

Séminaire Lire et Ecrire 19 novembre, à Bruxelles

« *Comment apprend-on sa “pratique de formateur.trice” alpha ? En pratiquant !... oui mais pas seulement* »

Diapo 1 Titre

Bonjour à toutes et à tous.

Je vous remercie de votre invitation. Je suis honorée de la confiance que vous me faites pour venir vous parler de formation.

Mais je voudrais préciser tout de suite et avant tout que je ne suis pas spécialiste de l’alphabétisation. Depuis une vingtaine d’années que je travaille régulièrement, tous les ans ou presque (sauf années Covid) avec LEE et d’autres organismes du même champ, j’ai côtoyé beaucoup de formateurs et de formatrices ce qui m’a permis de me faire, bien sûr, une idée de ce que pouvait représenter le travail d’un formateur.trice en alpha. J’ai lu également vos publications (*Journal de l’Alpha*, les *Balises pour l’alphabétisation populaire*) et pas mal d’autres auteurs dans ce domaine (Hervé Adami, Virginie André, Valérie Langbach, Véronique Leclercq,...) pour en comprendre les problématiques et les enjeux. Mais pas plus. Concrètement, je n’ai jamais donné cours à des apprenants en alpha...

Je voudrais donc insister sur deux points en préalable.

Premièrement, je suis enseignante et formatrice, militante du Groupe Français d’Education Nouvelle, c’est-à-dire que je suis quelqu’un de l’école, et c’est à ce titre que j’ai commencé à travailler avec Lire et écrire en 2004. C’était à l’occasion d’un Colloque que nous avons organisé à Lyon, « Des savoirs pour un monde solidaire », que Nadia Baragiola qui venait de vivre une de nos démarches du Secteur Langues, *Que peut-on faire ?*, est venue me trouver pour me proposer de participer à l’Université d’automne de Lire et Ecrire sur les Pédagogies émancipatrices, à Ferrières, en novembre 2004. C’est comme cela qu’a débuté cette aventure pour moi.

J’utilise le mot « aventure » parce que c’est ce que cela a été véritablement pour moi. J’étais très inquiète de cette invitation : que pouvais-je apporter, moi qui ne connaissais rien, à l’époque, dans le domaine de l’alphabétisation ? Avec Nadia, nous sommes tombées d’accord sur le fait que nous allions nous rencontrer sur les problématiques de l’apprentissage d’une langue étrangère, problématiques que nous partageons même si elles se déclinent forcément de façon variée sur nos terrains spécifiques. Je crois que la rencontre a eu lieu, puisque nous continuons à travailler ensemble et que je pense avoir tiré de ce compagnonnage, énormément de choses que j’ai pu réinvestir dans mon activité d’enseignante et de formatrice. J’aurai l’occasion d’y revenir.

Deuxièmement, une clarification à propos d'une question de terminologie : on parle d'enseignant.e à l'école, de la maternelle à l'université, et de formateur.trice quand la personne qui enseigne travaille avec des adultes en formation. Mais le mot formateur.trice désigne aussi la personne qui travaille avec des formateur.trices, c'est un.e formateur.trice de formateur.trices¹. Même si la tâche consiste toujours à transmettre un savoir, à le faire construire, dans un cas, on s'adresse à des « élèves », enfants, adolescents ou adultes, dans l'autre, à des adultes professionnels. Mais, dans votre cas, si vous êtes « formateurices première ligne » (je crois qu'on dit comme ça chez vous) les adultes auxquels vous vous adressez ne sont pas des professionnels... On ne s'en sort pas ! Quand on s'adresse à des enfants, on parle de pédagogie² ; mais on parle aussi de pédagogie des adultes... et pour différencier les choses, on a inventé le mot andragogie, au XIX^e siècle³. Ce mot est resté très marginal et a pris de l'importance à partir de 1970 aux Etats-Unis, puis son usage s'est étendu. Pour désigner les personnes à qui on s'adresse, on parle d'élève à l'école, ou d'étudiant.e, quand ils.elles deviennent adultes, et en formation d'adultes, on parle de formé.es (ceux et celles à qui on donne forme, comme dans un moule... vous voyez le poids de la métaphore !) ou de participantes (avec l'ambiguïté que véhicule ce terme) ou d'apprenants. Ce dernier mot est particulièrement intéressant pour moi : l'apprenante est celle qui en train d'apprendre, comme l'indique le participe présent, elle est active et présente, contrairement à l'élève qui est celui qu'on élève, plutôt passif. Apprenante, c'est un terme que j'ai tout de suite adopté à partir du moment où j'ai commencé à travailler avec LEE et qui commence à apparaître chez les gens de l'école⁴.

