

## Concevoir sa pratique : une activité complexe ou comment entre reprise et rupture, créer du nouveau

Maria-Alice MÉDIONI Secteur Langues GFEN Centre de langues-Université Lyon 2

**Q**u'est-ce que concevoir ? Tout inventer ou ré-inventer, interpréter en fonction d'une intention qui pilote l'action, d'un problème à résoudre ? Seul ou à plusieurs ? Comment se saisit-on d'une pratique existante dans le GFEN particulièrement, pour en faire du nouveau ? Car, pourquoi inventer le fil à couper le beurre quand on dispose d'une mallette bien remplie ? Et comment s'y prend-on alors ?

Telles sont les questions qui se sont imposées à moi à l'annonce de ce numéro de *Dialogue sur ce* que signifie « concevoir sa pratique ».

### Qu'est-ce que concevoir ?

Si l'on se réfère au dictionnaire<sup>1</sup>, concevoir est d'abord un acte concret qui permet de « *former un enfant en soi* ». Cette première acception présente la conception comme un acte proprement féminin, concret, mais pas forcément délibéré, prélude à la naissance d'un enfant qui n'est encore que promesse. Elle semble vite contrebalançée par les acceptions suivantes qui désignent la conception comme quelque chose d'abstrait, de proprement humain et intellectuel : « *se représenter un objet par la pensée* ». Le CNRTL<sup>2</sup> précise même que « *l'accent est mis sur l'activité abstractive de l'esprit* ». Pourtant, s'il s'agit bien d'une élaboration, d'une opération intellectuelle, concevoir implique néanmoins une représentation du résultat escompté et une anticipation des modalités pratiques à mettre en œuvre pour y parvenir.

Le dictionnaire nous dit également que concevoir c'est aussi « comprendre, saisir par l'esprit, admettre », ce qui suppose, sans doute, une prise en compte de différents facteurs, un effort, car comprendre n'est pas prendre sans réfléchir, adhérer sans réserve, mais plutôt considérer et/ou faire sien quelque chose d'extérieur à soi.

Concevoir sa pratique serait de l'ordre de la création, d'un projet, d'une pensée qui se projette dans une réalisation concrète dont il faut organiser les différents éléments, qui oblige à analyser les situations, à considérer les difficultés et obstacles qui pourraient se présenter.

### Concevoir sa pratique c'est faire œuvre de création

Le dictionnaire l'affirme et nous en sommes convaincus : concevoir, c'est créer ; l'enseignant ou le formateur se doit d'être un concepteur et non un exécutant. Pour autant cela signifie-t-il qu'il faut toujours inventer du « nouveau » ?

Il faudrait d'abord s'entendre sur ces notions — création, invention — qui sont pour le moins séduisantes mais finissent par leurrer voire même paralyser l'action. C'est ainsi que de jeunes enseignants ou formateurs s'ingénient à « faire du neuf », à être « originaux », à s'interdire d'emprunter une bonne idée ailleurs. Je me souviens, à ce propos, de mes débuts, lorsqu'il était de bon ton d'affirmer qu'un bon enseignant ne refaisait pas les mêmes choses d'une année sur l'autre, qu'il lui fallait inventer à nouveau, que le contraire était un signe de fainéantise... La course au document original qu'on s'empresse d'exhiber comme preuve d'une volonté de se renouveler, tient de cette imposture qui entretient la confusion, particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères, entre thème ou support et situation d'apprentissage. Ce type de préconisation est d'autant plus étonnant quand on sait combien le recours aux manuels, fortement recommandé, dispense de la moindre recherche, du moindre questionnement. Par ailleurs, l'innovation, si prise par les temps qui courent, n'est souvent que la reprise de pratiques plus anciennes : elle s'enracine

<sup>1</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concevoir/117908>

<sup>2</sup> CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales. <https://www.cnrtl.fr/definition/concevoir>

dans des amonts parfois déclarés, la plupart du temps occultés ou ignorés, et donne lieu, fréquemment, à du nouveau qui est loin d'introduire une rupture suffisamment subversive pour transformer véritablement les pratiques ou l'institution. Elle tient plutôt généralement de la simple adaptation au service d'un système, comme l'attestent un certain nombre de chercheurs<sup>3</sup>. Car le point commun entre toutes ces innovations c'est qu'elles ne remettent pas en cause fondamentalement la pratique pédagogique : c'est la logique traditionnelle qui perdure malgré la valse des dispositifs innovants<sup>4</sup>.

