

## On n'a jamais tout dit d'une démarche

Entretien entre Etienne VELLAS (GREN)  
et Maria-Alice MEDIONI (GFEN)

« **Visite d'exposition** » a été animée durant le colloque. C'est une démarche d'auto-socio-construction connue au GFEN qui a fait l'objet de plusieurs articles. Notre première idée, en préparant ces Actes, fut de renvoyer simplement les lecteurs à un descriptif de la démarche (voir l'encadré de la page suivante) et aux textes déjà publiés à son propos. Ainsi ces références :

Visite d'exposition. Herman Braun Vega [http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Visite\\_expo\\_HBV.html](http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Visite_expo_HBV.html)

Medioni Maria-Alice, "Apprendre à visiter une exposition", in CRAP, *Cahiers pédagogiques* "Culture de l'école, culture des jeunes", n° 486, janvier 2011, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7221>

Partis de cette idée, nous voici pourtant présenter ici un des textes les plus longs de ce numéro de *Dialogue* ! Pourquoi diable ? Parce que Maria-Alice Medioni, cocréatrice et animatrice de la démarche nous a fait cette proposition : « *Je n'ai plus rien à dire à propos de cette démarche... à moins que quelqu'un me tire les vers du nez !* ». J'ai eu la chance d'être ce quelqu'un !

Un tel entretien n'est pas sans rappeler les enjeux de tout entretien d'explicitation, quand celui-ci est demandé par l'acteur qui va répondre aux questions : chercher à comprendre certains de ses propres gestes. Et, pour le pédagogue ou un mouvement pédagogique, les faire émerger pour les confronter, les discuter, les analyser, les théoriser, les transmettre. Pour agir (au) mieux.

Nous avons échangé, Maria-Alice et moi-même par e-mails. Questions et réponses s'interpellant ont dévoilé quelques dessous de cartes qui intriguent ceux qui se lancent dans les premières constructions et animations de démarches d'auto-socio-construction. Ce qui est le cas des membres du GREN dont je fais partie. Notre jeu de questions-réponses dévoile ainsi nos questions certes encore naïves à propos de la DASC, mais aussi des moindres gestes, des pensées, des émotions dont on parle peu dans les restitutions d'ateliers. Jankélévitch nous l'a appris : l'essentiel se niche dans ce qui semble être parfois des *Je-ne-sais-quoi* et des *Presque rien* aux yeux des experts. Ce type d'essentiels sont nombreux à être présents dans la recherche continue de la ligne juste qui est le propre de la pédagogie. Ce sont de tels aspects que nous avons essayé de faire émerger à travers cet entretien.

Etienne Vellas

## Visite d'expo Herman Braun Vega

"Le principal défaut de notre système d'éducation est qu'il nous enseigne comment on doit "recevoir" au lieu de simplement nous apprendre à recevoir"<sup>1</sup>.

### Phase 1

#### Premier regard sur l'exposition

Les œuvres sont projetées sur les murs de la salle pour simuler une visite d'exposition. Circulation des participants dans l'exposition.

Echange après la visite : L'animateur prend en notes sur une affiche les observations des participants.

### Phase 2

#### Les thèmes récurrents

Un certain nombre de thèmes sont dégagés à partir des observations précédentes.

**Consigne 1** : "Vous êtes des spécialistes de l'œuvre de HBV et vous préparez une monographie ou une intervention dans un colloque à propos du thème que vous avez particulièrement travaillé".

Vécu du colloque avec prise de notes par l'animateur.

### Phase 3

#### Un tableau, une histoire

**Consigne** : "Chacun de mes tableaux raconte une histoire... Racontez l'histoire du tableau que vous avez choisi".

### Phase 4

#### Un métissage culturel

Des œuvres citées par HBV, les tableaux travaillés depuis le début de cet atelier sont disposés sur une table.

**Consigne 1** : "Comme vous vous en êtes rendu compte, HBV cite de nombreuses œuvres de peintres qu'il apprécie tout particulièrement. Vous allez, dans un premier temps aller chercher les reproductions d'œuvres citées par HBV dans le tableau que vous avez choisi. Ces reproductions sont accompagnées d'une présentation brève qui va vous donner quelques clés pour vous y retrouver. Vous en prenez connaissance et vous vous l'expliquez mutuellement pour que tout le monde ait bien compris".