Tous ces préliminaires peuvent vous sembler un peu longs mais ils me paraissent importants pour que vous compreniez bien d'où je parle et que les choses sont toujours bien plus complexes qu'elles n'en ont l'air.

Diapo 2

Quels sont les indispensables d'un.e formateur.trice en alphabétisation ?

C'est la question qui m'a été posée et à laquelle je vais m'efforcer de répondre avec mon expérience personnelle de ce qui me paraît indispensable dans le travail de « transmission » et ce que je pense avoir découvert et compris en travaillant avec vous. Nous aurons l'occasion d'en discuter à la fin de mon intervention, je l'espère. Mais en réalité, je vais parler de

Diapo 3

Transmettre, former, transformer Quels indispensables ?

¹ C'est compliqué de respecter ces formes inclusives sur la longueur, à l'oral, alors je vais utiliser tantôt le masculin tantôt le féminin.

² Du grec ancien *paidagōgia*, de *podos*, enfant et *agein*, conduire, mener, accompagner, élever.

³ Formé à partir de deux mots du grec ancien, *anēr* (άνήρ) ou *andros* (άνδρός), qui signifient « l'homme », dans le sens d'humain mâle ; et *agōgos* (άγωγός), qui veut dire « le guide ». Le terme « andragogie » est inventé par l'Allemand Alexander Kapp en 1833. Il évolue ensuite vers une théorie de la formation des adultes d'Eugen Rosenstock-Huussy. Aux États-Unis, il a été popularisé par l'américain [Malcolm Knowles](https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie#:~:text=Le%20terme%20%C2%AB%20andragogie%20%C2%BB%20est%20form%C3%A9,veut%20dire%20%C2%AB%20le%20guide%20%C2%BB) <https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie#:~:text=Le%20terme%20%C2%AB%20andragogie%20%C2%BB%20est%20form%C3%A9,veut%20dire%20%C2%AB%20le%20guide%20%C2%BB>.

⁴ DUFFE-MONTALVAN Aura Luz, DROUET Griselda, AR ROUZ David (dir.) (2023). *L'Apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.

Je préfère formuler ainsi la question car cela permet de poser un cadre plus large que celui d'un secteur, un cadre général valable quelque soient les institutions dans lesquelles on exerce et quel que soit le type d'apprenant.e.s. Ce cadre est lié à des finalités (celles de l'Education Nouvelle et de l'Education Populaire) et non à un secteur en particulier.

Diapo 4

1. Un.e formateur.trice⁵ est quelqu'un d'informé

Tout comme l'enseignante, il doit être au fait des contenus de ce qu'il enseigne, des transformations, des déplacements de point de vue et de perspective. C'est donc quelqu'un.e qui se tient informé.e parce qu'il sait qu'on ne peut plus enseigner/former aujourd'hui comme on l'a fait pendant des siècles où celle qui devait apprendre était considérée comme un vase à remplir ou une cire molle sur laquelle on va déposer son empreinte. C'est plutôt un feu à allumer, comme l'affirment Rousseau et Pestalozzi (j'y reviendrai). Le formateur s'est informé lors de sa formation et par des lectures.

J'ai fait une découverte très tardivement de quelque chose d'évident que la formation que j'ai tout de même reçue à l'université ne m'avait pas permis de faire. Un jour, chez un médecin, pendant qu'il faisait mon ordonnance, j'ai laissé errer mon regard sur les murs de son cabinet et j'ai vu dans sa bibliothèque des ouvrages et des revues ayant trait à sa spécialité. Normal, non ? J'ai brusquement pris conscience que dans ma bibliothèque personnelle, il y avait surtout des romans, des essais ayant trait essentiellement aux aspects culturels de ma discipline. A part quelques grammaires et des manuels, rien sur l'aspect professionnel de mon activité ! Heureusement, dès que j'ai commencé à travailler avec le GFEN, j'ai été abreuvée de conseils de lectures, incontournables.

