

S O M M A I R E

Introduction	page 3
<ul style="list-style-type: none">▪ Changer de paradigme, prendre le risque d'adopter le point de vue du travail▪ Pourquoi l'analyse du travail enseignant maintenant?▪ L'analyse du travail comme horizon et non comme pratique "prête à l'emploi"▪ Analyse du travail et Education Nouvelle▪ Les outils, les méthodes, les démarches▪ Le projet ATE	
Première partie	page 9
<ul style="list-style-type: none">▪ La problématique de la demande▪ Les notions de fonctionnement / dysfonctionnement▪ Le schéma "composantes d'une situation de travail"	
Deuxième partie	page 17
<ul style="list-style-type: none">▪ Les objets qui disent le travail▪ Travailler, c'est gérer du temps	
Troisième partie	page 23
<ul style="list-style-type: none">▪ L'expérience et son écriture▪ Formaliser, trouver des formes pour dire Temps 1: l'écriture de la leçon	
Quatrième partie	page 29
<ul style="list-style-type: none">▪ La formalisation de l'expérience Temps 2: Les métaphores, les typologies pour poser la question des valeurs	
Cinquième partie	page 35
<ul style="list-style-type: none">▪ Explorer le concept de formalisation Temps 3: Textes et réflexions à l'appui	
Sixième partie	page 41
<ul style="list-style-type: none">▪ La formalisation de l'expérience Temps 4: La mise en intrigue / Atelier Labyrinthe	
<ul style="list-style-type: none">▪ Bibliographie du GFEN Provence	page 48

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

1960

1961

1962

1963

1964

1965

1966

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

Le groupe ATE (analyse du travail enseignant) 94/95 était composé de

- 1 secrétaire d'association
- 1 étudiante en Sciences de l'Education
- 5 instituteurs/institutrices,
- 4 formateurs /formatrices d'adultes
- 3 enseignants / enseignantes de collège
- 1 enseignante de LP
- 1 chercheur géographe occupant un poste administratif
- et 1 raton laveur.

Antoinette Battistelli, Nicole Brachet, Françoise Favède, Josette Fontaine, Nicole Forlini, Alette Joubard, Marc Lasserre, Pierre Martini, Nadine Nespoulous, Odette et Michel Neumayer, Christiane Rambaud, Antoinette Rigolot, Annie Souchet, Joëlle Tavernier.

Les grandes lignes de cette plaquette du GFEN Provence ont été définies par Antoinette Battistelli, Alette Joubard, Marc Lasserre, Nadine Nespoulous, Annie Souchet. Puis la plaquette a été rédigée et mise en forme par Odette et Michel Neumayer qui ont animé le groupe ATE et imaginé les séances de travail.

Carnoux, le 6 juillet 1995

Les chapitres qui suivent comportent

- 1) le descriptif des ateliers imaginés pour l'atelier ATE (analyse du travail enseignant)
- 2) des extraits (à titre d'exemple) des travaux des participants (ils ont été reproduits tels quels).
- 3) des textes en écho aimablement mis à notre disposition par la revue "*Filigranes*".

Introduction

*Changer de paradigme,
prendre le risque d'adopter
le point de vue du travail*

Odette et Michel NEUMAYER

Les partis pris d'Education Nouvelle à l'oeuvre dans nos pratiques d'enseignants, d'éducateurs ou de formateurs montrent tous les jours leur efficacité et leur bien-fondé. Voilà presque vingt ans que, dans le cadre du GFEN Provence, nous en explorons les multiples aspects et rendons compte dans nos publications régionales de notre réflexion et invention collective au service d'une formation fondée sur le "Tous capables", "Tous chercheurs", "Tous créateurs".

Le D.E.S.S. que nous avons suivi en tant qu'étudiants et la fréquentation de l'équipe A.P.S.T. (Analyse pluridisciplinaire des situations de travail - Université de Provence ¹) nous a convaincus que pour mieux comprendre

¹ Parmi les nombreux ouvrages sur le travail, citons

- Yves Schwartz "Expérience et connaissance du travail" Messidor 1988 et autres ouvrages;
- Marie-Antoine RIEU et Nadine CHARESSON: "Approche du travail enseignant" INRP 1994;
- "Regards nouveaux sur le travail" IRETEP Montreuil; deux numéros (1991 et 1993).
- Une parution récente : Yves CLOT "Le travail sans l'homme?" Editions La Découverte 1995.
- DIALOGUE n° 71 "Tous philosophes" et n°81 "Ecole, travail, société: le défi du sens"

et mieux accompagner le changement dans les pratiques éducatives, il nous fallait aussi intégrer à notre réflexion d'autres paramètres, explorer un autre paradigme, celui de l'analyse des situations de travail.

Non pas abandonner ce qui nous intéressait jusque-là (les ateliers d'écriture, l'invention de démarches, la réflexion sur une pédagogie émancipatrice), mais tenter, en utilisant l'écriture et notre connaissance de l'animation d'ateliers, de cerner le point d'aveuglement des théories pédagogiques qui est la méconnaissance du **travail en tant que concept**. Ce que confirme la vie quotidienne dans les établissements scolaires où on parle d'organisation, d'emploi du temps, de fonctionnement, d'enseignement, etc. mais pas de travail en tant que problématique conceptuelle inscrite elle-même dans un réseau plus vastes de théories et de recherches contemporaines.

Pourquoi l'analyse du travail enseignant maintenant?

Pour plusieurs raisons.

D'abord parce que le mot "travail" est le lieu d'un paradoxe. Alors que la référence "au travail" est récurrente quand les enseignants évoquent les apprenants ("L'élève X ou Y ne travaille pas", "Bon trimestre, bon travail"), cette expression se vide de sens quand ils évoquent leur propre "travail". Elle se trouve alors réduite à quelques éléments toujours identiques: "je prépare mes cours, je fais mes cours, je corrige mes copies"! D'un côté prévaut une vision mécaniste, moralisatrice et besogneuse (le travail ou son absence comme explication péremptoire de la réussite ou de l'échec scolaire; le travail comme "devoir" à remplir, le non-travail comme "faute"; le travail comme contrainte à laquelle il faut sacrifier), de l'autre une vision plate, presque résignée (le travail réduit à un ensemble de gestes répétitifs et supposés connus, sans imagination, sans création). Comment dans ces conditions redonner de la chair aux mots et se remobiliser pour l'aspect créatif et inventif qui existe dès qu'il y a travail?

Ensuite le sentiment qu'en contradiction avec le pessimisme ambiant, nous sommes un certain nombre dans le GFEN et ailleurs à avoir accumulé individuellement et collectivement une expérience professionnelle et humaine riche et vaste, mais dont bien des aspects restent encore dans l'ombre. Ceci faute de temps pour les analyser, faute de place pour publier, mais surtout faute de concepts pour les comprendre, de mots pour les dire. et d'une réflexion globale sur la formalisation.

Le constat aussi que l'ouverture actuelle du système éducatif sur le monde extérieur (les entreprises, les services, la production; le développement des stages; les multiples formes d'alternance) appelle une formation renouvelée des enseignants, le recours à de nouveaux concepts pour vaincre les barrières qu'une certaine méconnaissance réciproque installe entre la sphère du travail et celle de la formation. Des relations nouvelles sont à nouer, mais autour de quelles

problématiques conceptuelles?



Il y a aussi l'idée qu'analyser le travail enseignant et mieux comprendre notre métier est un moyen de mieux comprendre le travail en général. On a coutume de dire que le "*point de vue du travail n'est pas constitué dans les entreprises*" (APST); il nous semble qu'il ne l'est guère plus dans le monde de la formation et de l'éducation. Il ne s'agit pas de faire du travail enseignant un cas particulier. Ce qui nous intéresse, c'est d'identifier à la fois ce

qu'il y a de singulier dans le travail enseignant et ce qu'il y a d'universellement humain en lui. Le travail enseignant n'est, de ce point de vue, qu'un exemple parmi d'autres pour comprendre la manière dont les êtres humains travaillent, ou pour être plus précis, la manière dont ils se produisent eux-mêmes en travaillant. Ceci quels que soient leur âge, leur parcours, leur type d'activité (professionnelle ou non; nous pensons ici aussi aux apprenants et à leur "travail"!)

Enfin, analyser le travail enseignant nous a semblé utile pour mieux comprendre ce qui est en jeu quand on parle de changer les pratiques, de travailler autrement, d'opérer des ruptures à la fois dans les têtes et dans les faits. Ce souci du changement, qui, en tant que militants d'Education Nouvelle, est le nôtre, nous impose de mieux comprendre l'environnement dans lequel les sujets agissent, le cadre dans lequel ils s'inscrivent, en posant que travailler c'est toujours négocier avec une structure, des hommes, des textes, et soi-même. Mieux connaître l'ensemble des paramètres de la situation de travail est donc un levier pour transformer le travail.

L'analyse du travail comme horizon et non comme pratique "prête à l'emploi"

L'analyse du travail telle que nous l'envisageons n'est pas un corps de pratiques constituées, prêtes à l'emploi. Elle serait plutôt un horizon dans lequel viendraient s'inscrire toutes sortes de pratiques.

- Un horizon **humaniste**: parler du travail, c'est parler de l'Homme, de son inventivité, de sa créativité, de son aptitude à agir dans la complexité, de son sens de la solidarité.
- Un horizon **optimiste**: le travail (bien qu'aliéné et aliénant dans son actuel contexte capitaliste) a été et reste un facteur essentiel d'humanisation, cette "valeur humaine" dont parlait Robert GLOTON². On ne peut en effet comprendre le développement de l'être humain (donc du petit d'homme) si on ne réfère pas à des concepts tels que ceux d'outil, de contrainte, de matière.
- Un horizon **mental**, au sens où WALLON parle de "*La vie mentale*". Les actes, les conduites n'ont de sens que référés aux systèmes de pensée qui les produisent et qui, en tant que systèmes de pensée, se transforment par le fait même de s'éprouver en actes. "*La pensée naît de l'action pour retourner à l'action*" dit Henri WALLON. Analyser le travail c'est analyser la manière dont nous pensons au sujet du travail, à propos du travail et dont en retour nous sommes pensés par lui.
- Un horizon **langagier**: il n'y a pas de travail sans mots, sans images, sans métaphores, et encore moins d'analyse du travail, de formalisation sans sollicitation de la langue dans toute sa richesse et sa diversité pour penser.
- Un horizon **citoyen**: le travail est un enjeu démocratique contemporain. L'accès au travail signifie l'accès à l'échange avec les autres, à la sociabilité (échange de mots, de savoirs, d'expériences). Il est l'un des fondements du lien social et en tant que tel il est omniprésent dans nos préoccupations de citoyens. Le travail hante le non-travail et réciproquement. Que nous soyons dans la sphère du travail ou exclu d'elle, le concept de travail détermine notre conception de la vie. Des exigences conceptuelles nouvelles naissent qui interrogent l'école et les systèmes de formation: il ne s'agit plus simplement de se former à bien travailler, à mieux travailler (cf. la fausse question de l'adéquation formation/emploi) mais de construire de nouveaux concepts et de le faire ensemble et pour tous!

² Robert GLOTON (qui fut président du GFEN) "*Le travail valeur humaine: une école pour nos enfants*" Casterman E3 1981

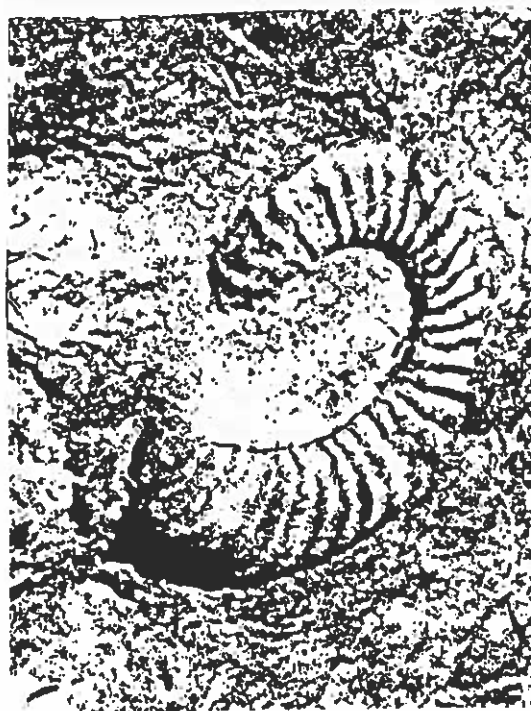
"[...] L'école, instrument à la fois de reproduction du système économique-social et de préparation de l'avenir, participe à cette aliénation en imposant, au cours d'une scolarité de plus en plus longue, des formes de travail scolaire étrangères aux besoins vitaux des enfants comme à leur intérêt réel. Aussi faut-il absolument que l'école, parce que c'est son rôle fondamental, aide les jeunes à donner un sens à leur vie, sens qui ne peut être, tout au long de l'existence, que celui d'un travail vécu comme valeur humaine. Autrement dit, l'école ne jouera son vrai rôle d'aide à la réalisation personnelle et volontaire de chacun, que quand elle sera "une école du travail", restitué dans sa valeur émancipatrice".