Partage des nouvelles connaissances.

**Consigne 3** : "Quelles sont maintenant toutes les questions que vous vous posez sur HBV, ses œuvres, l'exposition que nous allons voir ?".

### Phase 5

#### Visite de l'exposition du peintre, dans la galerie de l'IUFM de Lyon

La visite se fait avec les questions préparées collectivement.

### Phase 6

#### Analyse

Comment s'est passée la visite ?

Qu'a-t-on appris de plus ?

Qu'est-ce que l'atelier de préparation a permis ou n'a pas permis ?

Sandrine Correia et Maria-Alice Médioni  
Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

<sup>1</sup> Herman Braun Vega, in <http://www.braun-vega.com/extes.htm>

## À propos de la création d'une démarche

E. - Pourquoi, un jour, as-tu créé cette démarche ?

M. A. - Je crois que la création d'une démarche a toujours à voir avec le hasard et la nécessité<sup>1</sup>, mais aussi avec le désir et le défi. Le désir : travailler sur l'œuvre de ce peintre, Hermann Braun Vega, depuis si longtemps, sans jamais avoir pris le temps, sans me l'être autorisé, finalement. La nécessité : offrir dans un stage de formation à destination des enseignants un matériau à réinvestir, montrer qu'il est possible de faire visiter intelligemment une exposition. Le hasard : une exposition de Herman Braun Vega programmée à Lyon dans le temps du stage. Le défi : travailler sur un temps court, à deux (différentes et complémentaires) pour offrir cette occasion inédite aux collègues inscrits au stage, et m'offrir aussi une démarche pour mes élèves. La commande, c'est donc nous qui nous la sommes passée à nous-mêmes.

E. - Pourquoi y a-t-il toujours une part de hasard à la base ?

Parce que la création d'une DASC est toujours lourde ? Dévoreuse de temps ?

Parce qu'il y faut une part de folie ?

M. A. - Il me semble qu'il faut des déclencheurs. Comment pouvoir réaliser tous les projets qui nous tentent ? C'est évidemment impossible. Mon ordinateur, mes tiroirs, mon bureau sont pleins de notes intitulées : "idées à creuser", "à voir", "à faire". Soit on les oublie, soit on les rumine, parfois très longtemps, mais finalement, le travail se fait "à l'intérieur" de telle sorte que lorsqu'une occasion se présente, une demande se produit, on est prêt à la saisir et apparaît une sorte de structure dans laquelle les différents éléments engrangés semblent s'articuler dans la logique qui nous intéresse, pour aboutir - après bien du travail tout de même - à une situation susceptible de faire opérer un déplacement cognitif.

E. - Devrions-nous être sur un autre mode de fonctionnement ?

Construire régulièrement des démarches sans autre but que d'en construire (c'est ce qu'on essaie de faire en ce moment au GREN... pour apprendre à en créer nous-même, mais du coup on met deux ou trois ans pour construire quelque chose et encore !)

Doit-il y avoir une certaine urgence pour nous obliger à stopper l'élaboration d'une démarche à un moment donné ?

M. A. - C'est la piste que nous suivons au Secteur Langues : créer constamment des ateliers qui sont mis à l'épreuve dans les classes, avec, la plupart du temps,

un pillage des démarches existantes, et l'objectif de s'appropriier les "fondamentaux" de la DASC. Et puis, de temps à autre, il y a un travail plus approfondi, d'épure le plus souvent, qui permet de créer ce qu'on pourrait considérer comme une DASC.

E. - Comment as-tu procédé très concrètement au début de ce processus qui te conduit aujourd'hui à créer des DASC ?

M. A. - La première DASC que j'ai inventée, « Les Ménines », a été un travail de plusieurs mois, à partir du moment où je m'y suis consacrée. En fait j'avais une revanche à prendre et une émotion à partager.