De la même manière, vous disposez, vous aussi, de sources d'information indispensables, en particulier le *Journal de l'Alpha*, et d'autres publications dont les *Balises pour l'alphabétisation populaire*, que j'ai cités tout à l'heure.

Cette exigence est un effort nécessaire pour pouvoir poursuivre le travail amorcé par exemple dans les formations. Un effort et puis, peu à peu cela devient un besoin, et un plaisir.

Diapo 5

2. Un.e formateur.trice a des connaissances

Bien évidemment ! Mais comme l'indiquent le mot, connaître, c'est naître avec. C'est le résultat de nos expériences, des informations que nous avons incorporées, qui nous paraissent évidentes, que nous avons souvent du mal à expliciter quand on nous pose la question : c'est quoi apprendre ? qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ? un verbe ? On connaît la réponse, ou on croit la connaître, c'est sûr, mais de là à la donner rapidement et clairement, il y a une différence... C'est difficilement transmissible, voir intransmissible.

C'est le même phénomène que celui du natif qui, interrogé par un étranger, sur les formes linguistiques qu'il utilise quotidiennement, est incapable de répondre autrement que par : « Ben, c'est comme ça, en français, on dit comme ça... ». Je parle du natif non professionnel de la langue.

⁵ C'est le terme que je vais utiliser dorénavant.

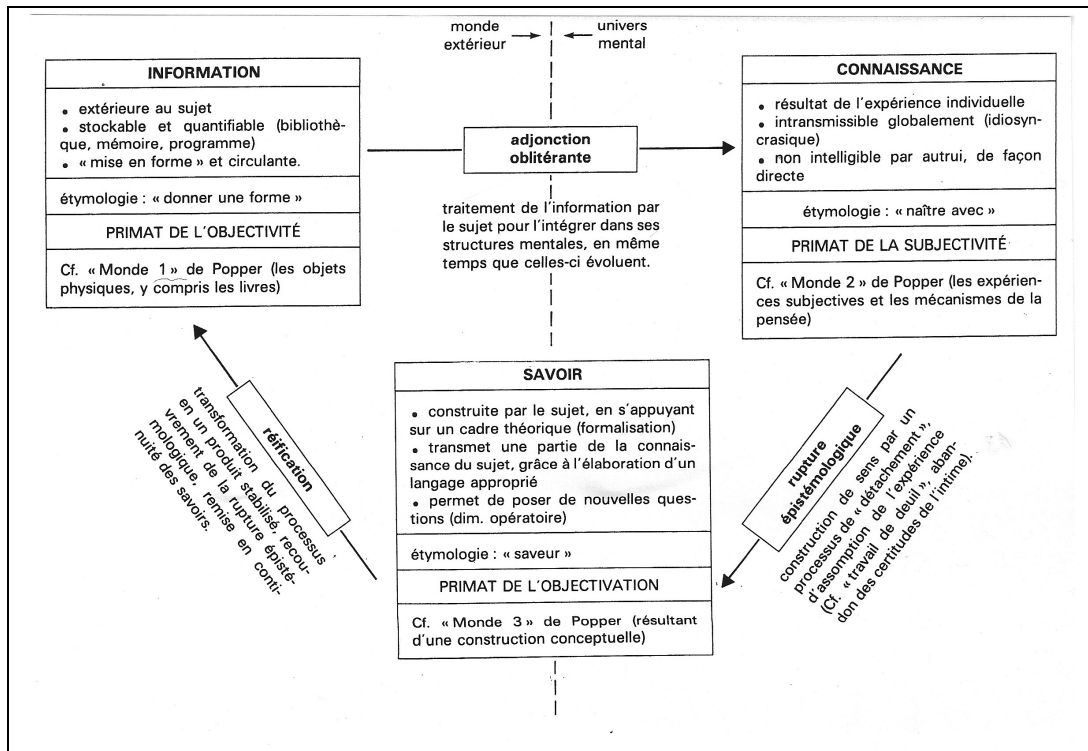
Diapo 6

3. Un.e formateur.trice a des savoirs

Parce qu'un professionnel, enseignante ou formateur est obligé de faire un travail spécifique à partir de ses connaissances pour les transformer en savoirs. On passe alors des connaissances subjectives d'un individu à des savoirs objectifs qui peuvent être transmis⁶.