Analyse du travail et Education Nouvelle

Il existe donc une grande proximité de principes et de partis pris entre l'analyse du travail et l'Education Nouvelle. Parmi eux, deux points méritent d'être soulignés:

1) le rapport au savoir: analyse du travail et Education Nouvelle postulent l'une comme l'autre que tous les hommes sont par principe porteurs de savoir (reconnus ou niés). Ces savoirs prennent corps à partir du moment où sont reconstituées les conditions de leur production. Deux vastes champs s'ouvrent à l'analyse: celui des savoirs produits par l'expérience/expérimentation; celui des savoirs construits par la confrontation avec les savoirs des autres et dans l'action.

2) le parti pris de l'émancipation: comprendre le travail n'a de sens que "s'il s'agit de le transformer" disent les ergonomes. Nous entendons ceci au sens de comprendre le travail pour prendre pouvoir sur lui, c'est-à-dire sur soi; comprendre pour nous émanciper de ce qui par ignorance nous laisse dépendants du savoir des autres (les soi-disants spécialistes de ceci ou cela) et empêche le développement de nouvelles solidarités dans le savoir.



Les outils,

les méthodes, les démarches

Pour autant les outils, les méthodes, les pratiques habituelles de l'analyse du travail ne sont pas ceux de l'Education Nouvelle. Là où les analystes du travail parlent d'intervention sur le lieu de travail, d'observation, de restitution, de co-élaboration de savoirs, les pédagogues parlent d'atelier,

de démarche, de rupture mentale, d'analyse réflexive. Là où les uns produisent des rapports, des audits, des recherches, les autres publient des descriptifs d'ateliers, des écrits polémiques, des récits de pratiques. Chez les premiers (analystes du travail) on a le souci de la professionnalisation (au carrefour de l'ergonomie, de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie, de la linguistique, etc.), chez les autres prévaut le développement des pratiques associatives, du militantisme, du bénévolat. Pour les uns comme pour les autres (parfois confondus dans la même personne), la question centrale est celle du partenariat et du croisement des approches, parce qu'elle est liée à l'innovation et au renouvellement.

C'est ce souci de métissage qui est à l'origine de notre groupe GFEN "ATE": "analyse du travail enseignant", sachant que c'est moins une analyse finie que nous proposons ici qu'une réflexion et des outils pour aller vers une analyse du travail enseignant dont bien des aspects restent encore éclaircir.

oOo

Le projet ATE

- ATE, un terrain de référence, un laboratoire d'idées pour croiser Education Nouvelle et analyse du travail, pour mettre à l'épreuve des outils nouveaux.
- ATE comme "lieu anthropologique" où l'on cherche à formaliser l'expérience, à la reconnaître, à la mettre en patrimoine.
- ATE, non pas une formation à l'analyse du travail mais une recherche, dans le cadre d'un groupe, sur des formes nouvelles de réflexion sur le métier..
- ATE pour expliciter, interroger, décrire la conception que l'enseignant a de son rôle; non pour dire comment il doit faire, mais comment il fait et comment il dit qu'il fait, bref ATE pour faire du rapport au travail un objet de travail.
- ATE pour élargir à la situation de travail (différent de "conditions de travail") un regard (une évaluation?) trop souvent centré sur la tâche.
- ATE qui fera sa place à l'imaginaire, au passage par l'écrit, à l'écriture comme outil de construction de la pensée et de la personne.

1

➤ **La problématique de la demande**

➤ **Les notions de fonctionnement / dysfonctionnement**

➤ **Le schéma "composantes d'une situation de travail"**

Séance du 12 octobre 1994

Présentation du travail sur l'année et pistes

- Comprendre le travail enseignant pour le transformer; se poser la question du visible et l'invisible des transformations; celle des espaces possibles de transformation qui ne dépendent que du sujet
- Interroger travail prescrit et travail réel, les traces de l'un dans l'autre: ce concept à double focale est-il un outil transformateur?
- Explorer les concepts de "tâche" et "d'activité" dans le contexte d'une situation de travail.
- Envisager la question de la reconnaissance (par les enseignants et par les autres) du travail enseignant, sa mise en patrimoine, sa mise en écriture, sa formalisation.
- Diversifier les outils d'analyse du travail d'enseignement et de formation par la mise en relation des savoirs d'origines différentes (ceux du terrain; ceux de la recherche; ceux des lieux militants).
- Entrer dans le travail enseignant du côté des sujets (les compétences qu'ils mettent en oeuvre et développent) et non du côté des contenus ou de la pédagogie.

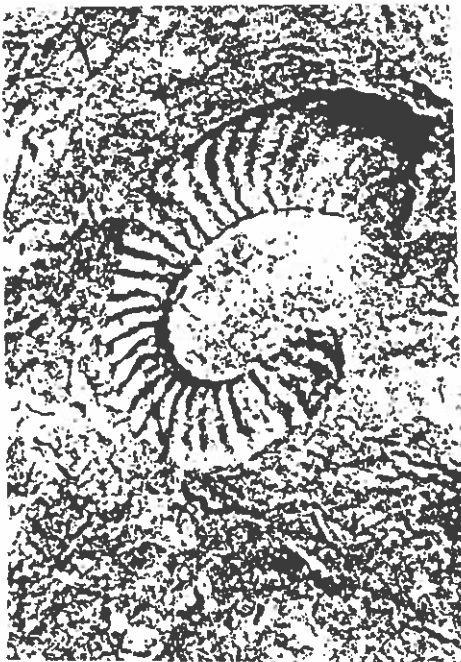
1/ La problématique de la demande

Remarques et hypothèses

Première différence avec une situation classique d'analyse du travail et première difficulté: dans notre groupe autoproclamé, il y avait des désirs, des attentes mais il n'y avait pas à proprement parler une commande d'intervention ou de formation qui aurait été précisément formulée et aurait permis une négociation.

Or, la demande de formation, qu'elle émane des opérateurs ou de l'encadrement est un texte fondateur pour l'analyse du travail. Ce texte donne des repères, nomme des dysfonctionnements, formule des objectifs de transformation. Il permet d'engager une négociation. Il est un premier diagnostic par rapport à une situation professionnelle et humaine donnée. Il est le point de départ (l'origine) du travail d'évaluation à venir. Il fait date.

En ce qui concerne l'ATE, l'absence de commande nous a amenés à problématiser cette question et à faire de cette formulation un objet de travail à explorer sous la forme d'un mini-atelier.



L'atelier

⇒ **Consigne 1:**

Le groupe des participants est invité à produire une première formulation de ce qu'il attend de cet ATE, puis nous dégagons ensemble quelques axes essentiels pour aboutir à un ensemble plus structuré.

⇒ **Consigne 2:**

Individuellement et par écrit, chacun se positionne par rapport à ces axes dégagés collectivement.

Extraits des productions

Ce que je souhaite

- [...] trouver des outils d'analyse de mon travail face aux élèves; des outils immédiats, complètement intégrés à une situation donnée, pour ne rien en perdre.
- m'obliger à expliciter et à théoriser mes improvisations de plus en plus fréquentes, que je sens structurées sans avoir de mots pour le dire.
- savoir bien cibler une action, malgré le grand nombre d'éléments qui la constituent: organiser, improviser, prévoir, savoir saisir une occasion au passage, aller à l'essentiel sans perdre le cap.
- apprendre à me construire un argumentaire pour justifier mes (les, des) utopies.

■ construire l'idée qu'enseigner c'est créer et que cela demande des enseignants cultivés.

■ trouver à quoi ça sert ce que je fais, utiliser ce que je sais; stocker ce qui a marché, pas marché, faire un tri.

■ mettre en cohérence les projets de classe avec un programme précis; ce que j'ai du mal à faire. [...]

Les grands axes ...

- le travail enseignant est un objet complexe à déconstruire, à élucider, à structurer
- la question des cohérences des sujets face aux contradictions diverses (du milieu, des personnes, des textes)
- les différentes représentations du travail
- gérer et capitaliser ce que chacun a fait de manière spontanée ou intuitive [...]

oOo

2/ La notion de dysfonctionnement

Remarques et hypothèses

Pour des tenants de l'Education Nouvelle, il y a antagonisme entre une habitude de "lire au positif" et la consigne donnée dans l'atelier de choisir et décrire des dysfonctionnements pour s'en servir de révélateurs. Lire au positif est notre façon de refuser le fatalisme, d'être lucides tout en donnant une valeur aux choses et aux êtres humains, en postulant qu'ils sont transformables.

Or, pointer les dysfonctionnements ne prend pas en compte la question des valeurs, mais veut poser la question du fonctionnement. Quand on dit "fonctionnement", de quoi parle-t-on: organisation structurelle, exercice d'un pouvoir, mission, légitimité, initiative, décision, communication? D'ordinaire, le grand absent de l'analyse du "fonctionnement" c'est le travail, comme si le fonctionnement était à côté du travail comme une forme vide, un contenant.

S'étranger le regard pour lire du neuf sous du connu. Deux approches à conjuguer:

a) l'approche clinique, le passage par le microscopique pour aller vers le macroscopique, parce que le micro "contient" le macro. Le macro est une construction mentale qui ne se "réalise" que dans une série de situations micro. L'accès à la complexité du macro suppose le passage par la complexité du micro.

b) le passage par le "dysfonctionnement" , parce qu'il n'y a jamais de travail dans les conditions dites "normales" ("la normalité" est une vue de l'esprit). Ce qui caractérise le travail c'est qu'il est toujours réappropriation singulière des données de la situation par un opérateur particulier, ce que met en lumière le récit dès qu'il évoque une situation-limite.

Les micro-récits produits renvoient à la question du découpage d'unités jugées "pertinentes" parce que révélatrices, ce qui est en soi un objet de travail.

"Il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros mais minutieusement et par le détail"

Bernard LAHIRE

"Echecs et réussites scolaires en milieux populaires"

L'atelier

⇒ Consigne 1

Récit d'un fait concret de son expérience présente ou passée, en relation avec un des points de la structuration précédente et qui pointerait un dysfonctionnement dans le travail. (Qui? Où? Quand? Comment? Pourquoi? Avec quel résultat?)

⇒ Consigne 2

Lecture au groupe. On donne des titres aux récits d'expérience. Un titre est tiré au sort. Le texte est analysé collectivement avec la grille de lecture suivante: qu'est-ce que le texte révèle sur le fonctionnement de l'institution, de l'acteur, et de la tâche? Quels sont les manques?

Grugement bernier

(Histoire vécue)

"Il faut cesser de parler aux décombres"

René CHAR, Le nu pendu p. 170

Ça commença par un tour de guéridon, disons. Car le principal c'est en premier lieu de faire un sondage rigoureux par la méthode des quotas corrigée des variations saisonnières, subjectives ou épisodiques pour prémiser la moyenne vraiment véritable.

Puis, après dissipation des grumes gratinales, chacun à son tour cançassa des fadaïses, on jeta les dés ou affirmabula ce qu'il voulut selon sa conception propre (et immaculée) des finalités dernières de l'Éructation Nationale. On pouvait aussi borborygmer, recortiquer des dévidences continues et filandreuses, circonlocutasser, rudimenter, lugubrer, reglutir, etc.

Exemples:

- "Il n'est pas cultivé" timora-t-elle.

- "Ça ne marche pas parce que cancre affirmé n'a pas d'orteil", calembourda le cachinateur.

- "Je suspice que les influences matronales, patrinales et du masturbanisme local le pourtréfient" requina le Rémora d'un ton vibrant.

- "Il dit que l'étau-maths c'est sa bête noire, mais c'est cousu de fil blanc" reclina la Légumière.