La revanche, c'était à propos de mon "inculture" artistique quand j'étais petite et qui ne me permettait pas d'"entrer" dans un tableau, de "vibrer" avec le texte..., c'est-à-dire, l'incapacité due à mon ignorance des clés nécessaires pour pouvoir le faire. Et au mensonge social qui consiste à répéter à l'envi que non, ce n'est pas une affaire de connaissances, de clés, etc. mais de sensibilité ! Bref : la double peine. La revanche consistait donc à relever le défi de la construction de ces clés par tous, y compris et surtout par ceux qui ne sont pas en familiarité, ou en connivence, avec ces objets culturels. Le délit d'initié comme d'aucuns disent...

L'émotion, c'était le souvenir de la découverte de ce tableau au Prado la première fois que j'y suis allée, à l'âge de 19 ans. Placé dans une petite pièce, contrairement à aujourd'hui, il se reflétait dans un miroir sur lequel on butait immédiatement en entrant : le visiteur se trouvait de ce fait inclus dans l'espace du tableau : vertige et éblouissement à la fois... Je comprenais enfin tous les cours sur le traitement de l'espace par Velasquez ! Je me suis dit alors que je ferais un jour quelque chose de cette révélation. Il m'a fallu un peu plus de... 10 ans !

La difficulté, c'est toujours de penser à se défaire de ce que l'on aurait envie de dire, pour passer à ce qu'il faut faire découvrir.

E. - Quelles « découvertes à faire découvrir » ont-elle finalement été choisies, arrêtées ?

M. A. - Toujours le côté insolite, ce qui nous est interdit, ce qui nous oblige à penser plus grand, les aspects "politiques". Y compris en grammaire, qui, comme le dit Eveline Charmeux, est "un savoir à la fois non

<sup>1</sup> C'est le titre d'un ouvrage de Jacques MONOD, publié en 1970. Quand il est sorti, le titre m'a tout de suite séduite, comme réponse, finalement à tout ce que l'on fait, mais je ne l'ai pas lu parce que je me suis dit que l'ouvrage d'un prix Nobel en sciences ne serait pas à ma portée. J'en ai parlé lors d'un stage que j'ai animé en octobre dernier à Bruxelles. Et le lendemain, l'une des stagiaires me l'a offert... Je l'ai commencé et il va falloir maintenant que je le termine !

indispensable en apparence, et pourtant absolument nécessaire à l'autonomie de l'individu, donc véritablement subversif<sup>2</sup>

Dans le travail sur Herman Braun Vega, les 3 entrées dans l'œuvre<sup>3</sup>, qui sont 3 entrées "savantes" parce que porteuses de savoir(s), pas forcément préalables, mais construits aussi et paradoxalement dans l'activité même : lorsque d'entrée, les participants sont postulés experts de l'œuvre du peintre, intervenants dans un colloque, ils sont conduits, par l'activité convoquée, à observer, faire des hypothèses, mettre en relation, vérifier, etc.

E. - Le travail enclenché à partir de la question «Que veut-on faire découvrir ? » conduit-il vraiment hors de ce que nous avons, dans un premier temps, eu envie de dire, de partager ?

Ne revient-on pas facilement à nos premières amours, après un détour ?

Et s'il y a réel déplacement du questionnement, comment acceptez-vous ces déplacements ?

Est-ce chaque fois une rupture avec vos propres conceptions ?

Est-ce difficile à vivre ou enthousiasmant ?

M. A. - Les deux sont possibles.

Encore une fois, pour Herman Braun Vega, la recherche d'un chemin qui permette de faire accéder les élèves - ou les participants en formation - à la problématique de la citation, dans un contexte tout autre, à la fois sur le plan spatial et temporel, m'a permis de regarder les œuvres, grâce à leurs interventions, de façon plus large, plus complexe. En même temps, de savourer davantage certaines de ces citations ou de ces "collages", parce qu'ils pouvaient donner lieu à des lectures multiples, et *a contrario*, de regretter que d'autres propositions du peintre ne permettent pas d'ouvrir de la même façon sur des interpellations aussi riches, parce qu'on a l'impression que la citation n'invite pas avec autant de force et de pertinence à la mise en relation qui provoque la prise de conscience. Un deuil à faire par rapport à l'engouement premier, une décantation qui débouche sur un regard plus exigeant, plus compréhensif.