Diapo 7

C'est ce que Jean-Pierre Astolfi représente de façon magistrale dans le schéma suivant⁷ :



Le la formateur.trice est un sachant qui allie informations, connaissances et savoirs. C'est indispensable pour pouvoir assurer sa mission. Mais c'est un sachant qui allie fortement théorie et pratique, et *théorisation de la pratique* et *pratique de la théorisation* :

Diapo 8

« La théorisation de la pratique, c'est la **problématisation du quotidien professionnel** grâce aux outils de la recherche : comprendre la raison des attitudes des élèves, l'origine de leurs erreurs, les phénomènes de groupe, les obstacles didactiques, les caractéristiques des postures professionnelles favorables à une socialisation cognitive des élèves... »⁸. Informé comme il est de ces catégories explicitées par J.-P. Astolfi, il doit comprendre qu'il n'est pas qu'un simple transmetteur de contenus parce que le sens de ces contenus n'est pas accessible d'emblée à nos apprenants, le savoir ne va pas de soi, ce n'est pas une affaire de bon sens. Historiquement, ils ont été créés en rupture par rapport à des savoirs antérieurs, ils ont une dimension polémique, ils

⁶ Voir MEDIONI M-A. (2016). Deux modèles pour penser la formation. In CRAP. Cahiers pédagogiques, n° 529, mai 2016, pp. 62-63. <https://ma-medioni.fr/article/deux-modeles-penser-formation>

⁷ ASTOLFI J.-P. (2010). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Paris : ESF (p. 71).

⁸ BERNARDIN Jacques

dérangent. Le.la formateur.trice est un créateur de situations d'apprentissage susceptibles de faire construire ces savoirs-là à ses apprenants, des situations qui allient la perturbation et la sécurité, l'accompagnement nécessaire pour franchir les obstacles.

Diapo 9

4. Un.e formateur.trice adhère au postulat d'éducabilité

Au GFEN, nous parlons de *Toutes et tous capables*. C'est un postulat, quelque chose qui ne se démontre pas mais qui est essentiel pour pouvoir aller plus loin. Ce pari est porté depuis longtemps, depuis Pestalozzi (1746-1827), convaincu que les orphelins abimés par la vie et dont il a la responsabilité, peuvent apprendre ; Jacotot (1770-1840) qui fait le pari que ses étudiants peuvent apprendre par eux-mêmes, parce que les intelligences sont égales ; Itard (1774-1858) qui entreprend d'éduquer Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, qu'on montre dans les foires ; Makarenko (1888-1939) qui remet debout les adolescents rendus délinquants par la guerre civile qui sévit dans les premières années de l'URSS ; ou encore Paulo Freire (1921-1997), que vous connaissez beaucoup plus que les gens de l'école, qui, au Brésil va développer la *Pédagogie des opprimés*⁹, une alphabétisation militante, pour les adultes pauvres, pensée comme moyen de lutte contre l'oppression.

Ce postulat d'éducabilité, ce *Toutes et tous capables*, la formatrice en alphabétisation se doit de le porter haut et fier, comme l'enseignant qui travaille avec les apprenants les plus exclus issus des classes populaires. C'est une posture philosophique et pédagogique. Malgré toutes les difficultés, nous savons qu'ils peuvent apprendre... à condition qu'on s'en donne les moyens. Les personnes adultes avec lesquelles vous travaillez, les enfants et adolescentes abimées par la vie et l'école, nous savons qu'ils ont des ressources insoupçonnées, des potentialités à éveiller et à convoquer. Pas de misérabilisme : vos apprenants sont fragilisés par l'exil et le statut dévalorisé que nos sociétés leur offre, mais ils ont traversé des épreuves dont nous n'avons qu'un faible aperçu, et pour cela il leur a fallu une force remarquable, une intelligence et des compétences indéniables. Les apprenantes de milieux populaires sont fragilisées par l'école parce que stigmatisées et infériorisées, mais elles ont une intelligence des situations et une expérience du quotidien, inexploitées à l'école, mais que nous (l'enseignante, le formateur, l'équipe pédagogique, l'institution...) pouvons convoquer si nous nous en donnons les moyens, si nous leur offrons un contexte favorable pour qu'ils acceptent de « jouer le jeu », de se risquer...

