

QUESTION DE COHÉRENCE

Jean FOUCAMBERT

Ce dossier, qui ne se limite pas à rendre un compte de l'Université annuelle de l'AFL, est l'occasion de renforcer la cohérence entre son passé, son présent et... Au cours de ces dernières années, le contenu de nos journées d'étude, UE, congrès, listes de diffusion, publications, etc. s'est en effet élargi des conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages dont le développement complémentaire constitue, au contact du réel dans sa complexité, à tout âge et de manière continue, l'outillage fonctionnel de la formation intellectuelle. Cet élargissement se place dans un évident souci de continuité.

1. LE PASSÉ...

En effet, à la fin des années 70, les toutes premières équipes de l'AFL étaient en majorité issues des écoles expérimentales de l'INRP qui, dans l'esprit de Louis Legrand, directeur de la recherche, devaient explorer comment transformer radicalement les premières années de la scolarité afin de préparer l'entrée de tous les élèves en 6^e. En finir donc avec l'enseignement primaire installé par Jules Ferry près d'un siècle auparavant : sanctionné par le Certificat d'Études, il était censé distribuer à tous les enfants ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour entrer dans la vie active en tant que paysans, artisans, commerçants, ouvriers,

soldats, voire pour les filles, mères de famille. Environ 50% d'une classe d'âge obtenait ce diplôme prestigieux dans les milieux populaires, nécessaire par exemple pour intégrer l'administration.

Parallèlement à cette filière primaire, une infime proportion d'enfants (moins de 5%) entraient, pendant ce temps, dans les « petites classes », payantes, du lycée, accédant ainsi directement à l'enseignement secondaire. Les méthodes y étaient notablement différentes, comme en témoignent les recommandations de l'Inspection Générale demandant que, dans les classes de 11^e, les enfants de 6 ans soient directement confrontés à la complexité de longs textes littéraires, tandis que leurs homologues des Cours « Préparatoires » du Primaire découvraient l'écrit au fond de *La p-i-p-e d-e p-a-p-a*.

Par ailleurs, par l'engagement militant de bon nombre d'enseignants, une filière « primaire supérieure » gratuite s'était assez tôt développée, débouchant sur un Brevet et donnant accès à des qualifications professionnelles qui constitueront progressivement les classes moyennes. Pour autant, les méthodes utilisées, par exemple dans les Cours « Complémentaires », restent bien dans la continuité de l'école primaire. Les termes mêmes de préparatoires et de complémentaires, de part et d'autre de l'Enseignement

primaire, soulignent la spécificité méthodologique de « l'école pour le peuple » qui la distingue clairement de « l'école pour l'élite ». Aussi ne faisait-il aucun doute pour Louis Legrand, dès la fin des années soixante, que la mutation pédagogique devant assurer l'entrée à 11 ans de tous les élèves dans le premier cycle du Secondaire impliquait l'abandon pur et simple du paradigme pédagogique existant au Primaire, lequel avait permis de manière satisfaisante¹ l'entrée à 14 ans de plus de 85% d'une classe d'âge sur le marché du travail ou dans un enseignement professionnel court y préparant.

C'est pourtant une tout autre hypothèse qu'ont retenue² les ministères successifs, de gauche et de droite, forts du soutien massif des personnels d'inspection et de formation des maîtres et de l'absence d'engagement de la grande majorité des enseignants. Le pari fut alors qu'une école, amputée de ses 3 dernières années, devait faire accéder tous les enfants au collège en faisant mieux ce qu'elle faisait déjà. Non pas en explorant un autre paradigme mais en aidant davantage les élèves à mieux réussir dans l'ancien. Ainsi, même parmi les écoles expérimentales de l'INRP, un tiers se lança dans l'organisation de *groupes de niveau-matière* afin de ne plus faire redoubler un élève qui pouvait n'être que provisoirement faible dans une seule discipline. Un tiers explora la mise en œuvre d'une *pédagogie de soutien* agissant par touches personnalisées auprès des enfants dès la détection de difficultés individuelles mais sans les soustraire de leur classe hétérogène de référence. Enfin, un tiers se lança dans la recherche radicale d'autres principes

1. C'est assurément là que s'alimente la nostalgie permanente des « bonnes vieilles méthodes qui ont fait leur preuve » dont l'évocation fait les choux-gras des journalistes spécialisés lors de chaque rentrée.