E. - Quelles ouvertures nouvelles sur le peintre cela a représenté pour vous ?

M. A. - A partir du moment où nous avons confronté nos deux points de vue, celui de Sandrine et le mien, les choses se sont complexifiées.

E. - C'est-à-dire... qu'est-ce qui était en tension ?

Des éléments touchant au contenu à faire construire (à ce que vous vouliez faire découvrir) ?

Ou des éléments touchant au dispositif ou à l'animation ?

M. A. - C'était surtout la question du comment. Comment s'y prendre pour amener les élèves jusqu'à ces citations non pas comme un manque à combler mais comme une nécessité qui s'impose au terme d'un voyage, pour pouvoir le poursuivre ? Pour faire rencontrer ce qui n'est pas d'une utilité absolue dans la vie - c'est ce que dit Herman Braun Vega - mais qui est le rôle de l'École, dans l'accès à la culture et la construction du regard critique - c'est-à-dire le regard outillé. Et tout cela en espagnol... car il s'agit de ne pas oublier qu'on est en classe de langue étrangère, ce qui pose la question des ressources, de l'étaiyage à mettre en place pour mener en parallèle le travail de construction tant au niveau culturel qu'au niveau linguistique.

Et puis, il a fallu se documenter pour aller voir du côté du peintre : qu'avait-il à dire, lui ?

E. - « Qu'avait-il à dire, lui ? ».

Belle question ! Est-ce une question habituelle quand tu montes ce genre de démarche ? Ou une nouveauté ?

Écoutez-vous ce peintre avec des questions préalables ? Ou comme un problème sans questions ?

Que tentiez-vous de découvrir pour le faire découvrir ? Sa propre démarche de peintre ? La compréhension d'une œuvre ou d'un seul tableau ?

Comment fait-on pour écouter ce qu'un peintre a à nous dire ? Est-ce par une analyse de certains tableaux ? Des lectures de ses propres écrits ? Des lectures de spécialistes sur l'auteur ? Sur l'époque de l'auteur ?

Dans quoi va-t-on fouiller et farfouiller ?

M.A. - Plusieurs choses à ce propos :

**un paradoxe** : l'œuvre à partir du moment où elle s'expose échappe à son créateur et en même temps, ne pas l'inscrire dans une temporalité et une intention du créateur serait une aberration. C'est ce que j'ai essayé de mettre au jour dans d'autres démarches comme « À la rencontre de Picasso » ou « Picasso. Norme et construction de soi », ou « Rencontrer un écrivain » (Ahmadou Kourouma)...

**on peut travailler sur une seule œuvre** (*Les Ménines*, ou *La frontera* de Frida Kahlo, *La boda* ou *El 3 de mayo* de Goya) parce qu'elles permettent d'éclairer certaines problématiques ; on peut travailler sur un échantillon

2 Eveline Charmeux et all, *Une grammaire d'aujourd'hui*, Sedrap, 2001, p. 21.

3 "Je veux que chacun comprenne ce qu'il voit. Pour cela j'utilise trois niveaux de lecture, lesquels font référence à la mémoire : la "mémoire" cultivée qui s'adresse aux connaisseurs, la mémoire socio-politique qui s'adresse à "Monsieur tout le monde" et la mémoire immédiate de la vie quotidienne qui s'adresse aux enfants", cité par Dominique Viennet, "Que chacun comprenne ce qu'il voit" in [http://www.braun-vega.com/images\\_presse/1995\\_10\\_quachacunvoit.jpg](http://www.braun-vega.com/images_presse/1995_10_quachacunvoit.jpg)

plus large de l'œuvre d'un peintre parce que de la mise en relation peuvent naître des significations nouvelles, les différentes œuvres s'éclairant mutuellement, rendant compte d'une préoccupation, d'une époque, d'une recherche donnée.

**Dans quoi va-t-on farfouiller ?** Dans tout, comme dans une recherche, pour faire un état des lieux de la question. Et puis, on sélectionnera les données pertinentes pour le propos choisi.

Le temps de préparation, où l'on se rend expert sur un sujet, un contenu, pour pouvoir créer une démarche, est ainsi toujours très long, parfois des mois !