Diapo 10

5. Un.e formateur.trice est un.e militant.e de l'auto-socio-construction

Diapo 11

Philippe Perrenoud affirme avec force que le constructivisme n'est « *ni un dogme ni une mode* » et que "*Lorsque les enseignants seront formés comme des experts en processus d'apprentissage, ils n'imagineront même plus qu'un professeur puisse ne pas être constructiviste...*"¹⁰.

C'est le sujet qui construit son savoir, seul... et pas tout seul. C'est cette dimension sociale qu'introduit le socioconstructivisme qui insiste sur le rôle majeur des interactions sociales pour que l'activité de construction des savoirs ait lieu (d'où le préfixe « socio » ajouté au mot

⁹ FREIRE Paulo (1974) *Pédagogie des opprimés*, FM/Petite collection Maspero, Paris, 1974.

¹⁰ PERRENOUD P., « Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode », *Résonances*, n° 3, novembre 2003.

constructivisme). Nous apprenons toujours des autres, et je voudrais témoigner ici à quel point le travail que j'ai fait avec vous m'a permis de lâcher les certitudes de l'écrit, omniprésent à l'école, pour prendre davantage appui sur l'oral et réfléchir à une articulation plus fine entre les deux. De la même façon, l'accompagnement que m'a offert Sylvie-Anne Goffinet lors de l'écriture d'articles publiés dans le JA a été pour moi particulièrement formateur. Je profite de l'occasion pour rendre hommage à sa manière si intelligente d'être aidante.

Diapo 12

S'il reprend l'essentiel des conceptions constructivistes, le socioconstructivisme, d'après Bernard Rey et Vincent Carette, « *en même temps les dépasse et les subvertit* »¹¹ : pour dépasser les obstacles à la connaissance, le sujet doit renoncer à certaines de ses conceptions préalables. Mais « *ce renoncement doit être opéré par l'élève lui-même et (...) pour cela une situation spécifique doit être mise en place, situation qui peut être du type de la « situation-problème* », et paradoxalement, il doit le faire dans la « *controverse avec autrui* »¹². Ce qui pose avec acuité le problème de l'hétérogénéité que nous sommes contraints de regarder comme une donnée positive, un levier pour les apprentissages, malgré les difficultés rencontrées.

Diapo 13

Au GFEN et à LEE, nous parlons d'auto-socio-construction. C'est donc par l'intermédiaire de situations d'apprentissage alliant recherche, problèmes et conflit socio-cognitif (controverse avec autrui) que cette construction individuelle et collective peut avoir lieu.

Il ne suffit pas d'être confronté aux savoirs. Encore faut-il réfléchir à la façon dont on y est confronté et dont on se les approprie, de là la nécessité absolue de l'analyse réflexive, dans la construction de ces savoirs : s'agit-il de les recevoir en dépôt, de les garder et de les archiver, selon la conception « bancaire » du savoir dénoncée par Paulo Freire, ou de se comporter en auteur-acteur de ses apprentissages ?

Et cela vaut pour nous aussi qui avons tout intérêt à échanger sur les gestes professionnels et à considérer que nous apprenons aussi de nos apprenants¹³.

6. Un.e formateur.trice est un.e militant.e de l'émancipation

Le.la formateur.trice... et en alphabétisation est donc une personne engagée qui s'interroge sur le sens d'alphabétiser : pour quel projet de société ? C'est ce qu'on trouve parfaitement explicité dans la Charte de Lire et écrire¹⁴ :

Diapo 15

« *Nous vivons en effet dans une société inégalitaire. Nous constatons qu'il y a un lien entre analphabétisme et classes sociales exploitées, que la majorité des personnes analphabètes sont issues des milieux socioéconomiques les plus défavorisés du monde du travail. Nous affirmons*

¹¹ REY B. et CARETTE V. (2019) *Enseignement et apprentissage dans le secondaire. Un état des connaissances et des problèmes*, Paris : L'Harmattan (p. 35).