2. Par incompetence, par lâcheté ou par anticipation des conséquences possibles d'une telle entreprise.

de fonctionnement des les premières années de la scolarité³. C'est de ces écoles que viendront quelques propositions, reprises dans des textes officiels juste le temps d'être vidées de tout contenu et de toute cohérence entre elles. Il en fut ainsi de la proposition d'abandonner le découpage en étapes annuelles (GS, CP, CE1, etc.) définies par un programme d'enseignement et de les remplacer par des *cycles de 3 ans* (sans redoublement) établis autour d'*objectifs d'apprentissage* ; ainsi de l'*hétérogénéité* des groupes associant dans une tâche des niveaux différents d'expertise, renouant ainsi avec l'esprit de l'*apprentissage mutuel* ; ainsi du fonctionnement en espaces ouverts, sur l'extérieur (*écoles ouvertes*) et sur l'intérieur (*écoles à aires ouvertes*), s'efforçant de permettre des productions prises en compte dans l'environnement, espaces conçus comme des ateliers dont le plus connu aura été la BCD, présentée à ses origines comme un puissant « levier de transformation » de l'école... Tout danger semble désormais écarté. Bonnes gens, dormez en paix !

Rappelons ici une démarche très systématique conduite pendant plus de 15 ans dans l'école Prévert⁴ de la Villeneuve d'Ascq. La classe a disparu, aussi bien comme affectation d'élèves que comme siège de l'enseignant. L'espace global de l'école est donc occupé par des *ateliers généraux* consacrés à un langage⁵ et aux productions qu'il permet. Il y a, par exemple, un espace *langage écrit*, autour de la BCD où sont produits le journal d'école et un journal de quartier, tenu le service du courrier, assuré les recours à la littérature, au documentaire et à la presse en lien avec les investigations méthodiques ou occasionnelles et les projets⁶,

etc. ; un espace *langage oral* avec une radio qui produit des émissions régulières (bulletins d'information, documentaires, reportages, etc.) ainsi que la tenue du standard téléphonique, l'accueil et l'accompagnement des visiteurs⁷, etc. ; un espace *langage théâtral* (mise en scène, interprétation, costumes, etc.) ; un espace *langage mathématique* (logique, statistique, jeux, construction de modèles à partir de situations effectives, par exemple typologie des visiteurs, classification de leurs questions, courbes des progressions individuelles dans les matières donnant lieu à suivi, organigramme d'archivage des productions, mesures dans les différentes sciences, etc.) ; un espace *langage graphique* (dessin, peinture, mise en page des productions, élaboration d'exposition, etc.) ; un espace *langage photographique* (labo, photothèque, etc.) ; un espace *langage corporel* (mime, danse, pratique sportive, etc.), un espace *langage musical* (pratique d'instruments, composition, concerts, histoire des genres et écoute des œuvres, etc.) ; etc.

L'exercice et l'apprentissage simultanés des langages en prise à la complexité du réel pour y produire collectivement de la transformation – et, en retour, pour en faire évoluer la compréhension – s'articulaient déjà autour des 3 temps que forment dialectiquement *production effective*, *retour réflexif* et *systématisation*. Tous les intervenants dans l'école (enseignants, maîtres spécialisés, rééducateurs, personnes extérieures, etc.), riches de leurs compétences mises en commun, se partageaient la tenue des ateliers généraux entre lesquels se répartissait à tout moment l'ensemble des élèves, eux-mêmes partie prenante de la gestion et du suivi du collectif.

Il en allait de même, sous d'autres formes, des écoles de la Villeneuve de Grenoble, de la ZAC Saint-Siméon d'Auxerre, de l'école Pasteur de Saint-Ouen l'Aumône, de l'école Vitruve, etc. De nombreux témoignages ont été publiés qu'on retrouve sur le site de l'AFL. Au fait, quelles sont donc, dans le système éducatif actuel, les avancées pédagogiques qui permettent de renvoyer, avec une telle assurance, ces expériences dans un passé révolu ?

