

**11<sup>ème</sup> Université d'été du secteur Langues, Vénissieux**  
**20 au 23 août 2019**

**De l'étalage du cabinet de curiosités à l'étude de problématiques dominantes**

Mes notes souvenirs de la 11<sup>ème</sup> Université d'Eté du Secteur Langues-GFEN, Vénissieux  
2 septembre 2019

*Andreea CAPITANESCU BENETTI*

*"You can't start a fire without a spark"*  
(*Dancing in the dark*, Bruce Springsteen, 1984)

A la 11<sup>ème</sup> Université d'été du secteur Langues, en premier lieu, il y a une rencontre humaine avec environ 70 enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, avec qui on peut réfléchir d'une manière ciblée et « attentionnée » à partir de situations d'apprentissage que nous acceptons d'expérimenter sur nous-mêmes ; et cela sans se connaître d'abord nécessairement, sans dérouler obligatoirement nos histoires de vie à priori.

Le cadre de la rencontre : on s'enferme dans une école pour ouvrir l'école sur le monde. La forme scolaire par excellence. Je sais que cela est vite dit ici mais vivre les situations de l'intérieur, nous plonge directement dans le monde.

Nous travaillons dans une école primaire, caractérisée par une architecture à la fois fermée sur l'extérieur et ouverte à l'intérieur par une grande cour ombragée de nombreux arbres. Ces arbres, me faisaient intimement penser par association d'idées à mes préoccupations littéraires au merveilleux ouvrage *L'arbre-monde* de l'écrivain américain Richard Powers (*The Overstory*, 2018), et encore aux nombreux articles très intéressants de la revue *Books* « La forêt et nous » (juillet-août 2019) qui m'ont accompagnés durant tout l'été parmi bien d'autres lectures. Le thème des arbres, de la nature, de l'écologie sont présents sur tous les présentoirs de librairies : on peut dire que c'est leur été. On peut même retrouver les anciens comme *L'homme qui plantait des arbres* de Jean Giono (1953), ouvrage classique, avant-gardiste en son temps en écologie et quasi présent dans tous les listes scolaires de lectures obligatoires. Bref, une grande littérature habillée de manifestes écologiques, qu'il s'agisse de séquoias menacés par la destruction en Californie ou par l'amour de planter des arbres en Provence. Certains chercheurs ont même exploré tout récemment « L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure » (Bergeron et Rojo, 2017). Et certains posent bien les jalons des enjeux de certaines expériences éducatives qui « retournent à la nature » (Maulini, 2019).

Mais arrêtons ici cette digression par les lectures de l'été et passons à la problématique centrale qui nous a occupés intensément le long de cette semaine à Vénissieux. Maria-Alice Médioni en ouverture de la 11<sup>ème</sup> Université d'été du secteur Langues a présenté la problématique de l'ordinaire de la classe. Le travail, tel qu'il est dans les classes, mais aussi le travail tel que le travailleur le comprend, le conçoit, est mis en perspective à l'appui de chercheurs tels, Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le Travail enseignant au quotidien*

(1999), Claudine Blanchard-Laville, *Une séance de cours ordinaire*. « Mélanie tiens passe au tableau... Anne Barrère dont les titres sont éloquentes : *Enseignants au travail. Routines incertaines*, en 2002 ; *Travail scolaire, travail enseignant* en 2014 ; *Au cœur des malaises enseignants*, en 2017. *Le travail à cœur* de Yves Clot, en 2015. Et je ne relève pas ici les autres travaux cités en ouverture.

Maria-Alice Medioni nous fait relire avec plaisir Georges Perec sur l'idée centrale qui est : « d'interroger l'habituel » (Perec, 1989). C'est le but de notre rencontre et cela pour « soigner le travail » ou l'environnement du travail en référence aux travaux d'Yves Clot. Elle ose même dresser un premier inventaire, non exhaustif, de l'ordinaire des décisions dans le travail enseignant et je renvoie l'intéressé aux matériaux postés et collectionnés sur le site de cette rencontre.

### **Tiens, c'est curieux !**

Nous avons en tant que participants, tous une envie, un désir, une disponibilité, une prédisposition à l'intérieur de chacun, pour venir de son plein gré afin de profiter ensemble de la vacance (des vacances !) autour des questions éducatives et des situations d'apprentissage. C'est se mettre à la tâche de recherche, de questionnement, au sein des ateliers proposés qui est jubilatoire. En tant que formateur, on aimerait bien entendre de la part de nos élèves, « tiens c'est curieux, pourquoi mon enseignant me fait travailler sur cela aujourd'hui ? Il doit bien avoir ses bonnes raisons ! ».