**E. - Cette question de temporalité est-elle toujours comprise par ceux qui travaillent avec vous ?**

**M. A. -** Pas forcément tout de suite, parce que par notre formation - ou absence de formation - on est davantage invité à utiliser le manuel et à suivre les consignes plutôt qu'à penser les situations d'apprentissage ou de formation.

En même temps, encore un paradoxe, on n'invente pas à partir de rien. On invente à partir de ce qui existe et ce qui existe est souvent déjà très abondant. Il faut, me semble-t-il, opérer un déplacement sur la notion d'invention : ce qui est nouveau ce n'est pas forcément ce qui est dit mais comment on le dit ou comment on le regarde, de quel point de vue.

Autre difficulté : la dimension du collectif. On a tendance à croire que le travail collectif consiste seulement dans le travail qu'on réalise à la même table. C'est oublier ce qui est en patrimoine. Ce que je réalise est nourri du travail réalisé dans le mouvement en arts plastiques, philo, écriture, sciences... et langues, bien sûr, dans lequel je puise constamment... en citant mes sources !

**E. - Une fois le contenu cerné comment se poursuit la construction de la démarche ?**

**M. A. -** Il est alors temps de penser à la situation à créer, qui va engager les acteurs à déconstruire pour pouvoir construire du neuf. Imaginer ainsi un itinéraire tant collectif que singulier. C'est-à-dire susceptible d'être emprunté par tous, mais chacun pouvant y vivre sa propre expérience. Sa propre aventure. Forcément unique.

**E. - Sur quoi vous appuyez-vous ?**

**M. A. -** Notre recherche peut compter sur la caisse à outils du GFEN qui est bien fournie : cela permet d'y puiser constamment pour réutiliser les bonnes idées, comme celle du colloque, par exemple. Mais sans plaquer. Une démarche, ça doit "couler", ce n'est pas une cascade de situations lourdes, artificielles... Il doit y

avoir une cohérence avec le sujet ; l'auteur en littérature et, ici, avec le peintre, etc.

**E. - En travaillant la démarche « La numération » d'Odette Bassis, il me semble qu'on se trouve face à une cascade de situations, chaque consigne permettant le franchissement d'un obstacle spécifique, il y a bien fluidité du courant, mais passant un peu de bassin en bassin, non ?**

**Est-ce différent quand on veut travailler la question d'une œuvre ou d'une langue, ou des deux à la fois comme c'est le cas pour cette démarche « Expo » ?**

**M. A. -** Oui, je ne sais pas si on peut assimiler cela encore une fois à un paradoxe mais le fait est que chaque étape représente une sorte d'unité qui se suffirait presque à elle-même mais qui permet de rebondir sur l'étape suivante, qui conduit à s'engager dans l'étape suivante : c'est en quelque sorte le schéma de Léontiev sur l'activité et la mobilisation. Je suis maintenant convaincue que cette fluidité, cette logique dynamique - débarrassée de la lourdeur d'une tentation toujours présente, celle d'une prétendue exhaustivité... - est un des critères de discrimination entre atelier et démarche. Mais bon, je ne vais pas pinailler. Les hiérarchies ne sont pas forcément de mon goût.

**E. - Quels sont vos guides, les points d'appui sur lesquels vous comptez ? Voire que vous choisissiez systématiquement parce qu'il font partie de la problématique générale de l'Éducation nouvelle du GFEN ?**

**M. A. -** Nos guides : l'auto-socio-construction qui nous permet... de prévoir avec cohérence les temps de travail individuels et de confrontations des idées.

La question de la démocratisation de l'accès à la culture est pour nous essentielle. C'est justement l'auto-socio-construction qui la favorise.

Et puis nous sommes sensibles à la construction de la *libido artistica*, chère à Bourdieu 4...

4 Pierre Bourdieu : "Le peuple n'aime pas l'art moderne. Que veut dire cette phrase ? (...) Cela veut dire qu'il n'a pas les moyens d'accès, qu'il n'a pas le code ou, plus précisément, les instruments de connaissance, la compétence, et de reconnaissance, la croyance, la propension à admirer comme tel, d'une admiration purement esthétique, ce qui est socialement désigné comme admirable — ou devant être admiré — par l'exposition dans un musée (...) Rien n'a été fait pour constituer en eux la *libido artistica*, l'amour de l'art, le besoin d'art, l'"œil", qui est une construction sociale, un produit de l'éducation", in Collectif, *Penser l'art à l'école*, Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nîmes, Actes Sud, 2001.