2. LE PRÉSENT...

Lorsque des équipes de ces écoles expérimentales de l'INRP ont créé l'AFL⁸, elles ont choisi le *langage écrit*⁹ pour approfondir leur compréhension des conditions nécessaires à tout apprentissage linguistique dès lors qu'il s'effectue par *la voie directe*, c'est-à-dire directement à propos des opérations intellectuelles spécifiques que ce langage permet, directement en situation sociale et hétérogène de fonctionnement, donc sans recours indirect à un transcodage qui commencerait par le vider de sa spécificité d'outil intellectuel en le réduisant d'abord aux fonctions propres à un autre langage. C'est bien le choix de cette spécificité qui rend nécessaire, pour la rencontrer, le recours à d'autres langages comme outils d'élucidation sémantique et fonctionnelle, de modélisation et de retour réflexif sur les processus à l'œuvre¹⁰. Sans prétendre être au bout de nos peines, des avancées ont été faites, qu'il s'agisse des différents aspects d'un recours méthodique aux productions sociales existantes (littérature, documentaire, information, etc.) ; de la production, dans des structures hétérogènes, d'écrits

3. Les effets de ces 3 hypothèses pédagogiques ont été évalués et comparés entre eux et à ceux de l'organisation traditionnelle de l'école. Cf. - *Évaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire (1977-1979)*. Paris, INRP

4. animée par André VIRENGUE

5. Dans les termes de l'époque, on parlait des « ateliers-matière ». Le mot *matière* renvoyait de toute évidence au *matériau* sur et avec lequel on *produisait*, ce qui correspond assez précisément à ce que nous appelons aujourd'hui *langage*.

6. Dits « sociaux » car ayant une sanction sociale (et non pas scolaire) pour le fonctionnement interne du groupe et de ses rapports avec son environnement.

7. Plus de 1000 visiteurs de l'école au cours de l'année 83-84 !

8. 33 groupes départementaux en 1985 !

9. Parce que donné comme source la plus déterminante dans la genèse de l'échec scolaire.

10. Par exemple le rôle de schémas (arbres), de flèches (anaphores), de tableaux de classement, de fréquences, etc. dans l'exploration, avec de jeunes enfants, du fonctionnement d'un texte !

nouveaux dialoguant avec les écrits utilisés ; de la spécificité de la raison graphique – ce qui s’écrit ou se lit avec l’écrit qui ne peut se construire dans un autre langage ; du pouvoir de *l’écriture* comme travail pour faire émerger d’un toujours vague magma d’intentions, d’idées, d’émotions une organisation textuelle inconnue au départ ; du pouvoir de *la lecture* comme travail pour débusquer l’implicite entre les lignes – la « chose » à laquelle l’auteur s’est attaqué cette fois-ci – et pour apprécier les moyens utilisés pour établir une cohérence – qu’il ignorait tout en la recherchant – à partir de ce qu’il a posé sur l’établi, de ce qu’il est allé chercher et de ce qu’il a abandonné en cours de route ; du *retour réflexif* sur ces pratiques (écriture et lecture) afin de dégager les opérations intellectuelles qu’elles impliquent, d’en prendre une conscience individuelle provisoire (théorisation) au cours des temps collectifs d’explicitation ; de la mise au point d’outils d’exploration du langage écrit et de construction d’outils de systématisation des techniques spécifiques rencontrées...