Dans les ateliers dans lesquels j'ai œuvré comme participante, j'ai réalisé que l'on a de nouveau tiré sur la gâchette de l'intérêt et de la curiosité. Pourquoi étudier *Bohemian Rhapsody*, la chanson écrite par Freddie Mercury en 1975, en classe de langue anglaise, comme l'a fait Emilie Mestre dans l'atelier qu'elle a présenté le mercredi 21 août ? Parce que le film du même nom bat le record de nombre d'entrées dans les salles du cinéma ? Parce qu'il faudrait chanter en anglais pour mieux appréhender cette langue ? Parce que l'entrée par la chanson, par le 7ème art, par ce genre du *biopic*, (anglicisme - film retraçant la vie d'un personnage célèbre) peut mieux faire parler, écouter, lire dans la langue anglaise ? Que veut-on comprendre en anglais, en lisant des textes, en écoutant des chansons, en visionnant des films (toujours en anglais) ? Quelle est la vie de ce chanteur ? Son identité multiple, saisie par son parcours de vie, ses racines culturelles et familles soit artistiques ? En quoi, détonne-t-il et révolutionne en quelque sorte l'histoire du rock en introduisant l'opéra-rock sur la scène ? Mieux saisir son personnage fantasque et ses tenues interpellantes de scène se prenant pour un roi dans un royaume celui de la Grande-Bretagne ? Comprendre le sens et les caractéristiques d'une rhapsodie ? Le fonctionnement d'un protectorat britannique de Zanzibar, lieu d'origine du chanteur ? Les affiches, les logos du groupe qui font appel à des symboles historiques ? Ou juste appâter les élèves parce que le film est actuel et passe sur les grands écrans ? Dans une autre situation \*Du superhéros au " héros du quotidien ", animé par Nathalie Maurice\*, nous avons mis en scène de nombreuses situations pour travailler sur le concept du héros (de la mythologie, de l'histoire, de la fiction, etc.) et les héros ordinaires. Et cela à partir d'extraits de méthodologies d'anglais, de divers textes, de vidéos, le tout pour exercer de multiples façons les noms, les adjectifs, le superlatifs, les missions en anglais. Car il n'existe des héros que parce qu'ils ont quelque chose de plus que tous les autres ; parce qu'ils font quelque chose justement de « héroïque » ? Et même se poser des questions sur les héros ordinaires (ah le travail ordinaire !). Les héros pourraient-ils être parmi nous ! Un autre atelier a exploré et travaillé la langue anglaise à travers les légendes \**Les légendes pour travailler en langues à l'école primaire*, animé par Christine Clémens Corbi\*. Nous avons reconstruit des

textes, été confrontés, ensemble, à de multiples situations, pour utiliser les mots de l'histoire, des trocs de compétences dans des mises au travail d'interdépendances coopératives. C'est dans cette démarche d'inquiète (en)quête que nous nous situons et Dewey dirait qu'il s'agit du passage « d'une situation indéterminée » à une « situation déterminée » (Dewey, 1967, p. 170). Selon lui, « l'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (p.69). Dans cette zone de situation indéterminée, il y a de l'étonnement, à préserver, à cultiver. Car il nous faut un peu s'étonner pour apprendre, n'est-ce pas ? Comme un élan initial de se mettre en recherche, d'instituer sur le problème, de le décortiquer. Un numéro d'*Education permanente* (2014-3, n°200<sup>1</sup>) que je ne peux oublier ici portait sur cette belle question de l'étonnement et le lien avec les problématiques que nous nous posons à creuser, et les apprentissages qui en résultent. Des étonnements, des curiosités titillées intensément et avec exigence au coeur des ateliers et des situations. Un doux mélange, pensé, préparé, anticipé structurellement et matériellement par des questionnements de la part des animateurs mais aussi en prenant en compte les questionnements issus des discussions par sous-groupes de travail. Les sous-groupes de travail, interdépendants les uns aux autres, dans des dispositifs coopératifs ou encore appelés du type Jigsaw<sup>2</sup> (dispositif très usuel au GFEN connu communément sous le nom de « brassage des groupes »). On peut lire ces situations d'apprentissage comme des propulseurs de curiosités. J'insiste sur le pluriel de curiosités car à partir d'une situation, selon l'angle de vue, le point de vue adopté, on peut se trouver devant plusieurs curiosités. Et la sagaie peut partir en quête de viser ses nombreuses cibles. La curiosité est éveillée : s'agit-il là d'un objectif d'éveil (Astolfi, 2005) ? Non, on ne s'étale pas sur les curiosités du monde, ou encore sur le musée des choses, dans une logique encyclopédique mais bien plus comme un lieu d'étude sur la problématisation des objets<sup>3</sup>. L'étonnement, la curiosité, logiques essentielles mais non suffisantes pour entrer en recherche. La mise en éveil, les curiosités qui s'entre-choquent se révèle être une phase essentielle pour définir ensemble les objets de travail de recherche collective et de problématisation (Fabre, 2016). Mais aussi cela provoque une inter-connaissance réelle entre nous, participants volontaires à ces journées de travail : pourquoi chacun d'entre nous, dévoue sa curiosité à un questionnement plutôt qu'à un autre. S'ouvrir à l'autre au sein des esquisses et négociations des problématiques à approfondir. Cela impose tout de même d'être curieux de la curiosité de l'autre.