## A propos de l'animation

E. - Pourquoi toujours cette peur au ventre au moment de commencer l'animation d'une telle démarche ? Pourquoi cet « état » d'animateur (je suis comme toi et on est beaucoup à l'être !) ?

Qu'est-ce qui se joue là, étant d'ordre pédagogique ?

M. A. - La peur, c'est obligé. Sinon, ça veut dire qu'il n'y a pas d'enjeu. Ils vont réussir, je le sais, j'ai travaillé pour, je l'ai vérifié maintes fois... mais (la question taraude...) si, moi, je n'étais pas à la hauteur parce que pas assez disponible à tout ce qui surgit, à l'étaillage nécessaire pour les cheminements (et dans l'étaillage de Bruner il y a aussi, paradoxalement, et nécessairement, le maintien de l'orientation)... ?

E. - Pourquoi « paradoxalement, et nécessairement ? »  
Qu'est-ce qui est paradoxal ?

M. A. - Le paradoxe se situe, me semble-t-il dans l'accueil de ce qui se dit, de ce qui surgit mais qu'on ne va pas traiter tout de suite, articulé à la question de l'orientation nécessaire pour qu'il y ait compréhension construite et partagée et non pas perturbée par un excès de sens (cf. Meirieu ou Rochex). Ce qui ne veut pas dire que ces éléments soient à écarter. On peut en prendre note - ou acte - sur l'affiche et y revenir à la fin pour demander si le travail effectué permet de répondre à cette interrogation ou idée. La plupart du temps, c'est le cas. Sinon, rien n'interdit d'y revenir à la fin, de façon magistrale pour éclairer, replacer les choses.

E. - Quels aspects pédagogiques sont en jeu dans le fait que partout où tu animes cette démarche, elle produit des effets forts sur les publics pourtant divers ?

M. A. - Ce qui demeure stable : les postulats, les valeurs, la confiance, l'exigence (donc une préparation au millimètre, y compris dans le matériel offert, toujours beau... à la hauteur du savoir à atteindre).

E. - Peut-on dire que préparer une démarche c'est préparer une série de contraintes libératrices ? Pour que tous puissent entrer dans la démarche, se mettre en marche ?

M. A. - Ce qui varie ce sont les entrées choisies par les participants, jeunes ou adultes, lors de la première phase : parfois ils choisissent des entrées "banales" comme les couleurs, la nourriture, le nombre important de personnages ; parfois, cela paraît plus "intellectuel" : les anachronismes, les contrastes... Et

toujours, c'est superbement passionnant parce que, de toutes façons, à partir du moment où ils regardent, ils se mettent à voir... surtout s'ils ne sont pas seuls...

E. - Comment vois-tu qu'ils se mettent à voir ?

Que voient-ils ?

Qu'attendez-vous qu'ils voient ?

M. A. - Ils se mettent à voir quand ils voient des significations au delà des objets.

E. - Tu dis « C'est superbement passionnant », l'expression montre de ta part un émerveillement.

N'est-ce pas dans cette capacité à t'émerveiller des découvertes des autres que se niche une part de ta capacité d'animation ?

C'est quoi cette capacité à trouver superbement passionnant ce qui est en train de se passer : une joie de voir que le dispositif fonctionne ? Une ouverture aux autres ? Un plaisir de transmettre un savoir, une passion ? Un plaisir de partager ce que tu aimes ? Un intérêt personnel de construction de nouveauté pour toi (ils y gagnent, et j'y gagne aussi ?). Un peu de tout ça ?

Ne penses-tu pas que ce bonheur de ce moment précis est aussi une détente pour tous ? Une joie commune partagée ? Un moment qui permet d'aller plus loin, qui fluidifie le passage à l'étape suivante... qui supprime la peur finalement de tous... ?