- "Il ne pense qu'à fébriloquer son éternullité" rudimentit l'un.

- "Et à rissoler et décoconner ou se désopiler" fusilla l'autre.

- "Prenons des mesures prophylactiques" implosa la Matoute.

Alors tous consensucèrent. Quand tout le monde eut allusé à loisir, on contumassacra.

Sept vitriola le Rat doteur

Huit viscosa le Tama noir

Dix huit scepticisma la Pifomancienne

Quatorzeirgulesoixantetreize méticulosa le

Porc képique dans sa bovine tranquillité d'âme assistée par ordinateur.

Votons démocratisa le Gros, c'est ainsi qu'on sera, c'est certain, scientifique.

Ils véridictent alors le nombre rigourrancieux : douzédemi, dans les conditions normales de température et de pression.

Ceux qui croient au despopoltisme des masques sont des

J-L. Cordonnier

Filigranes N°27 "L'âge du faire".

3/ La notion de situation de travail

Remarques et hypothèses

"Le travail c'est l'activité déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui n'est pas déjà donné par l'organisation prescrite du travail"

Ph.DAVEZIES (cité par Yves Clot "Le travail sans l'homme" p.255)

Ce qui caractérise bien des discours sur le travail c'est sa réduction à des tâches exigées et/ou accomplies. Pour utiliser l'analyse du travail comme outil d'émancipation il nous faut savoir tirer parti de l'idée que l'activité de travail déborde les tâches et qu'elle s'inscrit dans un espace plus vaste qui se nomme "situation de travail".

Il y aurait deux ruptures à faire: sortir mentalement de la classe (du cadre "classe") pour mieux y revenir; penser le travail comme mise en relation de facteurs multiples et non pas seulement "exécution" d'une prescription.

Le principe du schéma proposé ci-après est de permettre une reconstruction logique et de réunir dans un espace unique des éléments vécus au quotidien de manière dissociée. Le schéma, parce qu'il est systémique, pose la question de la simultanéité d'instances très diverses, de la superposition de temporalités différentes et renvoie au sujet et à son activité, sujet à qui il revient de bâtir des cohérences.

L'atelier

⇒ Consigne 1

Distribution d'un schéma "les composantes de la situation de travail" extrait de "Comprendre le travail pour le transformer - La pratique de l'ergonomie" (Editions ANACT 1991) de F.GUERIN; A.LAVILLE; F.DANIELLOU; J.DURAFFOURG; A.KERGUELEN. p.59.

Discussion sur l'utilisation possible du schéma pour parler du travail enseignant; les zones floues, les manques.

⇒ Consigne 2

Réécriture. Retour sur le texte du dysfonctionnement: il s'agit maintenant d'explicitier par écrit quelles furent les "tâches réelles" faites et "l'activité" de travail du sujet.

oOo

Analyse réflexive

Quelques questions pour conclure cette première séance:

- "Ecouter la demande des élèves ou accomplir la tâche prescrite?";
- "Rapport entre tâche prescrite et tâche réelle, on improvise en fonction de quoi?";
- "Besoin de repères plus nuancés et connus pour aller plus loin.";
- "je constate que je parle autour du travail, mais pas du travail lui-même. L'essentiel ne tiendrait-il pas dans la description de *l'activité* de travail?";
- "Comment allons-nous regarder notre terrain au retour, armés de nouveaux concepts?"

Quelques idées pour réinvestir:

- Lire de près les Instructions Officielles (passées / présentes) pour analyser ce qu'est exactement "une prescription" dans le contexte du travail enseignant. L'enseignement, un métier peu prescrit ou très prescrit?
- Transférer la distinction travail prescrit / travail réel au "travail de l'apprenant". Comment la rendre utilisable par les apprenants eux-mêmes?
- etc...

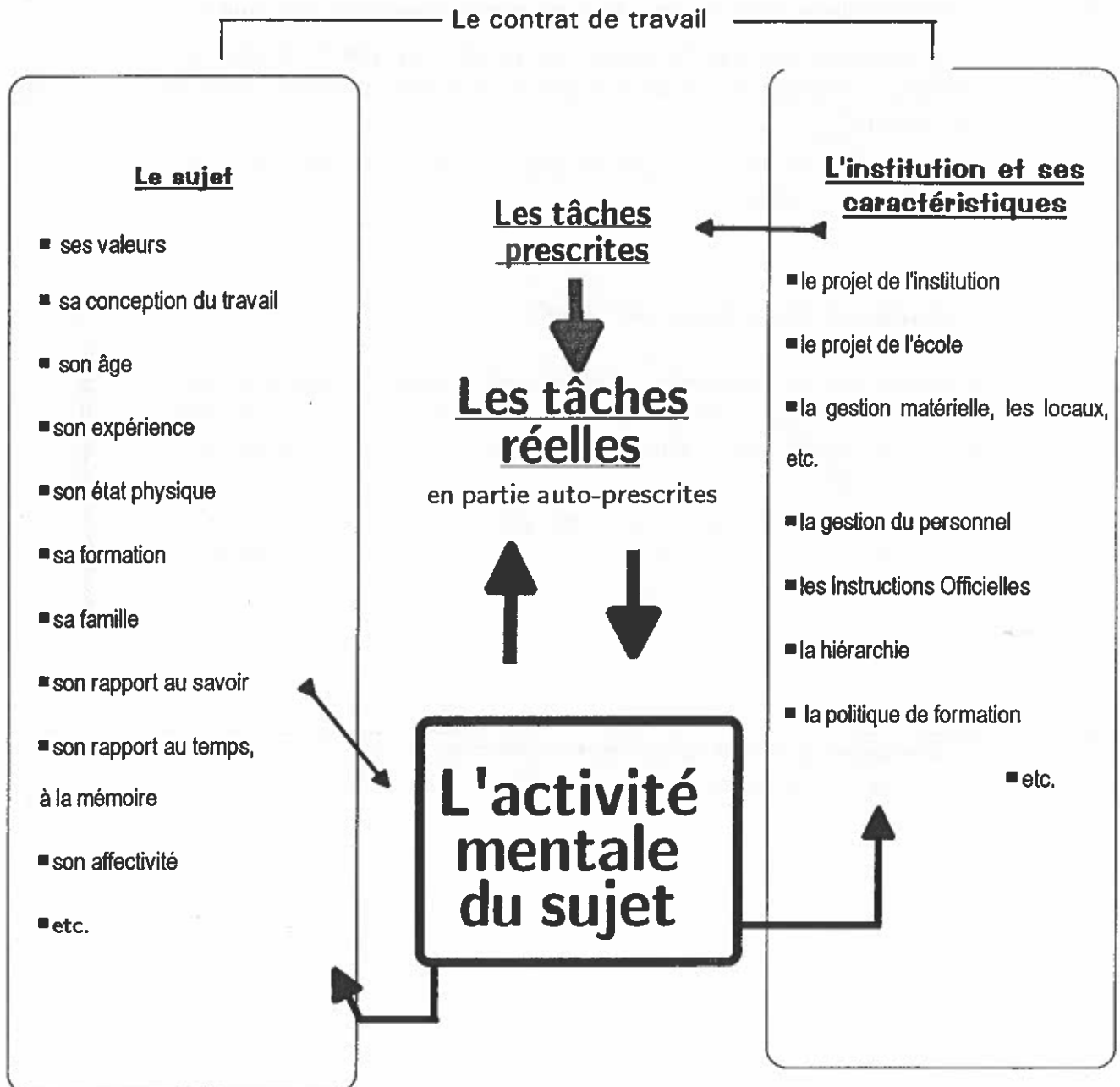
Consigne pour la séquence suivante:

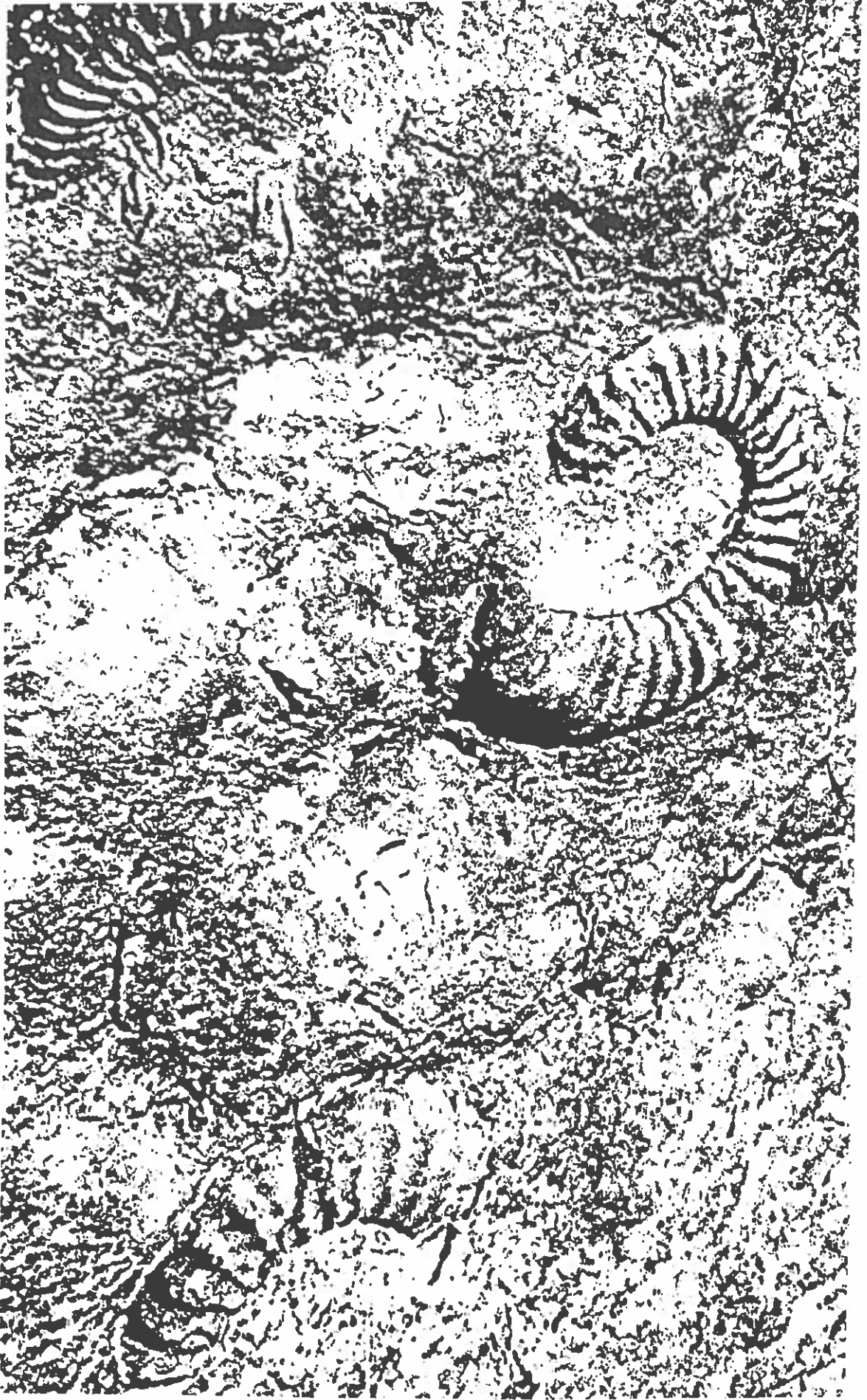
Rapporter un fragment concret et spécifique de sa propre situation de travail.

oOo

Composantes d'une situation de travail

d'après "Comprendre le travail pour le transformer -
La pratique de l'ergonomie" (Editions ANACT 1991)





2

➤ **Les objets qui disent le travail**

➤ **Travailler, c'est gérer du temps**

16 novembre 1994

1/ L'objet symbolique

Remarques et hypothèses

Confrontés à la demande d'apporter un objet spécifique symbolisant leur travail, nous sommes amenés une nouvelle fois à nous poser la question du découpage en unités pertinentes: quel est l'objet qui réunit le plus de traits significatifs et englobe au mieux le travail tel qu'il est perçu par celui qui travaille? Quel est l'objet qui sera le plus parlant, qui produira le plus de sens pour soi et pour les autres?