Ce n'est pas tant l'étalage des choses, comme dans le célèbre musée d'histoire naturelle à Vienne (*Naturhistorisches Museum Wien*) dans lequel la logique muséale de la collection prédomine par sa grandeur et ses grands nombres d'objets, qui nous intéresse mais surtout les questionnements que nous gardons car ils nous interpellent et nous mettent le doute de ne pas savoir assez ne pas comprendre. Peut-on comme Astolfi (Astolfi, 2005) l'exprime concernant l'éducation scientifique, tendre vers plusieurs objectifs scolaires comme : des

---

<sup>1</sup> [http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id\\_revue=1730](http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730)

<sup>2</sup> [https://espe.univ-nantes.fr/medias/fichier/7-apprentissage-au-sein-du-jigsaw\\_1546943650419-pdf](https://espe.univ-nantes.fr/medias/fichier/7-apprentissage-au-sein-du-jigsaw_1546943650419-pdf)

<sup>3</sup> Magnifique débat à écouter : Des cabinets de curiosités au musée et à la science moderne, au Musée des Confluences : <https://vimeo.com/176718554>

Intervenants : Pascal Duris, professeur en épistémologie et histoire des sciences, université de Bordeaux, Myriam Marrache-Gouraud, professeur en littérature, université de Poitiers, Antonella Romano, historienne des sciences, directrice d'études à l'École des Hautes études en sciences sociales, Paris, directrice du Centre Alexandre Koyré, CNRS-EHESS-MNHN. Animation : Dominique Moncond'Huy, professeur de littérature, université de Poitiers

objectifs du type conceptuel, des objectifs d'éveil, des objectifs de réussite scolaire, des objectifs d'intervention ? Des multiples objectifs, des multiples enquêtes à mettre en route. Mais dans l'espace-temps qui nous incombe, catalyser les multiples enquêtes qui sont sur le feu ou en jachère est nécessaire. Nous, les participants pouvons prendre parfois des chemins de travers, même des raccourcis. Mais les apprentissages doivent se faire ! Que devons-nous chercher d'abord, qu'est-ce que nous pourrions laisser de côté provisoirement (bien sûr !) ? Le point de vue, le viseur ne sera pas au même endroit selon la problématique même si cela se passe en cours de langues. Les objectifs ne sont pas seulement de l'ordre linguistique mais une rencontre avec la culture doit se faire. Et comme il ne s'agissait pas de n'importe quel support ou n'importe quel objet que nous avons décortiqué, j'imagine bien que ces situations ne sont que des déclencheurs à problématiser la complexité du monde ! Pensons encore ensemble à des situations qui exposent les élèves dans le travail scolaire à l'étonnement, au questionnement, et surtout à des questionnements qu'ils n'auraient pas, spontanément, d'eux-mêmes, en somme à un laboratoire de l'activité intellectuelle ! Nous savons que l'étonnement ne suffit pas pour apprendre, car on peut s'étonner mais sans entrer en « enquête », pour chercher les savoirs (Thievenaz, Albero, et Mayen 2017). Mais nous savons aussi que ces situations de mise en étonnement restent des « situations potentielles pour apprendre » comme le dit si bien Patrick Mayen (Mayen, 1999). Les situations sont donc « potentielles pour apprendre » : à nous donc, enseignants de mettre les élèves en quête, en enquête « inquiète » des savoirs.

Cela dans le but de ne laisser pas autant de place aux tâches scolaires occupationnelles, ainsi définies par Dominique Bucheton lors de son intervention durant cette semaine, tâches qui calment un peu trop le potentiel de raisonnement des élèves.

Notes souvenirs de la 11<sup>ème</sup> Université d'Été du Secteur Langues-GFEN, Vénissieux  
13 septembre 2019

Andreea Capitanescu Benetti, PhD  
Chargée d'enseignement dans la Formation des Enseignants Primaires  
Membre du Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève  
<https://www.unige.ch/fapse/life/equipe/andreea-capitanescu-benetti/>

### **Quelques références**

- Astolfi, J.-P. & Peterfalvi, B. (1997). *Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. Aster, 25*. Paris : INRP.
- Astolfi, J.-P. (2005). « Problèmes scientifiques et pratiques de formation » in O. Maulini et C. Montadon (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations (pp.65-81)*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Barrère, A. (2002). *Enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Blanchard-Laville, C. (dir) (2003). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Harmattan.
- Bergeron, G. et Rojo, S., éd. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure: fondements, processus et pistes d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF. (Edition originale, 1938)
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Bruxelles : De Boeck.

Leslie, I. (2014). *Curious: The desire to know and why your future depends on it*. New York, NY, US: Basic Books.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente* 139, 65-86.

Maulini, O. (2019). *Que penser... des écoles en plein air, dans la nature, en forêt... ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications-efs.htm>  
L'école en forêt : <https://www.education21.ch/fr/news/ecole-en-foret>

Perec, G. (1989). *L'infra-ordinaire*. Paris: Le Seuil. Extrait en ligne "Interroger l'habituel" : <http://escarbille.free.fr/vme/?txt=ih>

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

Thievenaz, J., Albero, B. et Mayen, P. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage: enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.