¹² *Ibid.*

¹³ Voir : LEE (2022) Apprendre des apprenant.e.s. n° 226 | 3-2022 ; GFEN Dijon (2017) *Apprendre des apprenants. Contribuer au développement professionnel du formateur*. Chronique sociale ; MEDIONI M.-A. (2022) Apprendre des apprenant.e.s ? (Comment) pourrait-il en être autrement ? Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 226, août 2022. Dossier : Apprendre des apprenants (pp. 16-24). En ligne : <https://ma-medioni.fr/article/apprendre-apprenantes-comment-pourrait-il-etre-autrement>

¹⁴ LEE (2011) Charte de Lire et écrire. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf

dès lors que l'analphabétisme n'est pas un problème individuel mais a pour cause et conséquence l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique ».

Diapo 16

A la question : « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » Oliver Reboul répondait : ce qui unit et ce qui libère¹⁵. Ce qui unit parce que c'est ce qui intègre chaque individu, de façon durable, à une communauté aussi large que possible. Ce qui libère, c'est ce qui délivre des préjugés, fait agir, permet de s'exprimer et de penser par soi-même.

Diapo 17

On ne peut qu'évoquer en écho la célèbre formule de Paulo Freire, « *Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les Hommes se libèrent ensemble* »¹⁶, qui nous rappelle qu'on ne peut émanciper qui que ce soit à sa place, ni contre sa volonté. Ce sont les personnes qui, ensemble, s'émancipent en se libérant des dominations, des superstitions et des croyances, des normes établies. L'émancipation individuelle ne se réalise qu'à travers l'émancipation collective, dans un mouvement critique qui ne peut être spontané – puisqu'il s'agit de remettre en cause des évidences, des croyances, de s'autoriser à, de se construire comme acteur d'autres possibles... – et qui, parfois, se révèle très éloigné des modes habituels d'agir et de penser. Nous ne pouvons pas apprendre à la place de nos apprenants. Ce sont elles qui décident ou pas d'apprendre. Et nous devons particulièrement être vigilants pour ne pas céder aux sirènes de l'aide mal comprise qui installe une dépendance vis à vis de l'enseignante ou du formateur.

Diapo 18

Au GFEN, nous disons : l'aide : comment faire... pour qu'ils s'en passent ?¹⁷

De là la nécessité de concevoir des situations d'apprentissage qui allient liberté et contraintes, coopération et engagement et permettent à tous et à chacune de se construire comme des êtres libres et pensants.

De là aussi notre conception partagée de la formation comme des moments où s'éprouvent ces valeurs que nous voulons porter.

Diapo 19

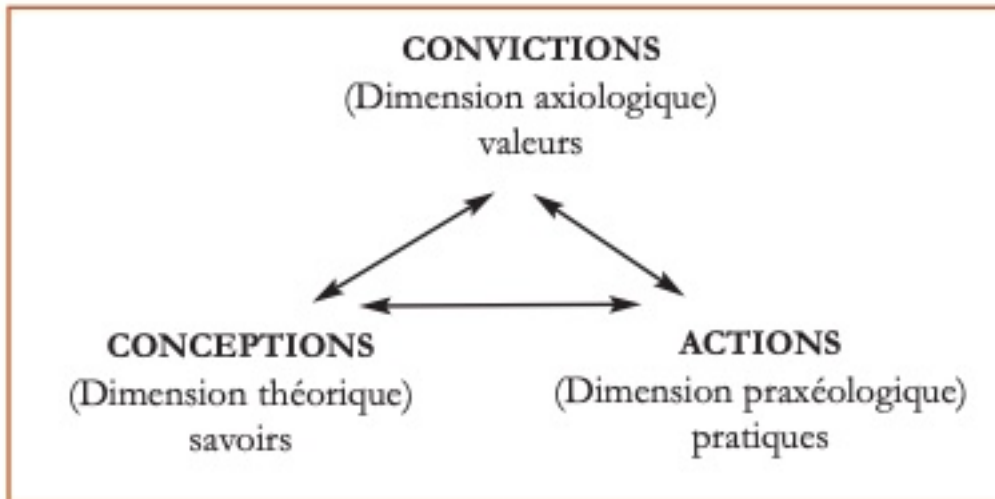
Ces différents éléments me semblent parfaitement représentés dans le triangle proposé par Etienne Vellas¹⁸ :

¹⁵ REBOUL O. (1989) *La Philosophie de l'éducation*. PUF « Que Sais-Je ? »

¹⁶ FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, op. cit., p. 44.