Dans le domaine du travail, l'objet renvoie à la dimension matérielle des choses: il est ce sur quoi (avec quoi) s'exerce la tâche; il est en même temps une clef, un médiateur qui donnera accès au travail dans ses dimensions idéelles, abstraites. Il est le micro qui matérialise le macro.

L'atelier

⇒ **Consigne 1:**

Retour sur le schéma "Les composantes de la situation de travail" qui sera utilisé cette fois-ci comme grille de lecture des objets rapportés par les participants; objets tenus pour concrets et spécifiques de la situation de travail de chacun.

A partir de l'objet rapporté, reconstituer la situation de travail de la personne en utilisant le schéma.

Extraits du travail mené sur un objet

Voici par exemple ce qui a été dit à partir d'un paquet de copies rapporté par une participante¹:

Gros plan sur " l'activité" de travail supposée pendant la correction:

(Monologue intérieur de la correctrice) "Il y en a 25, ce n'est pas une grosse classe. J'en ai pour 3 heures si je m'y attelle sérieusement ... Cette classe n'a pas assez de notes. Il faut que je prévois une interro avant le conseil ... Untel n'a vraiment rien compris à cette notion de Charte, ça m'étonne de lui! Heureusement que je ne rédis pas l'élève au produit qu'il me livre ... Tiens, il m'apparaît que la copie d'Une-telle et de l'Autre se ressemblent bougrement ... Si j'allais me faire un petit thé ... Comment vais-je rentabiliser ce devoir sur table sans faire un corrigé classique ... quel travail vais-je leur donner après ... il faut que je change mes méthodes sur tel et tel point " [...]

Remarques sur les "tâches prescrites": *"donner des devoirs sur table ou à la maison toutes les 3 semaines, devoirs qui compteront pour le passage en classe supérieure": d'où vient le prescrit (est-ce écrit noir sur blanc dans les I.O.?) et comment s'installent des auto-prescriptions de toutes sortes? [...]*

Remarques sur les "tâches réelles": *quel est le rôle des normes en usage dans les écoles françaises à propos de la correction de devoirs? Sur quoi l'enseignante met-elle son point d'honneur? Quelles sont les valeurs sous-jacentes défendues? La correction de copies, une façon comme une autre de gérer une histoire dans et hors la classe. [...]*

oOo

¹ Lire dans *DIALOGUE N°81 "A nouvelle professionnalité, quels concepts nouveaux, quelles valeurs, quelles pratiques?"* Nicole BRACHET, Odette et Michel NEUMAYER.

2/ Le rapport au temps

Remarques et hypothèses

Travailler c'est gérer du temps: gestion quantitative et qualitative. Mais le temps est matière immatérielle. Parler du temps est une nouvelle clef pour parler le travail enseignant.

"... si nous n'étions que du temps, une torsion du temps, l'image réduite de l'univers? Si l'univers n'était qu'une forme particulière du temps ..."

*Roland Counard
"Faux-pas du temps"
Filigranes N°32*

Le temps est aussi un matériau relationnel. Il est borné par des personnes. Parler du temps, c'est parler des relations interpersonnelles inscrites dans le travail. Mais ces relations dépassent les personnes et font du travail un lieu de conflits et de débats.

Pas de gestion du temps au travail sans ruse avec les contraintes, sans remaniements, sans rapport à la règle (entre respect et transgression). Dans l'entre-deux du temps social, quelle marge de manoeuvre nous donnons-nous pour prendre pouvoir sur un temps de travail structuré et normé hors de nous? Quelle est la part d'invention personnelle dans son "emploi du temps"?

L'atelier

⇒ Consigne 1

Liste des personnes qui scandent, ponctuent ou soulignent notre temps. Mes "J'aime" et "je n'aime pas" concernant le temps.

⇒ Consigne 2

Etant donné un calendrier hebdomadaire et un calendrier annuel, mettre en couleur les périodes ou les moments qu'on repère comme des récurrences positives ou négatives.

5 minutes d'écriture personnelle: "ce que me dit ce tableau coloré sur mon rapport au temps et sur ma façon d'user de moi en usant du temps."

Exemples de production

- "Peur de la vacuité, des moments intermédiaires, des passages: la mi-journée, la mi-année; le passage d'une année à une autre, le milieu de la semaine.
J'ai du mal à gérer l'irrégularité des emplois du temps, par exemple, ce mois de novembre avec presque autant de vacances que le mois de mai. Je ne l'avais pas prévu. Donc, semaines déséquilibrées. Difficulté à prévoir et à planifier: tendance à travailler dans l'urgence et parce qu'il le faut.
Paresse et en même temps sentiment désagréable si je ne travaille pas.

Difficulté aussi de gérer les ruptures dans le temps: passage année scolaire / vacances, trimestre / vacances, etc..., par manque d'anticipation."

○ *"Mon travail est davantage source d'inquiétude, de fatigue, de stress que de plaisir. Je ne m'épanouis pas dans mon travail, même dans le travail personnel car mon travail prend (déborde) sur mon temps de sommeil, de loisir... Je n'ai pas le temps de penser, de créer. Mon rapport au temps est douloureux, sauf pendant les vacances où je peux vivre à mon rythme."*

□ *"User de moi en usant du temps! [...] Je me suis mise en demeure de structurer autrement ma vie (mon temps de vie) et de faire en sorte d'occuper le temps au mieux, sans toutefois le perdre. Alors se pose la question des priorités et des urgences, car il y a tant de choses à faire, à lire, à écrire! Reviser son emploi du temps, cela signifie que l'on a envie de l'employer, de s'employer, de se plier au fil du temps, de s'imposer ses propres contraintes. Mais qui en fin de compte décide vraiment des nécessités?"*

■ *"Beaucoup de temps consacré au travail. Je sais pourquoi j'ai décidé de tout changer dans mon travail, il y a dix ans: pour être bien, pour être efficace, utile à quelque chose, pour être en accord avec mes valeurs. Depuis, je ne regrette pas ce choix parce qu'il m'a mise en mouvement perpétuel. Les gens que je rencontre au GFEN sont irremplaçables, des "accoucheurs d'intelligence, de personnalité"."*

*"Pèlerins qui marchez ...
Comme un fruit défendu
offert sur la table de pierre,
le sablier du temps est
posé sur nos vies ... "*

Geneviève Liautard
Filigranes N°32
"Faux-pas du temps"

⇒ **Consigne 3**

Mise en commun avec prises de notes pour pouvoir préciser ensuite collectivement ce qui est en jeu derrière la gestion du temps; quels domaines sont abordés? qu'est-ce qui reste dans l'ombre?

Exemple de domaines abordés:

- La question des contours: entre travail et non-travail/loisir, quelles frontières? quelles limites?
- Derrière la question du temps, plaisir et souffrance dans le travail. L'activité, mangeuse de temps et d'énergie sans fin.
- Dans le travail aussi, le sujet fait l'expérience de la maîtrise et de la non-maîtrise du temps. Rapport aux contraintes et choix (notion de liberté).
- Equilibre fragile entre temps contraint/public (celui du travail) et temps libre/privé (celui du loisir)

[...]

⇒ **Consigne 4**

Nommer les valeurs que nous attachons au temps (exemple: ponctualité; régularité; assiduité) ainsi que les valeurs spécifiques à la gestion du temps enseignant (ex. faire le programme; respecter les rythmes saisonniers, biologiques;).

Réflexion sur l'effet structurant du temps sur le travail.

⇒ **Consigne 5**

Repérer et nommer les possibles (ou réels) conflits de temps: adultes / adultes; adultes / enfants ou adolescents.

oOo



Groupe Français d'Éducation Nouvelle

6, avenue Spinoza - 94200 IVRY

Tél. : 46 72 53 17 (Répondeur)

Dans le monde où se perpétuent les inégalités, l'exclusion, le conformisme mental, mais où naissent aussi dans les têtes et dans les pratiques, des aspirations à un monde plus juste et fraternel, le G.F.E.N. participe dans sa spécificité à la création d'une autre relation au monde, à l'autre. Nous cherchons dans un va et vient constant des pratiques et des valeurs, à relever le défi de la conquête et de la mise en œuvre de nos utopies : **vivre et faire vivre l'Égalité comme pratique d'exercice de la citoyenneté.**

Le G.F.E.N. contribue depuis des années au renversement théorie et pratique de la notion de transmission. La problématique de la démarche d'auto-socio-construction du savoir apporte des perspectives neuves dans une autre conception du savoir, condition de l'émergence de pouvoirs nouveaux de pensée et d'action, condition de l'émancipation mentale et comportementale.

Notre pratique se fonde sur le parti-pris humaniste que tous les hommes, comme tous les peuples ont des capacités immenses. C'est l'affirmation du **TOUS CAPABLES**, sans cesse mis aux feux de la réalité.

A l'école et ailleurs, pour les enfants comme pour les adultes.

3

➤ **L'expérience et son écriture**

➤ **Formaliser, trouver des formes pour dire**
Temps 1:
l'écriture de la leçon

14 décembre 1994

La leçon comme formalisation

Remarques et hypothèses

Le travail de l'enseignant consiste, dit-on, à transmettre et faire acquérir des savoirs à des apprenants qui doivent ensuite pouvoir les restituer pour montrer qu'ils ont compris et qu'ils sont capables de les réutiliser.

Il nous semble que cette façon de considérer le travail enseignant passe encore une fois sous silence l'activité que mène celui-ci pour que le processus de *transmission* fonctionne (même si nous sommes persuadés qu'à titre individuel c'est le sujet apprenant qui *construit* lui-même son savoir avec et contre les autres).

*"Transmission d'expérience,
elle tisse et retisse sous nos
yeux les fils imaginaires
du savoir qu'elle rend visible
..."*

*Michel et Odette Neumayer
FILIGRANES N°30
"La leçon"*

Les enseignants ont tous une expérience didactique. Comment parlent-ils de cette pratique qui consiste à mettre le savoir / leur savoir dans une forme (ensemble de discours, de consignes de travail, d'exemples, d'exercices, etc.) qui le rende accessible aux apprenants? Ce temps d'invention, de recherche, d'anticipation, de bricolage à partir de matériaux déjà existants, est à explorer.

L'atelier est fondé sur la comparaison de deux manières de faire ou de dire: la leçon traditionnelle et la démarche d'auto-socio-construction, pour ce qu'elles contiennent de travail cristallisé, non-nommé. Ce qui nous intéresse est de mettre en lumière les choix, les découpages, les reconstructions de rationalités, les mises en cohérence, et tout le savoir sur le travail d'enseignement enfoui dans ces formalisations.

Tout le monde, enseignant d'histoire ou non, connaît Jeanne d'Arc et se souvient d'une leçon apprise ou faite sur ce personnage historique. Nous avons eu recours à un atelier inventé par nous pour un stage GFEN Provence et qui est paru dans "Lecture Tous Terrains" (publication du Groupe Lecture de la MAFPEN d'Aix-Marseille. Juin 94)

L'atelier

⇒ **Consigne 1:**

On lit l'atelier "Mademoiselle Jeanne d'Arc, vivante énigme". On imagine collectivement les grandes lignes du résumé de la leçon sur Jeanne d'Arc qui serait donné dans une pédagogie traditionnelle.

⇒ **Consigne 2:**

On se répartit en deux groupes.

Le groupe A fait la description chronologique de 15 min. du travail d'un enseignant d'histoire dans une pédagogie inspirée par l'Education Nouvelle (pour une classe de 5ème de Clg).

Le groupe B fait la description chronologique de 15 min. du travail d'un enseignant d'histoire dans une pédagogie classique (pour une classe de 5ème de Clg).

⇒ **Consigne 3:**

Présentation par chaque groupe de sa description, suivie de cinq minutes d'écriture personnelle: comment mon expérience personnelle a-t-elle nourri et a-t-elle servi de matière première au travail dans mon groupe, puis à l'écoute de l'autre groupe?

oOo

Documents de travail et productions

Atelier Jeanne d'Arc

TEMPS 1 *"Images et souvenirs"*

En petits groupes on note sur affiche les images ou souvenirs qui reviennent en mémoire, à l'évocation du nom de Jeanne d'Arc. On y joint des dessins, même maladroits, qui seraient restés dans l'oeil depuis nos livres d'histoire de l'Ecole Elémentaire. Puis on classe ce qui a été produit en domaines (ex.: la vie de Jeanne d'Arc, les autres protagonistes, l'époque, les objets symboliques ou quotidiens, etc.)

