algérien", "Français d'Algérie", "Musulman", "Indigène".

• **T6** : Information supplémentaire sur l'actualité politique de l'automne 61 : les négociations d'Évian, le "putsch des généraux" à Alger, etc.

Les questions peu à peu arrivent mais ne fusent guère. Qui a donné l'ordre ? Qui l'a exécuté ? : "La police, une partie de la police, certains policiers ?" Peu à peu, les esprits se réveillent. Pareillement sur le point de savoir le nombre des victimes. Plus

² Revue NAQD (Directeur Daho Djerbal) consacrée au "17 octobre 1961" : <https://www.cairn.info/revue-naqd-2021-2.htm>

³ Co-animation de Soraya Guendouz (ACT) et Michel Neumayer (GFEN 13).

⁴ Voir par exemple <https://www.franceculture.fr/histoire/ici-noie-les-algeriens-la-photo-memoire-du-massacre-du-17-octobre-1961>.

compliquée est la question du pouvoir de l'époque : qui sont Papon (préfet de police), Frey (ministre de l'intérieur), Debré (Premier ministre), De Gaulle (Président de la République) ?

Plus tard encore vient l'élément capital : comment a-t-on fini par "savoir". On revient à la photo : qui l'a prise en 61, quand a-t-elle été publiée ? Quel journal l'a faite et pourquoi sa publication n'a-t-elle été possible que 20 ans plus tard ? Peu à peu les informations données font système et, grâce aux enseignants présents, elles seront d'une manière ou d'une autre reprises en classe.

Le refus de répondre sur-le-champ, aussi bien à l'entraide, qu'au LP, voire aux lecteurs de cet article tient lieu d'une maïeutique que je sais *de fortune*. L'intervention, répétée dans trois classes différentes ne durait qu'une heure. Les formations à l'entraide se sont répétées pendant des années de suite. À chaque fois le mixte de présentation initiale où des valeurs sont dites, la mise en situation qui suit, les analyses réflexives (si courtes soient-elles) sont pour l'intervenant un travail d'équilibriste entre courts, moyens, longs termes à propos de sujets complexes.

Le binôme question-réponse, butoir du débat pédagogique ?

Comment comprendre...

Premier chemin de lecture : les recherches en sciences de l'éducation

Je suis la pensée du chercheur Olivier Maulini⁵. Dans sa thèse il "souhaite poser *la question de la question*". Son projet : "s'interroger sur ce que l'on pourrait appeler, en première approximation, *la circulation, l'échange ou le partage des questions* et des réponses dans l'institution scolaire en général, dans l'interaction maître-élèves en particulier (...). Se demander : "Comment l'ordre des questions s'articule-t-il {dans les dispositifs} avec l'ordre des propositions ?" Comment le maître conçoit-il et institue-t-il la part du questionnement" ?

Maulini s'intéresse à cette belle expression de la *question renversante*. Il se préoccupe de plusieurs dangers qui guettent l'enseignant : son éviction par le maître ; le monopole de la parole qu'il se réserve (...) trop occupé à donner *toutes les réponses*, trop soucieux d'*exhiber les preuves de son savoir* ; la confiscation des questions au sein d'un contrat pédagogique qui enferme le maître

comme l'élève. "Instrument nécessaire ou artificiel, libérateur ou inquisiteur, codifié ou spontané, la question divise" dit-il. S'agit-il en la matière de "réguler" ? De mettre en place des contre-feux à la doxa pédagogique ? De promouvoir "de bonnes formes de questionnement" ? D'entraîner à la pensée critique, à la problématisation ? De ne travailler que sur de "vrais problèmes" ? Cette dimension du travail du formateur qui est piloter, de ne cesser de décider d'un chemin à emprunter, de "lire" la classe pour agir, de réguler et chercher à transformer le cheminement des pensées est un élément essentiel à considérer. L'avons-nous fait ? Est-ce suffisant ?

La psychanalyse, un second chemin de lecture

Les approches de Mélanie Klein⁶ me conduisent (voir Neumayer, *Créer en Éducation Nouvelle*, 2018), au-delà des sciences de l'éducation, à m'interroger sur l'origine de ce "rapport-à-savoir", cette *pulsion épistémophilique* dont parle la psychanalyste en lien avec W.Bion. « L'activité de connaître est liée à la capacité de tolérer la frustration de ne pas savoir et d'aller vers l'exploration⁷, lit-on. Chez Mélanie Klein c'est d'une nécessité dont il s'agit : celle d'entendre. Les origines de cette pulsion remonteraient chez le sujet à un temps de toute petite enfance avec ses angoisses et ses violences.