Il est raisonnable de supposer que ces avancées effectuées à propos du langage écrit ouvrent des pistes pédagogiques quant à la rencontre simultanée d’autres langages et que cet investissement méthodologique élargi à ces multiples outils de pensée fera évoluer en retour les pratiques concernant le langage écrit. On rejoint ainsi l’hypothèse embryonnaire des écoles expérimentales relative à la simultanéité, la spécificité et la complémentarité nécessaires des outils de pensée : c’est seulement leur faisceau qui peut ouvrir sur une formation intellectuelle à la hauteur d’ambitions

politiques et sociales au service de l’accès de la totalité d’une classe d’âge à l’enseignement secondaire. Il est en outre probable que ce travail sur les langages dès l’école maternelle aurait eu à son tour une influence sur l’enseignement secondaire, si bien que ces deux degrés se seraient réunis dans une École unique de 2 à 18 ans dont les différentes étapes auraient collaboré, non plus vers un « socle commun¹¹ des connaissances » mais autour des moyens intellectuels pour tous de participer à leur production¹². À ce stade, il aurait pu s’en falloir de peu que cette généralisation donnât l’idée au plus grand nombre de contester la division du travail entre fonctions ‘productives’ et fonctions ‘intellectuelles’, division historiquement conçue afin de mieux l’exploiter et de garantir, par son aliénation, la reproduction de l’ordre social. On n’en appréciera que mieux aujourd’hui l’immense sagacité politique de ceux qui, dans les années soixante-dix, ont choisi de ne pas mettre en question la fonction nouvelle de cette école primaire raccourcie... Le Capital l’a encore une fois échappé belle !

3. L’AVENIR...

L’AFL sait ce qui l’attend à la rentrée et a, en juillet à Figeac, retroussé ses manches de plusieurs tours. Gare !

Un premier tour porte évidemment dans l’école sur le recours simultané aux langages comme outils de théorisation des productions interagissant avec son environnement¹³ et, par voie de conséquence, sur les recherches pédagogiques nouvelles que cette expérimentation rend nécessaires...

Un second porte sur l’ouverture de l’école aux langages naturellement à l’œuvre, à des degrés divers de maîtrise, dans la vie sociale, là où ils s’exercent. Pourtant, la confusion menace entre ce qui serait un usage « noble » des langages situé médiatiquement dans les travaux des « artistes » et le fait quotidien que tout « artisan » qui tente « d’en savoir plus »¹⁴, qui se confronte au réel, y a recours de toute manière et à sa manière. Il n’y a pas d’autre moyen d’explorer la fulgurante pensée sauvage que de la travailler ‘aux langages’. C’est alors seulement la conjonction de l’École et de l’Éducation populaire qui ébauchera enfin une « Société éducatrice »¹⁵. Un troisième concerne l’indispensable action de conscientisation citoyenne quant aux enjeux politiques des choix éducatifs et pédagogiques. Il est suicidaire pour une société que les débats sur son école s’enferment sur les voies d’excellence (!) proposées à la réussite individuelle et non sur les conditions d’une promotion collective. Un quatrième tour de manches consiste à s’impliquer plus efficacement dans le débat occulté quant au lien indissociable entre éducation et politique afin que ceux qui ne se satisfont pas de la vulgarité actuelle puissent se rencontrer depuis leurs engagements et retrouver le plaisir d’agir et de penser ensemble. Avec des manches retroussées si haut, ce n’est décidément pas le moment de baisser les bras...

À la différence du passé et du présent, l’avenir reste donc à écrire... Encore une affaire de langages !

Jean FOUCAMBERT

11. lequel ressemble fort au redoutable « ce qu’il n’est pas permis d’ignorer » de 1882 si on veut que chacun trouve sa place, juste et harmonieuse, dans la société ; ce qui évitera de la changer...

12. Le Savoir pourrait être défini comme l’état dynamique de modélisation du réel résultant de l’exercice des langages à un instant donné. La question de sa « transmission (!) » relève de la manière dont le collectif fait partager l’exercice de ses outils de pensée, de ses diverses « raisons » grâce auxquelles il tente de domestiquer sa pensée sauvage. Cf. GOODY.

13. Cette École unique est partie prenante de la vie sociale ; elle n’y prépare pas sur le mode d’un monde clos, protégé, innocent ; elle n’est éducatrice que parce qu’elle est de plain-pied dans le siècle, dans la réalité et la complexité de l’ensemble des rapports sociaux du moment.

14. pour reprendre l’expression de Barbet SCHROEDER qui, à la question *Pourquoi filmez-vous ?*, répondait : *pour en savoir plus...*

15. chère à Raymond MILLOT. Voir le site www.pacte-educatif.fr