Les matériaux récoltés pourront servir par la suite.

TEMPS 2 *"Le détour par la Corée."*

Nous avons lu (lors de la préparation de l'atelier) que deux Coréens ont un jour interrogé Régine Pernoud, une "spécialiste" de Jeanne d'Arc. Pourquoi connaît-on Jeanne D'Arc en Corée? Que peut représenter Jeanne d'Arc pour un pays aussi lointain? Les participants peuvent énumérer les raisons possibles.

(Note: Les Coréens ont eu en fait leur propre Jeanne d'Arc, en la personne d'une jeune fille de 17 ans martyrisée.)

TEMPS 3 *"Adieux de Jeanne à la maison de son père"*

Ch.PEGUY a écrit: *"Adieux de Jeanne à la maison de son père"*

On écrit en groupes le texte qui pourrait suivre ce titre. Chaque groupe choisit une dominante de caractère: Jeanne l'illuminée ; la guerrière; la paysanne; la fille-Dieu. Puis autour et à propos de ce mot, chaque groupe fait la liste des associations et idées qui lui viennent. Ces matériaux sont intégrés dans la production. Lecture du texte de Ch.Péguy et comparaison.

TEMPS 4 *"Bâtir le manuel"*

Après observation d'autres chapitres de manuels, on bâtit la maquette d'une page-type de manuel d'histoire. Puis, en s'aidant d'une chronologie succincte (à photocopier dans un manuel existant), d'une carte et des productions collectives du début de l'atelier, on "monte" une double page de manuel comportant: rédaction des textes (ou à défaut définition des thèmes à traiter), description brève des documents iconographiques qui seraient à insérer dans la page, rédaction des consignes de travail ou questions prévues pour les futurs utilisateurs. On procède

ensuite à l'échange des productions de groupe à groupe avec la consigne de "lire au positif" le travail réalisé par les autres, c'est-à-dire: quels aspects nouveaux ont été traités par les autres qui pourraient enrichir notre propre page de manuel? Quel est le regard porté sur Jeanne d'Arc dans chacune des productions? Quelle conception de l'apprenant cette double page met-elle en lumière?

TEMPS 5 "Problématisation"

L'atelier se termine par la lecture du chapitre concernant Jeanne d'Arc dans le manuel en usage. Mais il est intéressant aussi de pouvoir organiser la comparaison avec des manuels scolaires plus anciens.

La discussion finale portera sur ce que les participants ont appris non seulement au sujet de Jeanne d'Arc, mais aussi sur l'écriture de l'Histoire, et la fabrication de manuels scolaires.

oOo

Production des groupes

"On imagine collectivement les grandes lignes du résumé de la leçon"

"Jeanne d'Arc: un jeune paysanne sauve la France"

Introduction: époque évoquée, le XVème siècle. La France est en guerre contre les Anglais qui occupent une grande partie du territoire.

I.- Les voix, le départ

II.- Jeanne à la Cour

Elle rencontre le Dauphin et le convainc de se faire sacrer à Reims et de bouter les anglais hors du pays.

III.- Jeanne la guerrière

Elle lève une armée et chasse les anglais de nombreuses places fortes.

IV.- Le procès, la mort de Jeanne.

"15 minutes de la description chronologique du travail d'un enseignant d'histoire dans une pédagogie "éducation nouvelle"

Avant:

- Il trie les documents qu'il va donner; il lit des bouquins; il compare des manuels de tous niveaux; il cherche des documents pédagogiques dans le domaine.
- Il élabore un dispositif pour faire émerger les représentations des élèves.
- Il imagine des consignes, des jeux de rôle; il fait chercher des documents ou récits sur Jeanne d'Arc.

- Il cherche une problématique, se donne des objectifs.
- Il écrit ce qu'il va faire dans le détail.

Pendant:

- Le professeur présente des pistes; il lance les consignes; il gère le temps; il distribue cartes et documents.
- Il participe au travail et produit des écrits.
- Il passe de groupe en groupe; il incite, se passionne. Il observe le cheminement visible des élèves et essaie de forcer l'invisible.
- Il suscite une analyse réflexive.

Constat dans le groupe: la dimension de l'activité mentale de l'enseignant semble absente. En fait, elle est à l'origine et accompagne toutes ces actions.

"15 minutes de la description chronologique du travail d'un enseignant d'histoire dans une pédagogie classique.

Avant

- Le point de départ: L'enseignant pense que le livre de l'élève est en accord avec les Instructions Officielles et qu'il faut qu'il prélève dans cette source d'informations ce qu'il doit expliquer pour que les élèves comprennent. L'enseignant se fonde là sur les contenus et non sur les besoins de l'apprenant.
- Il va donc chercher des documents supplémentaires (diapos, cartes, textes au C.D.I.)
- Il écrit un plan de leçon et prépare le vocabulaire spécifique, le résumé qui lui convient.
- Il lit un livre sur Jeanne d'Arc et prépare les photocopies à distribuer concernant les cartes et les autres questionnaires.

Pendant

- Il interroge par écrit sur la leçon précédente.
- Il commence la leçon: "Ouvrez le livre, page ..." Il fait lire ou il lit la leçon dans le manuel. A chaque paragraphe, il apporte le "plus" du Maître dans un va et vient de questions / réponses.
- Il dicte le résumé que les élèves auront à apprendre pour l'interrogation écrite du prochain cours.



oOo

Comment mon expérience personnelle a-t-elle servi de matière première au travail dans mon groupe, puis à l'écoute de l'autre groupe?

"Je me reconnais beaucoup dans le groupe "Education Nouvelle", surtout quant à ce que je "voudrais réussir à faire". Mais j'avoue que certains termes restent un peu mystérieux sur la façon de les mettre en oeuvre en classe: comparer, chercher, présenter, participer, lancer, faire chercher, faire émerger.

[...] J'ai retrouvé les expériences que j'ai vécues en tant qu'élève et pas seulement en histoire. [...] Même si j'écris des questionnaires que je photocopie, même si je relève le vocabulaire qui pourra faire problème, même si je lis souvent à haute voix pour les enfants, je n'ai pas l'impression que mon travail corresponde à ce qui a été imaginé."

"[...] Doit-on étudier l'histoire à travers des faits ponctuels (les grands hommes, en l'occurrence Jeanne d'Arc!!!) ou faire une étude plus globale de l'époque avec un contexte donné et replacer ces grands hommes à leur juste place? [...] Quand je travaille, je prépare aussi le vocabulaire: recherche, anticipation. Je cherche à me situer par rapport au groupe que je vais avoir. Je fais le même travail que les stagiaires pour anticiper sur la gestion du temps et sur les difficultés qu'ils risquent de rencontrer. [...] Je me dis que je pourrais faire comme ceci ou cela. Je pense à mes enfants, à mon vécu en tant qu'élève, à mon désir à l'époque de "faire des exposés" en histoire."

"Mon expérience est celle du groupe Education Nouvelle. Je m'y reconnais préparant un atelier. Beaucoup de lectures préalables avant de pouvoir formuler une problématique, justement parce qu'il y a rencontre heureuse avec des mots, des expressions.[...]

Puis comment mettre en mouvement les élèves, les stagiaires? Que leur donner à faire pour qu'ils se régaler eux aussi? Par exemple, quel lien faire avec la littérature (quels textes littéraires ont été écrits à propos de J. d'A., cf. Péguy) d'où quelle consigne d'écriture inventer? [...]"

"[...] En écoutant, je me suis identifié au "héros" de la leçon, c'est-à-dire le maître (que celle-ci soit traditionnelle ou d'éducation nouvelle) et je me efforcé de reconstituer l'algorithme des faits [...] J'ai cherché où commence le travail de l'enseignant et comment cela se passe concrètement. J'ai insisté dans mon groupe pour qu'on utilise des verbes d'action. J'ai le sentiment d'avoir ainsi privilégié "la tâche" au détriment de "l'activité". [...] Je n'ai cessé de comparer avec mes propres manières de faire."

"Façonnée de leçons depuis l'enfance, tirant leçon de tout, le monde est mon maître et mon livre puisque j'écris le monde...."

Marie-Louise Montignot

Filigranes N°30

"La leçon"

4

La formalisation de l'expérience Temps 2

*Les métaphores, les typologies
pour poser
la question des valeurs*

Séance du 18 janvier 1995

La métaphore, c'est tout un programme!

George Lakoff & Mark Johnson

"Les métaphores dans la vie quotidienne"

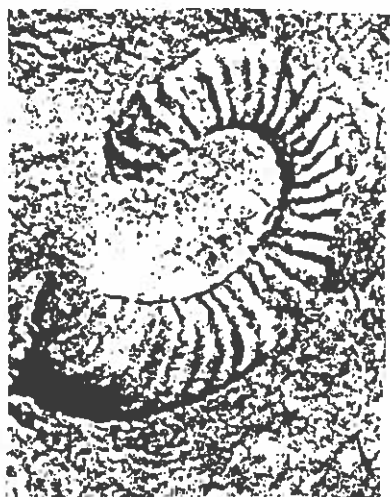
Editions de Minuit Coll. Propositions

Paris 1985

"Nous nous sommes aperçu [...] que la métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours, non seulement dans le langage, mais dans la pensée et l'action. Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique.

Les concepts qui règlent notre pensée ne sont pas de nature purement intellectuelle. Ils règlent aussi jusque dans le détail le plus banal notre activité quotidienne. Ils structurent ce que nous percevons, la façon dont nous nous comportons dans le monde et dont nous entrons en rapport avec les autres. Notre système conceptuel joue ainsi un rôle central dans la définition de notre activité quotidienne.

[...] Dans la plupart des petits actes de notre vie quotidienne, nous pensons et agissons plus ou moins automatiquement, en suivant certaines lignes de conduite qui ne se laissent pas facilement appréhender. Un moyen de les découvrir est de considérer le langage ... " p.13



Remarques et hypothèses

Quand on veut parler du travail, on s'aperçoit que **des métaphores** s'imposent à nous, dans nos mots, comme une clef pour entrer dans notre façon d'être là, au monde et aux choses. Développer consciemment ses métaphores, ne serait-ce pas tisser un discours dans lequel peuvent s'expliciter, se formaliser certaines **stratégies** jamais exprimées face au travail. Cette formalisation se dit sur le mode imaginaire et pourtant recouvre des fonctionnements bien réels. Le décalage qui est le

principe même de la métaphore permet de penser de manière heuristique: on se regarde sous des masques divers dont on teste la pertinence explicative. Selon qu'on se voit en "chef d'orchestre" ou en "cuisinier", les accessoires, les gestes, l'environnement changent et le sens donné au travail n'est pas le même, les valeurs implicites non plus.

La société nous propose aussi des métaphores qui nous structurent: ex. "la galère" pour parler du travail (ou du non-travail). Jusqu'où adhérons-nous à ce prêt-à-penser, à ces métaphores proches du stéréotype? Comment nous démarquons-nous d'elles? Quelle distance pouvons-nous prendre consciemment par rapport aux métaphores dominantes? Si ce n'est en produisant les nôtres et en "traduisant" leurs implications et implicites.

De même, notre capacité à produire **des typologies** peut être mise au service de la formalisation de l'expérience (celle de l'univers enseignant). Alors que la métaphore, quand elle est filée, a un pouvoir explicateur, la typologie, elle, nomme, classe, découpe selon des traits jugés pertinents ou idéalement souhaités. Ici aussi le stéréotype, la caricature ne sont pas loin et les situations atypiques sont passées sous silence. Néanmoins, ce peut être un passage obligé pour se positionner ensuite de façon plus fine et plus nuancée parce que cela appelle la critique et la confrontation de points de vue et des valeurs sous-jacentes.

L'atelier

⇒ Consigne 1

Liste (d'abord individuelle puis collective) des valeurs qu'on pense être au fondement de nos actions et de nos pratiques d'enseignement et de formation. Nous les appellerons "valeurs non-dimensionnées". (Termes empruntés à Yves Schwartz)

⇒ Consigne 2

Lecture d'un extrait de George Lakoff & Mark Johnson "Les métaphores dans la vie quotidienne". Puis chacun s'interroge: les métaphores qui lui viennent de l'extérieur au sujet de son travail, de son métier, de sa mission. Sont-elles différentes des métaphores qu'il utilise lui, personnellement, pour qualifier ou nommer son travail, son métier, sa mission. Ex: "ma classe, un bateau dont je suis le capitaine". Tour de table pour énoncer les métaphores qui sont les nôtres.