M. A. - Pour moi, le travail d'intelligence est captivant. Voir le plaisir que ça procure et l'inquiétude aussi. Inquiétude dans le sens où l'on parle de *inquietud*, en espagnol, la posture d'un esprit inquiet, non pas angoissé, mais interrogateur, non pas soucieux, mais en souci, c'est-à-dire qui prête et fait attention. C'est ce qui complète avantageusement la seule notion de plaisir, hautement nécessaire, mais qui pourrait s'épuiser dans sa réalisation. La notion d'inquiétude introduit une dynamique intéressante, plus proche de la posture du chercheur.

Et le brassage tout au long des différentes phases va leur permettre de regarder chaque fois autrement.

E. - Comment vous l'avez imaginé ce brassage ?

Cela fait-il partie des outils du GFEN ? Si oui, quelles adaptations pour cette démarche-là... Au fond comment te tiens-tu toujours éloignée d'un placage à 100 % ?

M. A. - Comme toujours, il ne s'agit pas d'une technique mais d'une ressource nécessaire pour une activité déterminée. On ne brasse pas pour brasser, on ne met pas en groupe pour mettre en groupe mais parce que,

ici, il se trouve qu'on a choisi délibérément la même œuvre, là, parce qu'on a tiré au sort la même question, etc. Le traitement du problème nécessite des regards différents, il faut donc parfois provoquer des rencontres nouvelles qui provoquent du conflit sociocognitif car dans un groupe constitué, surgit forcément, à un moment donné, une connivence qui facilite le travail, certes, mais où la contradiction en arrive à s'émousser.

E. - A quoi êtes-vous spécialement attentives dans un brassage ? A rien ? Ou y a-t-il quelques astuces ?

On brasse ferme ou avec une certaine souplesse (par ex. pour laisser une personne un peu fragile ou pour une question de langue, avec une amie ?).

On parle peu de ces questions, mais il y a peut-être des différences dans les animations, des moindres gestes et des micro décisions qui ont à voir avec le respect des personnes, ou/et la construction du savoir de chacun ?

Avec ton expérience, qu'as-tu à nous dire Maria-Alice de ces moindres choses ?

M.A. - C'est difficile... Il me semble qu'il y a une différence entre le brassage où la part de l'aléatoire est assez forte et qui peut créer des chocs intéressants, d'une part, et les situations d'entraide, d'étayage, d'autre part, où l'enseignant intervient davantage dans la composition des équipes : c'est ce que je mets en œuvre, par exemple, dans « Le réceptionniste », dans la phase où les plus outillés deviennent personnes ressources.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Voir Medioni Maria-Alice, "Le réceptionniste ou comment se tissent les fils de l'agir ensemble", in *Dialogue* n° 129, *L'aide : comment faire pour qu'ils s'en passent ?*, août 2008, pp. 62-66.

E. – Et à propos de la place de l'écrit ?

M. A. - L'écrit : il n'y a pas de phase d'écriture dans cette démarche. C'est plutôt le regard et la parole qui sont sollicités.

E – Mais, dans cette démarche, tu écris en tant qu'animatrice et j'ai remarqué ton respect à la lettre près des paroles des participants... Alors que certains animateurs d'ateliers « nous » traduisent, mettent nos paroles en langage commun, voire un peu plus savant, toi tu écris ce qui se dit ? Cela me semble important et peut-être ayant à voir avec cette construction de la libido artistica...

Est-ce une première reconnaissance de ce que nous avons à dire d'un ressenti artistique ? Qui permet une sorte d'impression de se découvrir capable de dire des choses intéressantes d'une œuvre ? D'un art ? D'un artiste ?

M. A. - Oui, il y a la trace écrite produite par l'écrivain public. Et il faut respecter ce rôle difficile : l'écrivain public écrit ce qu'on lui dit et non pas ce qu'il a envie d'écrire. Parfois, il traduit, mais il y faut alors le consentement de celui qui fait appel à lui : c'est ainsi qu'il m'arrive de synthétiser des propos ou de "traduire" en langage didactique mais après avoir demandé à l'intervenant si cela correspond à ce qu'il voulait dire... Parfois il faut donner les mots...

Donc, chez l'animateur, pas d'impatience, pas de frustration par rapport à ce qu'il sait (Être savant, c'est savoir ce que savoir veut dire), mais une confiance totale dans les capacités mises en valeur par le dispositif.