¹⁷ MEDIONI M.-A. (2021) L'éducation nouvelle et l'émancipation. Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 220, mars 2021. Dossier : Émancipation. Entre le «Je» et le «Nous» (pp. 15-21). En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/education-nouvelle-emancipation>

¹⁸ VELLAS Etienne (2017) Pour parler clair : définir la pédagogie. GFEN, *Dialogue* n° 141 - Avons-nous encore besoin de la pédagogie ? - juillet 2011 (pp. 3-6).



Les trois types d'éléments que le pédagogue cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique »

Diapo 20

7. Un.e formateur.trice est un.e praticien.ne-chercheur.se, toujours en formation

Fort de ces informations et de ces convictions, l'enseignante ou le formateur est toujours en recherche. Il invente ses pratiques... mais pas tout seul parce qu'il est en interaction avec d'autres, parce qu'il puise dans un patrimoine commun dont il sait se servir. Comme il est soucieux de la *théorisation de la pratique* et la *pratique de la théorisation*, elle adhère au

Diapos 21

« *principe d'homologie entre moyens et finalités de la formation, visant la cohérence entre ce qui est vécu et ce qui est visé comme déplacement des façons de voir, de concevoir et de faire* »¹⁹.

C'est pourquoi nous privilégions les mises en situation qui, « *plaçant les enseignants dans une situation en rupture avec les situations formatives traditionnelles (« Faites ce que je dis et non pas ce que je fais »)* »²⁰ permettent de vivre d'abord pour soi les situations d'apprentissage à faire vivre aux apprenants.

Et cela nous renvoie à la question de la formation. Vous avez un programme de formations riche et fourni, qui se soucie de répondre au questionnement et aux préoccupations des formateurs tout au long de l'année. Il ne s'agit pas de transmettre de l'information, même si l'information est nécessaire (mais on peut la trouver dans les livres ou sur Internet), mais de mettre à l'épreuve nos représentations et façons de faire, partager nos découvertes et élaborer de nouvelles pistes ensemble. Pour nous aussi, au GFEN, la formation des militants est

¹⁹ BERNARDIN

²⁰ CAPITANESCU BENEDETTI Andreea et MEDIONI Maria-Alice (2022) La formation par isomorphisme peut-elle encourager les enseignants à repenser l'organisation du travail scolaire ? *Les nouvelles formes du travail scolaire*, Presses universitaires de la Méditerranée. <https://ma-medioni.fr/article/formation-isomorphisme-peut-elle-encourager-enseignants-repenser-organisation-du-travail> .

primordiale et nous sommes continuellement en formation, persuadés que notre volonté de faire au mieux nécessite recherches et approfondissements constants.

De plus, dans nos mouvements, la formation est conçue avant tout comme une co-formation et je garde un souvenir particulièrement fort de la formation à la didactique de l'oral de LEE Communautaire, à laquelle j'ai eu la chance d'être invitée par Aurélie Audemar et associée avec certain.es d'entre vous, en co-formation totale, en 2021 et 2022.

Tout comme vous, au GFEN, nous pensons que la formation est un processus de transformation dans une perspective de changement social.

Diapo 22

Conclusion

Cela nous met la barre haut ! Mais nous ne pouvons que viser des objectifs ambitieux, tant l'enjeu au niveau des personnes, à l'école et en formation d'adultes, qui plus est en alphabétisation, est énorme. Il s'agit d'un enjeu de société, démocratique, de transformation de sociétés violentes, injustes, mortifères. Il s'agit, pour nous, de former, bien sûr, mais surtout de transformer.