Chacun choisit les métaphores qui lui semblent être les plus adéquates à la perception qu'il a de son travail et les développe en un texte.

Lecture et discussion sur l'écart entre l'univers des valeurs et l'univers des actes. Exemple: il y a écart et contradiction entre "vouloir l'émancipation des élèves " et "se vivre comme un dompteur". Quelle lecture au positif faire cependant à partir du constat de ces écarts et contradictions?

⇒ Consigne 3

Produire en groupe et sur affiche la typologie

- a) des enseignants de CP
- b) des formateurs d'enseignants
- c) des élèves d'une classe d'âge (au choix)
- d) des établissements scolaires de la ville.

On échange les affiches de groupe à groupe. Discussion sur ce que chaque typologie révèle en creux de l'expérience (subjectivité - objectivité) des personnes qui ont produit l'affiche. Pourquoi des points de vue si contrastés?

Extraits des productions sur les métaphores:

"De septembre à novembre, je me faisais l'impression en classe d'être "un dompteur", et les élèves: "des êtres à dompter ou à séduire". Baudelaire n'a-t-il pas écrit "sous le fouet du plaisir, la multitude ..." Plus tard dans l'année, je me faisais l'impression d'être "chef d'orchestre, ou plutôt "la femme-orchestre" qui se doit de jouer plusieurs instruments, et parfois à la maison l'impression d'être "l'esclave", ou la "5ème roue de la charrette".

"Parole d'élève que j'ai retenue (il y a deux ans, dans une classe en folie, 24 garçons que je ne dominais pas) "Mais non, Madame, vous ne comprenez pas ... Nous ne sommes pas contre vous, nous sommes avec vous dans la même galère ."

Quand je suis à la limite de l'impuissance, "de toutes façons c'est moi le chef", sur tous les tons, y compris ironique (cela dépend des jours). J'entre dans une classe et je dis "On y est, on se lance." A un élève en difficulté je dis "Accroche-toi!", "Accrochez-vous les gars, on y va", devant un truc difficile.

Parole d'élève (il y a quinze ans): "Cela galère dans ma tête". Au moment où j'écris, il me vient: "Ça tangué mais ça avance quand même. C'est où le port?" "L'oeil était dans la tombe et regardait Caïn" et Baudelaire "Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle ..."

"[...] Dans ma classe, je suis "une marchande de tout". C'est selon ce que j'ai fabriqué. Je vends des fiches, du papier blanc, du papier calque, des idées, des feutres. Je suis polyvalente. Je fabrique, je stocke, je fais de la publicité. Je suis caissière. Les clients (les élèves) font la queue. Ils choisissent leur marchandise, demandent, paient, vérifient leur monnaie. Je peux aussi être "un passeur" qui aide à franchir des frontières et tous les samedis je suis "le facteur" qui distribue le courrier parce que nous avons une boîte aux lettres."

"Deux cas: quand je fais un cours collectif, je m'imagine souvent comme un "chef d'orchestre", qui aide les élèves à déchiffrer la partition [...] ; et puis, quand je pratique le travail en groupes [...] j'ai un rôle régulateur, l'image de "l'éclusier": il faut avancer, il y a des passages où je dois intervenir, mais le bateau avance de toute façon. J'ai un rôle épisodique "d'accompagnateur", mais plus du tout celui de chef d'orchestre."

Caniveau Connivence

Je lance un mot
Comme un pécheur
Lance sa ligne
Et j'attends
Patiemment

Disons: caniveau
Le mot est beau
Il se tortille
Comme un ver rouge
Accroché à l'hameçon
Ou sage comme un blé dur

Un vent léger caresse l'étang
Les poissons passent indifférents
Un curieux s'est arrêté
Joue et jongle
Avec caniveau - ver - rouge -
blé - dur

En surface
Le bouchon frêle
Me raconte fidèlement
Cette rencontre
Invisible

Et la fin me direz-vous?
Rassurez-vous
Dans mes poèmes
Tout finit bien
Et puis les poisson
Ne mangent pas
Les caniveaux!

**Christian Alix
Filigranes n°13 "Mots de passe"**

Extraits des productions sur les typologies:

Le portrait-type d'un enseignant de Cours préparatoire

■ Une femme attentive; humaine; structurée; perspicace; esprit ludique; souple; inventeur; jolie; attirante; douce; compréhensive; donne un esprit critique aux enfants; chaleureuse;

■ Un homme jeune, rigoureux, fin, sensible; esprit d'enfance; créateur; artiste; pur (échappe à des dépendances d'argent, de pouvoir...); communicatif.

mais aussi

■ Une personne ferme, obsédée par la lecture et son apprentissage; un juge; un poinçonneur: "X est lecteur, Y ne l'est pas"; elle détermine l'avenir des enfants par des pronostics (comme Pierrette Brès pour les chevaux).

■ Une personne qui s'adresse à un public privilégié d'enfants de 6 ans; elle impose des repères, imprime sa propre conception de l'École aux enfants dès le plus jeune âge, une conception dans laquelle l'École est un monde à part de la vie; [...]"

Le profil d'une classe de garçons BEP 1ère Année de LP

■ grands et costauds, jeans, blouson, casquette, Nike. Cigarette au bec ou mastiquant du chewing-gum

■ boutons, points noirs sur le nez, pas trop nets sur eux. Odeur de "fauve"; transpiration des pieds

■ fiers de leur virilité, volontiers protecteurs; "grands frères"; futurs "machos" ou "beaufs"!

■ motorisés: cyclo, parfois moto

■ exubérants; passion secrète; faim de communiquer avec l'adulte. Besoin de reconnaissance, d'affection, d'amour, d'être écoutés

■ ont une culture T.V.; superficiels: trouvent difficilement différents points de vue sur une question

■ agressivité dans le langage et l'attitude; Bof!; m'ouais!...

Portrait-type d'un formateur d'enseignants

A de la bouteille, du vécu en tant qu'enseignant. Est soit un utopiste, soit un planqué. Aime son métier. Est en mobilité mentale permanente [...] Docile par rapport à l'Administration [...] "bon" conducteur d'agressivité et ne sait pas y répondre [...] Monsieur Yaka Faucon [...]

"Le sens n'étant pas dans les choses ni seulement dans l'esprit puisqu'il n'est qu'un découpage particulier des choses, ne peut être que dans le point de vue qui fait exister des fragments du devenir comme configurations singulières. Il faut un choix, une "sélection" pour faire émerger de l'infini des segments individualisés". Yves Schwartz (Cours du D.E.S.S. 91-92/A.P.S.T.)

1995 - Bulletin d'adhésion - 1996

Au Groupe Français d'Education Nouvelle

Nom :

Prénom :

Adresse personnelle :

.....

Code Postal :

Ville :

Tél. :

Profession précise :

Adresse professionnelle :

Tél. professionnel :

* Paiement en 3 fois possible

moins de 3.000 F : 200 F

De 3.000 à 4.000 F : 240 F

De 4.000 à 5.000 F : 310 F

De 5.000 à 6.000 F : 350 F

De 6.000 à 7.000 F : 400 F

De 7.000 à 8.500 F : 460 F

De 8.500 à 10.000 F : 550 F

De 10.000 à 11.500 F : 660 F

De 11.500 à 13.000 F : ... 770 F

plus de 13.000 F : 880 F

Associations : 1.800 F

Réadhésion/Adhésion date /199

5

Explorer le concept de formalisation

Temps 3

Textes et réflexions à l'appui

Séance du 15 février 1995

Expérience et formalisation

Nous poursuivons la réflexion par l'absurde. "Que serait une expérience non-formalisée?" Toute expérience faite est-elle formalisée, formalisable et de ce fait dicible ou transmissible?

Nous faisons le détour par la conduite automobile (expérience commune à tous) pour poser à son propos toutes sortes de questions concernant une formalisation possible. Cela donne la liste suivante:

- **formalisation et prise de risques:** dans la mesure où on reconstitue mentalement, on recrée une situation (pb de la fidélité aux événements). La formalisation est une manière d'appivoiser les choses. On décompose dans sa tête quelque chose qui fait peur pour le maîtriser.
- **formalisation et expertise:** on ne formalise pas ce qui est automatique, ce qui est devenu de l'ordre de l'expertise (des savoir faire qui se combinent à notre insu). Combinaison jamais finie, expertise jamais donnée une fois pour toutes.

- **la formalisation est une prise de repères** qui permet d'aller au-delà du ressenti, d'une impression de flou et de vague envahissants. Une expérience non-formalisée est perdue, surtout si elle est individuelle. Du vivant disparaît. Ce sont des savoir faire non réutilisables et cela freine le progrès. Mais les "spécialistes de la formalisation" sont là à qui on délègue ce pouvoir (*"Heureusement qu'il y a les spécialistes dans les revues automobiles, etc."*)
- **le savoir ne devient une connaissance que par le filtre de l'expérience:** *"Si je n'avais rien appris de l'expérience, j'en serais encore à ce qui m'a été enseigné au moment où j'ai passé mon permis de conduire"*
- **la formalisation comme justification:** *"Je formalise quand je suis obligée de justifier ma conduite automobile à mes proches"*, comme nécessité devant un obstacle à franchir, un problème à résoudre.
- **formalisation et liberté:** *"formaliser n'est-ce pas ériger un système qui risque d'être enfermant par la suite et qui empêcherait le changement"*
- **formalisation et activité mentale:** *"est-il possible de tout formaliser quand on sait la complexité de l'activité mentale pendant la conduite? Quels choix faire arbitrairement, entre la méthode, la dynamique, l'état d'esprit?"*
- **formalisation et rapport au temps:** *"Ce qui est soudain (accident, traumatisme) est-il formalisable?"*
- **la formalisation et l'écrit:** la formalisation passe-t-elle par principe par l'écrit? que vaudrait une formalisation uniquement orale? la nécessité de formaliser - et de le faire par écrit - est-elle la même pour toutes les pratiques? Comparativement à la conduite automobile, une séance pédagogique peut-elle se passer de traces écrites préalables (écriture d'un projet) et après-coup (évaluation, analyse réflexive, etc.)? Distinguer les formalisations pour lesquelles des structures langagières (questionnaires, tableaux, etc.) existent et celles où il s'agit d'inventer des formes adéquates.
- **formalisation et évaluation.** Qu'est-ce qu'on formalise le plus volontiers: les réussites ou les échecs? Quelle conscience de soi doit alors avoir le sujet? Sait-il que toute évaluation est une formalisation?
- **formalisation et valorisation:** dans quel but est faite la formalisation? quels sont ses enjeux? quelles les finalités humaines, sociales, économiques d'une formalisation? Rapport entre formalisation et normes "qualité" (ISO 9000)
- **formalisation et validation.** Par qui faire valider une expérience formalisée: par les experts, ou par des pairs? Une formalisation sans commande sociale (même indirecte) peut-elle être complète? Quelle valeur lui donner cependant?

oOo

Textes à l'appui

Expérience et surmodernité

Giorgio AGAMBEN

"Enfance et histoire. Dépérissement et l'expérience et surgissement de l'histoire" Ed. Payot 1989

"Tout discours sur l'expérience doit aujourd'hui partir de cette constatation: elle ne s'offre plus à nous comme quelque chose de réalisable. Car l'homme contemporain, tout comme il a été privé de sa biographie, s'est trouvé dépossédé de son expérience: peut-être même l'incapacité d'effectuer et de transmettre des expériences est-elle une des rares données sûres dont il dispose sur sa propre condition. (...)"

Giorgio AGAMBEN (op.cit)

Le quotidien

"Pour détruire une expérience, point n'est besoin d'une catastrophe: la vie quotidienne dans une grande ville, suffit parfaitement (...) à garantir ce résultat. Dans une journée d'homme il n'est presque plus rien en effet qui puisse se traduire en expérience: ni la lecture du journal, si riche en nouvelles irrémédiablement étrangères au lecteur même qu'elles concernent; ni le temps passé au volant d'une voiture dans les embouteillages; ni la traversée des enfers où s'engouffrent les rames de métro; ni le cortège de manifestants, barrant soudain toute la rue (...)"

Giorgio AGAMBEN (op.cit.)