Repensons à Neruda. Entendons Michaux : "Pourquoi y a-t-il tant de jours ? Où vont les nuits ? Pourquoi y a-t-il constamment des choses ?". Âge d'or des questions, ont dit les commentateurs, ajoutant : "c'est de réponses que l'homme meurt." Derrière "la question" quelque chose d'une angoisse, d'une inquiétude transparait. Cette force biopsychique inconsciente créant dans l'organisme un état de tension propre à orienter sa vie fantasmatique (...) vers des objets et suscitant des besoins dont la satisfaction est nécessaire pour que la tension tombe" (CNRTL), confronte l'adulte accompagnant à la question du rejet scolaire, d'un décrochage cognitif, voire relationnel.

Ce que parler veut dire

Bourdieu, centré sur "l'économie des échanges linguistiques" pose de son côté la question du rapport de force en pédagogie entre : a) les paroles autorisées et reconnues (notion de capital culturel et de connivence avec la structure scolaire chez certains élèves) ; b) les paroles minorées voire récusées (notions de dés-accordance, de désaffiliation d'autres enfants face à la structure scolaire).

Mais quand les paroles tardent, quand elles deviennent

⁵ Olivier Maulini, "L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire", canevas de thèse (Université de Genève, 2001).

⁶ Melanie Klein, *Psychanalyse d'enfants* (Payot) / Julia Kristeva, *Le génie féminin* vol 2. / Michel Neumayer, *Créer en Éducation Nouvelle* p.215 (Chronique sociale, 2018).

⁷ "Bion, la rêverie, la contenance et le rôle de la barrière de contact" <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2012-3-page-769.htm>

des silences, se demander "ce que parler veut dire" suffit-il ? Chacun des deux exemples ouvre sur un champ immense : que signifie "parler et donc que signifie "se taire" ? Se croisent ici au sein de ce rapport de force social autant d'aspects psychiques que de questions historiques. À l'entraide, les choses sont encore assez simples. Au LP, dans l'intersection des questions de classe, de race, de genre se pose brutalement la question de savoir qui dit "je", qui dit "nous" et qui "se tait", "qui parle", "qui balbutie". On se demande quelle est cette institution qui, sauf erreur, aborde avec tant de difficulté un tel événement que le 17 octobre 61 ? Quel statut fait-elle à l'émotion, si peu sollicitée, quand le rapport de force va vers les savoirs dits savants ? Dans quel déni est-elle aux yeux d'élèves qui sont des *sujets historiques* ?

"Comment le sujet se revient-il (à lui-même) quand il s'est expatrié dans un discours" se demande une autre psychanalyste, Luce Irigaray⁸. Cette formule où le pronominal résonne si fort, agit comme une alerte. Elle traverse aussi bien la langue du maître que celle de l'élève si tous deux mettent en berne leur propre "je" et l'histoire de ce "je". S'ils cèdent tout de go au questionner-répondre-questionner.

Ce désir qui aboie dans le noir...

Ce désir qui aboie dans le noir..., comment y répondre⁹ ? S'il s'agit, comme le suggère Olivier Maulini de mesurer non ce qui est anticipé mais ce qui est pratiqué, alors veillons à accroître notre lucidité. Comment apprendre à entendre et mieux savoir "qui est l'autre", comment le "pousser" à aller plus loin, comment imaginer accompagner un tel processus. La "question de la question" nous

pousse dans les rets du décrochage, certes scolaire, mais plus encore cognitif, du désintérêt progressif de l'élève pour l'école, de son interrogation sur la façon dont fonctionne notre système éducatif. Mais plus grave, c'est de révoltes, d'abattements mélancoliques, d'un trouble relationnel dont je parle et qui peut s'enkyster, certes parmi des enfants de l'entraide scolaire, mais plus encore chez ces jeunes adultes qui font face à des discriminations et d'un manque d'enseignement de l'histoire.

Les détours théoriques que j'évoque n'apportent aucune solution immédiate à l'enseignant ou au formateur mais, sur *l'autre scène*, tout compte¹⁰ ! Préserver la question, lui permettre de l'explorer sans la clore, est peut-être un point essentiel pour l'avenir de l'Éducation Nouvelle. De nouveaux horizons de savoir et rapport au savoir s'ouvrent. Chez l'enseignant ou le formateur, cela suppose du savoir-faire et savoir-être. Pour nous tous, les groupes d'Éducation Nouvelle auxquels nous appartenons peuvent nous aider pour de premières "auto-socio analyses" de nos pratiques.

Oui, je crois à la capacité de mise en recherches collectives qu'ils permettent, aux échanges qui s'y font, à l'écriture qu'ils suscitent. ♦

⁸ Luce Irigaray, *Parler n'est jamais neutre*, Édition de minuit (1985).

⁹ Henri Michaux. Voir <https://journals.openedition.org/carnets/5194>

¹⁰ Sur la complexité du travail entre mémoire et reconnaissance du passé, lire Rachida Brahim, *La race tue deux fois*, Édition Syllepsis et la revue NAQD "17 octobre 1961" déjà citée.