Pour autant, il s'agit, à notre échelle individuelle, de « faire au mieux »²¹. « Parce que [dit Etienne Vellas] la « théorie pratique » en question est reconnue par les pédagogues eux-mêmes comme étant toujours imparfaite. Provisoire (...) Et l'imperfection de la réponse du pédagogue en est sa richesse : sa recherche et sa créativité naissent et renaissent de ses essais successifs de réduire la béance qui sépare ses théories, ses pratiques, ses finalités, en fonction des problèmes, des épreuves et tensions qu'il rencontre dans ses actions »²². Voilà, nous sommes imparfaits et riches de notre obstination à « réduire la béance » dont parle Etienne Vellas. Mais comme nous sommes convaincues de la puissance du collectif, quand il partage valeurs, savoirs et pratiques, cette tâche ambitieuse s'avère jouable.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (2010). L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs. Paris : ESF.
- CAPITANESCU BENEDETTI A. et MEDIONI M.-A. (2022) La formation par isomorphisme peut-elle encourager les enseignants à repenser l'organisation du travail scolaire ? *Les nouvelles formes du travail scolaire*, Presses universitaires de la Méditerranée. <https://ma-medioni.fr/article/formation-isomorphisme-peut-elle-encourager-enseignants-repenser-organisation-du-travail> .
- DUFFE-MONTALVAN Aura Luz, DROUET Griselda, AR ROUZ David (dir.) (2023). *L'Apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.
- DURKHEIM Emile (1911) Pédagogie. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson (Ed.), 7 volumes, Paris : Hachette

²¹ DURKHEIM Emile (1911) Pédagogie. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson (Ed.), 7 volumes, Paris : Hachette : La pédagogie est l'ensemble des manœuvres que l'intelligence déploie dans une société, pour que l'arbitraire d'une éducation bien ou mal faite cède à la décision raisonnée de faire au mieux.

²² VELLAS Etienne (2017) Faire de la pédagogie de chacun une ressource pour une éducation de qualité. GREN. <https://www.education-nouvelle.ch/faire-de-la-pedagogie-de-chacun-une-ressource-pour-une-education-de-qualite/>

FREIRE Paulo (1974) *Pédagogie des opprimés*, FM/Petite collection Maspero, Paris, 1974.

GFEN Dijon (2017) *Apprendre des apprenants. Contribuer au développement professionnel du formateur*. Chronique sociale

LEE (2011) Charte de Lire et écrire. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf

LEE (2022) *Journal de l'alpha*. Apprendre des apprenant.e.s. n° 226 | 3-2022

MEDIONI M.-A. (2016). Deux modèles pour penser la formation. In CRAP. *Cahiers pédagogiques*, n° 529, mai 2016, pp. 62-63. <https://ma-medioni.fr/article/deux-modeles-penser-formation>

MEDIONI M.-A. (2021) L'éducation nouvelle et l'émancipation. Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 220, mars 2021. Dossier : Émancipation. Entre le «Je» et le «Nous» (pp. 15-21). En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/education-nouvelle-emancipation>

MEDIONI M.-A. (2022) Apprendre des apprenant.e.s ? (Comment) pourrait-il en être autrement ? Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 226, août 2022. Dossier : Apprendre des apprenants (pp. 16-24). En ligne : <https://ma-medioni.fr/article/apprendre-apprenantes-comment-pourrait-il-etre-autrement>

PERRENOUD P., « Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode », *Résonances*, n° 3, novembre 2003.

REY B. et CARETTE V. (2019) *Enseignement et apprentissage dans le secondaire. Un état des connaissances et des problèmes*, Paris : L'Harmattan (p. 35).

REBOUL O. (1989) *La Philosophie de l'éducation*. PUF « Que Sais-Je ? »

VELLAS Etienne (2017) Pour parler clair : définir la pédagogie. GFEN, *Dialogue* n° 141 - Avons-nous encore besoin de la pédagogie ? - juillet 2011 (pp. 3-6).

VELLAS Etienne (2017) Faire de la pédagogie de chacun une ressource pour une éducation de qualité.

GREN. <https://www.education-nouvelle.ch/faire-de-la-pedagogie-de-chacun-une-ressource-pour-une-education-de-qualite/>

BERNARDIN Jacques