La parole et le récit

"C'est bien cette impossibilité où nous sommes de la traduire en expérience qui rend notre vie quotidienne insupportable, plus qu'elle ne l'a jamais été" [...]

"c'est le quotidien, précisément, et non l'extraordinaire, qui constituait jadis la matière première de l'expérience que chaque génération transmettait à la suivante. Tout événement, si banal et insignifiant qu'il fût, devenait ainsi la minuscule impureté autour de laquelle se cristallisait comme une perle l'autorité de l'expérience. Car l'expérience trouve son nécessaire corrélat moins dans la connaissance, que dans l'autorité, c'est-à-dire dans la parole et le récit"...

(p.21) Giorgio AGAMBEN (op.cit)

L'expérience: un surgissement rétroactif?

Y-a-t-il expérience avant l'expérience? Quel statut épistémologique donner à l'expérience première, celle d'avant la langue? quel fond faire sur elle? et, à supposer qu'on puisse considérer qu'elle existe, comment penser qu'elle "accède à la langue"? *"Le problème de l'expérience comme patrie originelle de l'homme devient alors celui de l'origine du langage, dans sa double réalité de langue et de parole"* (AGAMBEN; p.63)

Le paradoxe de l'expérience est d'être à la fois comme un *"surgissement rétroactif"*, la prise de possession d'un bien qui n'existe que parce qu'un sujet s'en empare, à un moment donné de son histoire, et une projection puisque l'expérience n'a de sens que dans l'usage qui en sera fait ultérieurement.

Registre 1 / Registre 2

Selon Yves SCHWARTZ pour amorcer un regard différent sur le travail, il y a deux registres: le registre 1 est celui des concepts, le registre 2 est celui de l'activité, de l'expérience, de l'histoire. Dire que le travail est toujours en partie une expérience, c'est dire qu'il y a toujours quelque chose d'en partie singulier dans toute activité de travail, ce qui signifie que le travail n'est jamais totalement maîtrisé, ni codifié. *"Le travail est toujours ponction ambiguë dans l'expérience"*. (YS)

L'expérience: une histoire des solutions

Ivar ODDONE

Alessandra RE et Gianni Briante

"Redécouvrir l'expérience ouvrière.

Vers une autre psychologie du travail"

Ed. Sociales 1981

"La psychologie du travail (note: l'analyse du travail?) [...] doit reconnaître le développement de cette expérience (celle des exécutants bien sûr, mais aussi celle des concepteurs) entendue comme représentation structurée des conditions de travail. Elle doit reconnaître le développement de cette expérience et l'histoire des stratégies qui en découlent. [...]"

Ivar ODDONE requalifie l'expérience en lui rendant son épaisseur historique et collective. *"L'histoire de l'expérience ouvrière (mue en) histoire des solutions "* (p.29) permet de valider l'expérience individuelle, mais se transforme surtout en outil de prise de conscience de solidarités à l'oeuvre dans le travail et opère comme levier de transformation des représentations autrement dit comme levier d'émancipation.

**La seule chose qui m'intéresse,
c'est de comprendre comment l'autre se dépatouille**
Serge DANEY

"Persévérance" P.O.L. 1994

"C'est un sentiment de protection que j'ai eu tout petit, comme quoi chaque expérience appartient dans l'absolu à celui qui l'a vécue. Personne ne la lui enlèvera, que cette expérience soit nulle ou passionnante, elle est inaliénable [...] L'essentiel est de préserver la richesse de cette expérience, de ne pas la dévaloriser, c'est notre seul bien, et si on en est profondément persuadé, cela nous épargne l'envie, la jalousie, le ressentiment, le fascisme, toutes choses qui rendent la vie impossible à beaucoup. [...] La seule chose qui m'intéresse, c'est de comprendre comment l'autre se dépatouille, de connaître ses paramètres, ce avec quoi il se bagarre, sur quoi il bute, et ce que ça produit. [...]" (p.152/153)
Serge DANEY

La formalisation entre spontanéisme et réflexivité

Le travail de formalisation peut choisir des formes variées. Cependant, on peut se demander comment s'opère ou pourrait s'opérer le passage de formes spontanées de formalisation à des formes "raisonnées" qui seraient garanties de plus de scientificité.

Par exemple, les formes spontanées du récit de vie sont-elles adéquates à l'investigation du réel et à ce qu'il y aurait à dire de l'expérience ou à ce que l'expérience aurait à dire?

L'exigence de qualité, de scientificité, n'implique-t-elle pas pour celui qui raconte, la mise à distance et l'identification des formes et des contenus: pertinence des éléments du discours et des modalités choisies pour le discours.

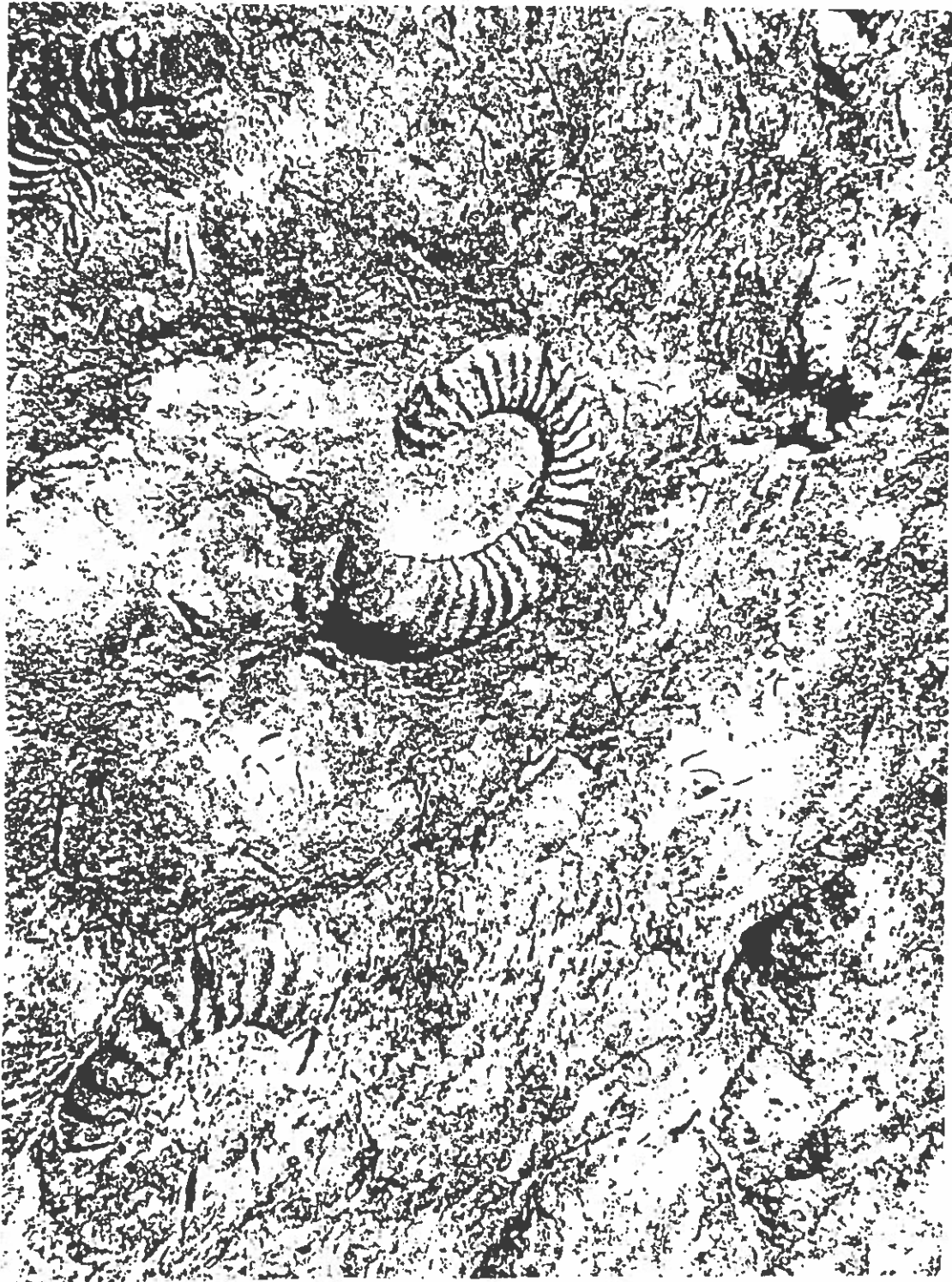
La mise en patrimoine: une dialogie?

Entre formalisation et mise en patrimoine s'intercale la notion de communication.

Partant du principe que lire, ce n'est pas reconstituer ce qu'a voulu dire l'auteur, mais produire un sens neuf pour soi, lecteur, dans un processus de mise en patrimoine, il y a nécessité de distinguer ce qui relève de la **production** (le récit et l'analyse de l'expérience) et ce qui relève de la **réception** (le travail du sens, donc de formalisation qu'opère à son tour l'auditeur / lecteur).

Le souci de rigueur scientifique concerne donc autant l'analyse du travail de mise en patrimoine / formalisation, que les conditions de la lecture, c'est-à-dire la conscience des grilles utilisées.

oOo



6

La formalisation de l'expérience Temps 4

La mise en intrigue

Séances des 19 avril et 17 mai 1995

*"Entre vivre et raconter, un écart, si infime soit-il, se creuse.
La vie est vécue, l'histoire est racontée".
Paul Ricoeur "Du texte à l'action", p.15*

Remarques et hypothèses

Toujours à la recherche d'outils de formalisation de l'expérience enseignante, nous avons testé un ancien atelier d'écriture: "*Conte Labyrinthe*" paru en 1983 dans la plaquette "*Savoirs et imaginaire*". Notre idée était que le passage par la fiction et le thème anthropologique de la quête pouvaient apporter à la formalisation une structure, une forme souple à investir, en l'occurrence celle du conte (schéma actanciel). Unité de temps (une journée) et de lieu (le labyrinthe) pour mieux se concentrer sur l'unité d'action (le travail).

Le labyrinthe comme métaphore - provisoire - et cadre d'un récit de travail implique nécessairement l'existence d'un hors-cadre. Hypothèse: l'expérience pourra se dire autant dans le cadre que dans le hors-cadre.

L'atelier

⇒ **Consigne 1** Echauffement
Fresque sur le mot "labyrinthe"

⇒ **Consigne 2** Nommer les lieux, les qualifier
Sur le dessin du labyrinthe (cf. doc en annexe), chacun nomme des lieux (salle, chemin, observatoire, tour, galerie) et les "qualifie" avec des mots de son lexique habituel de travail (ex. "Tour de la veille pédagogique", "Galerie de l'ANPE").

⇒ **Consigne 3** Nommer les actants
*Le schéma actanciel du conte est distribué (destinateur, destinataire, adjutants, opposants, sujet, objet de la quête). On l'utilise pour nommer les différents actants qui apparaissent dans notre travail, sachant que nous sommes "le sujet".
On nomme "l'objet de la quête professionnelle". La quête professionnelle peut s'étendre sur un jour comme sur un temps beaucoup plus long.*

⇒ **Consigne 4** Le récit
*On met en oeuvre le récit: une journée dans le labyrinthe, en utilisant éventuellement des fragments déjà écrits lors des séances précédentes (un fragment par lieu).
Mise en commun avec une grille d'écoute pour la discussion: qu'est-ce qu'on s'est autorisé à formuler / formaliser grâce au passage par l'écriture du récit? Quelles sont les métaphores à l'oeuvre?*

⇒ **Consigne 5** Retour sur les lieux 15 jours après.
*On relit ses premiers fragments et on revisite par écrit les lieux parce qu'aujourd'hui on est nécessairement autre.
Lecture des nouveaux textes et discussion: quels grands traits du travail enseignant retrouvons-nous à partir des textes? La figure du labyrinthe et ses connotations est-elle adéquate et pertinente pour aider à formaliser l'expérience enseignante: quels sont ses avantages et ses inconvénients?*

⇒ **Consigne 6** Les écarts
*Au cours de l'année nous avons tenté de percevoir les écarts entre travail prescrit et travail réel, tâche et activité, vivre et raconter.
Pour conclure provisoirement nous tentons, à partir d'un texte paru dans la revue Collège (1987) "Former à la pédagogie active?", de nommer les écarts entre deux regards sur le métier d'enseignant / de formateur: celui de l'Éducation Nouvelle et celui de l'analyse du travail.*

Extraits des productions

■ *"7h05 Debout. "Embarcadère pour l'inconnu": période de recherche de travail, tout en travaillant à la mise en place d'un projet. Mon objet: tenter de rejoindre "l'embarcadère n°2" où je pourrais effectuer un travail rémunéré qui me laisserait le temps d'effectuer une formation complémentaire.*

Passage obligé par l'obscur "placard à balais", d'où j'ai une vue imprenable sur la situation du marché de l'emploi dans le secteur de la formation.

Dans le "vestibule de l'ANPE", je consulte les offres d'emploi. Quelques marches plus haut, je m'installe sur la "terrasse d'émission et de réception des messages téléphoniques". Je vais me détendre en feuilletant le livre que j'ai ramené d'Albi sur les pigeonniers de la région gaillacoise.

J'emprunte ensuite l'interminable "couloir du parcours du demandeur d'emploi" qui surplombe les salles "organismes de formation", synonymes pour moi d'emploi.

Ensuite je grimpe jusqu'à la "tour des ASSEDIC" avant de rejoindre "la salle de formalisation et de réflexion" à damiers blancs et noirs où j'essaie de ne pas me laisser distraire par les bruits de la "salle de transmission des messages", mais souvent en vain. Et je lance à mon tour des appels à "l'observatoire de St Jean" ou à "la Cave de Castel", sans parler de me laisser tenter par une petite promenade dans les "Jardins d'Aiguelèse"."

• *"Ce labyrinthe est ma maison. C'est aussi mon lieu de travail, car je ne considère pas comme tels les endroits ponctuels où je vais faire une intervention ou une formation pour quelques heures ou quelques jours, même si j'y retourne avec régularité. C'est donc le Quartier Général et le point de départ vers de nouvelles aventures.*

Je le regarde de haut, ce lieu anthropologique, cette base où se préparent les temps forts qui se dérouleront ailleurs.

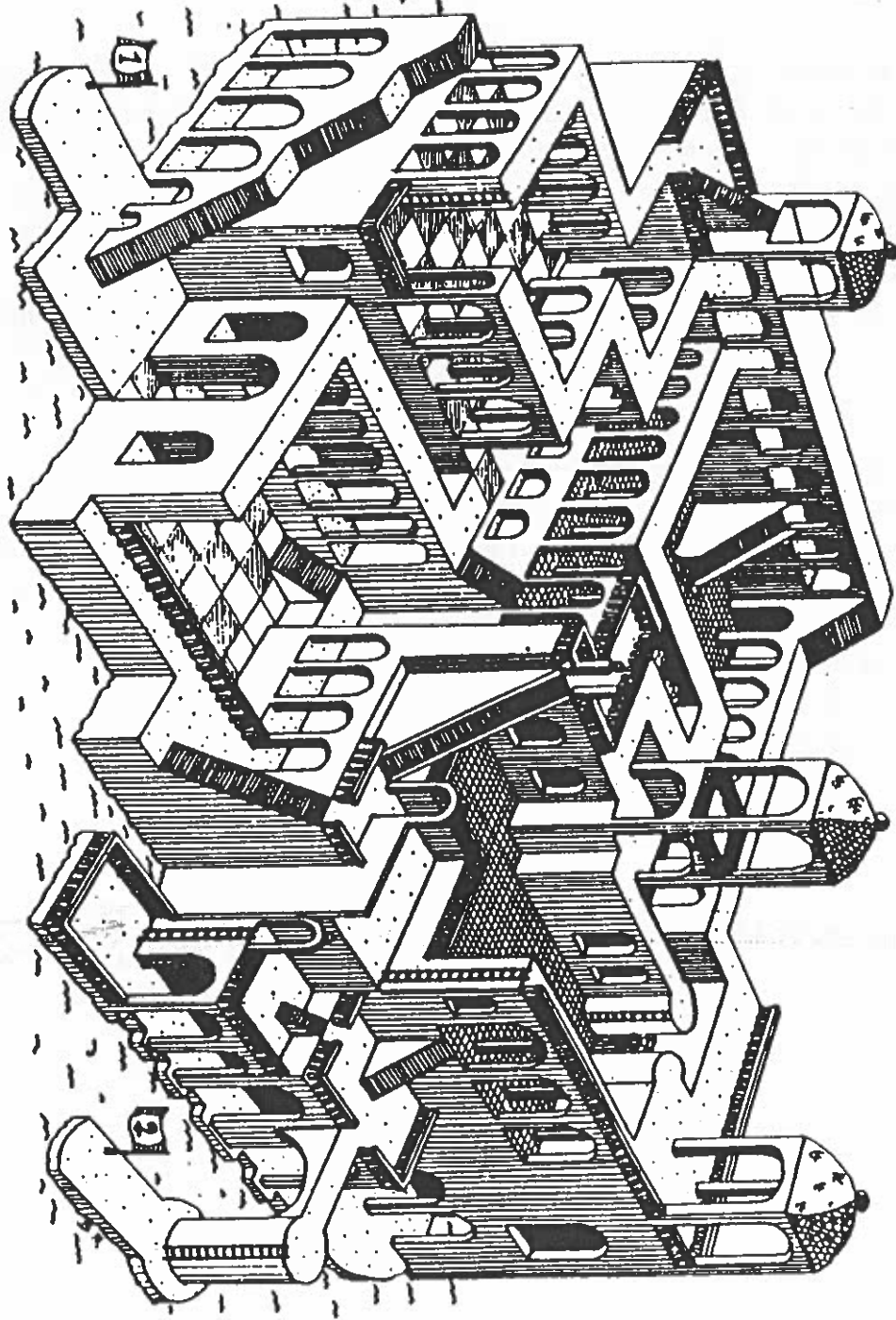
Impression que dès le petit matin chaque pièce m'appelle. Dans chacune, il y a quelque chose à faire, une petite maîtrise à prendre sur les choses. "La salle du Grand Analyseur" m'attire tout particulièrement, car c'est là que s'impose le plus l'idée d'une grande mise en ordre, par la phase de recopiage. En effet, j' imagine que je ne pourrai vraiment me mettre au travail que lorsque toutes les affiches des différents ateliers - toutes - auront été recopiées et lorsque les petites traces (billets, notes et notules) auront trouvé place dans le Grand Analyseur.

C'est alors qu'un coup d'oeil sur la "Terrasse des jardins suspendus" me fait apparaître comme un désordre dans le rang de cébettes. Une inspection est nécessaire, les abeilles ont pris possession du talus. Il faut pincer quelques plans de tomates, ou de poivrons...."

*"Le chemin de la ronde des heures sans" est si vite parcouru certains matins!
"L'aire du téléphofax" résonne d'impérieux appels. Le "pavillon de la recherche" n'aura pas ma visite; une fois de plus, je lui préfère la chaude atmosphère de la Popote Scarsdale. [...]"*

□ *"Il serait facile de raconter une journée au collège de L., l'arrivée en vaporetto (celui de 7h10 qui s'arrête à toutes les gares), la brève incursion au kiosque à journaux pour voir les titres de la presse, un magazine en anglais ou que sais-je encore, tout en me demandant comment je vais renouer les fils avec telle classe, quelle tête je fais ce matin. Me souvenir de ce que je ne dois surtout pas oublier de dire à tel élève aujourd'hui, à telle classe, à tel collègue. [...] Mais je ne le ferai pas. Je laisse la salle des profs et ses palabres inoxydables (comme si rien ne s'était passé hier au Botswana, ou demain en Colombie ou à Mururoa [...]) et je monte par "l'escalier de l'aléatoire" en salle 603. Non loin de la mer, le collège vit au rythme de la marée: montante à 7h55, descendante à 8h55, puis montante, descendante, remontante et les heures passent. Moi, je suis comme le gardien du phare qui accueille les vagues successives de visiteurs, les met à l'aise, les met au boulot, les congédie, puis accueille une nouvelle vague, met à l'aise, met au boulot, et congédie. Un pôle de stabilité quelques heures durant: ici on apprend une langue, ici nous sommes tous capables, ici toutes les questions sont bonnes à poser. Avant de quitter le lieu pour la nuit, puis une nuit encore, puis quatre jours d'absence avant que moi, le gardien, je ne revienne [...]"*

Labyrinthe de B.MIERS



Document de travail (extraits)
"Former à la pédagogie active"
Odetta et Michel NEUMAYER

Revue Collège n°17

(MAFPEM Aix-Marseille) Décembre 87

L'étude de ce document termine nos séances ATE de l'année. Elle permet de comparer deux regards proches, deux essais de formalisation (l'Education Nouvelle et l'analyse du travail). Elle donne une idée de la permanence des thèmes abordés et des avancées dans la réflexion sur le métier enseignant depuis 1987 entre partis pris et travail des concepts.

"Le parti-pris est la vertu principale de l'homme d'action"
J.W.Goethe "Prométhée"

Peut-on former à la pédagogie active? Quel sens les mots "activité", "actif" ont-ils quand on parle de formation? Jusqu'où le mot "activité" est-il synonyme de "manipulation d'objets", de "faire opératoire"? Quelle est ici la place de "l'activité mentale?"

C'est l'ensemble de ces questions que nous aborderons à travers une série de réflexions sur l'actuelle formation continue des enseignants.

1/ La formation comme recherche

Seule la pratique de recherche est une pratique de formation. Former, c'est créer les conditions pour que tous - c'est-à-dire chacun - se forme lui-même, en se transformant comme sujet et acteur social.

Former, c'est rendre explicites les finalités et les partis-pris qui donnent sens et dignité au travail et au métier.

Former à la pédagogie active, c'est d'abord donner à l'enseignant l'outil "situation-recherche": une situation complexe où, à partir d'un problème donné, les participants s'engagent dans un faire individuel et collectif qui permet de bâtir un questionnement nouveau au sujet de tel ou tel concept que l'on souhaite construire. C'est lui donner ensuite l'outil "dispositif"². Chercher, en effet, ne signifie pas faire n'importe quoi, n'importe comment! Il faut, pour que la recherche soit efficace, inventer des dispositifs. La formation à la pédagogie active consiste donc à explorer cette notion de dispositif: ensemble de consignes de travail + aller-retour travail individuel / travail collectif + gestion du temps + exigence d'une production + analyse réflexive (c'est-

² Lire "Cahiers de poèmes" n°52 sur le thème "Fragments/Dispositif" GFEN Provence

à-dire retour verbalisé sur la démarche et le dispositif de travail), faisant toute sa place au travail sur la langue. [...]

2/ Etre acteur de sa formation

La formation à la pédagogie active confronte d'abord l'enseignant à un travail pour adultes (qui peut, certes, avoir par moments des analogies de contenu avec un travail pour élèves).

Ce faisant, elle opère en deux temps:

a) elle met en place "l'oubli de l'élève" et se centre sur l'adulte qui, par le biais de l'atelier proposé, se construit et se transforme. C'est le moment de la "lecture au positif" par chacun de ses propres capacités, même et surtout là où, a priori, il se croyait en échec. La pédagogie active ne lui demande pas d'occuper la place de l'élève et d'imaginer quelles pourraient être les réactions de celui-ci. Elle vise à développer en lui un ensemble de capacités, souvent ignorées: capacité à inventer, créer, imaginer, formuler, analyser, etc. pour son propre usage.

b) elle organise ensuite "le retour à l'élève". L'adulte, qui a analysé ses propres réactions, ses comportements, ses manières à lui de travailler, lit autrement la classe, imagine d'autres méthodes de travail et peut s'emparer d'outils nouveaux.

L'objectif est que chacun devienne acteur de sa formation et surtout qu'il en soit conscient. En être conscient quand on est enseignant, certes, mais surtout en prendre conscience quand on est élève, grâce à des situations de travail et d'analyse appropriées.

Notre pari ici est qu'un enseignant qui aura été mis en situation d'être acteur/constructeur de ses savoirs (en pédagogie en particulier) imaginera bien plus facilement que l'élève, tous les élèves, puissent être à leur tour acteurs/constructeurs de leur propre personne, auteurs d'eux-mêmes.

"Tous capables" pour les autres passe pour l'enseignant par "moi aussi je suis capable".

[...]

3/ La stratégie du détour [...]

4/ La question des valeurs [...]

5/ Vers une auto-socio-formation [...]

6/ Se former c'est problématiser [...]

7/ Le temps [...]

8/ Pour une conclusion provisoire.

oOo