L'expérience de la création se caractérise par la (re)connaissance, la com-préhension et l'assimilation des créations qui ont précédé — imitations, reprises, combinaisons nouvelles — et la rupture avec les habitudes ou certitudes antérieures. Il faudrait, à cet égard, réhabiliter la notion d'imitation comprise comme activité de compréhension et d'interprétation du geste d'un autre pour se l'approprier et faire œuvre à son tour. C'est Picasso, imitant *Les Ménines* de Velázquez, les décortiquant pour en explorer tout à tour un aspect saillant, les ré-interprétant pour créer une œuvre originale qui, en outre, va permettre d'éclairer l'œuvre initiale.

Philippe Perrenoud compare l'activité de l'enseignant à celle du bricoleur dont la caisse à outils bien remplie va lui permettre d'agir : « *Le bricolage ne se définit pas par son produit, mais par le mode de production : faire avec les moyens du bord, ré-utiliser, au besoin en les détournant de leur destination première, des textes, des situations, des matériaux* »<sup>5</sup>. Il cite à ce propos cet extrait de Claude Lévi-Strauss : « *Regardons-le à l'œuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait 'signifier', contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser* »<sup>6</sup>.

Les créateurs et les inventeurs travaillent dans des écoles, des mouvements, des laboratoires où ils cherchent ensemble, s'interpellent, se pillent mutuellement, se citent aussi... Peut-on créer ou inventer tout seul ? A-t-on tout simplement la possibilité, le temps, de tout « inventer »

continuellement ? On peut s'illusionner et se retrouver à réinventer bêtement le fil à couper le beurre ! Pour ma part, je n'ai cessé d'emprunter aux uns et aux autres, mais en citant toujours mes sources, par « honnêteté intellectuelle », certes, mais aussi pour témoigner d'une façon de faire qui permet de créer par soi-même. Car on peut articuler humilité et ambition en puisant dans le répertoire commun, dans les outils que, ensemble, nous avons élaboré, particulièrement au GFEN, et contribuer ainsi à un renouvellement créatif.

## Concevoir sa pratique c'est résoudre des problèmes

Il s'agit toujours de répondre à une série de problèmes, en amont, dans le cours de l'action et en aval.

Comment vais-je m'y prendre pour atteindre l'objectif que je me suis fixé, en tenant compte du « déjà là » et des processus d'apprentissage de mes apprenants ? Quels sont les difficultés, les obstacles, les contraintes qui vont se présenter, pour eux, pour moi ? Quelles sont les ressources dont ils auront besoin pour travailler et celles dont je pourrais avoir besoin pour construire ma mise en situation ? Que vais-je leur faire faire pour parvenir à mes fins ? Comment vais-je faire pour ne pas perdre de vue les priorités, l'enjeu de savoir ? Comment allons-nous estimer la compréhension et l'acquisition ?

Il faut bien sûr disposer d'informations et de connaissances mais pas pour les appliquer telles quelles. Il s'agira de réfléchir à comment y faire accéder les apprenants, par quelles stratégies, quelles propositions de tâches, quelles étapes. Si l'on puise dans la boîte à outils du GFEN, on y trouvera maintes suggestions... à re-considérer en fonction de l'objectif poursuivi et du problème à résoudre : la construction du savoir visée est-elle compatible avec ce que les apprenants savent déjà, n'est-elle pas trop éloignée, ce qui empêcherait tout apprentissage<sup>8</sup> ? N'y a-t-il pas une étape supplémentaire à prévoir pour que cela devienne possible ?

La connaissance de chaque apprenant, de son « déjà là » étant totalement impossible, comment vais-je m'y prendre pour disposer de l'information dont j'ai besoin pour orienter mon action et créer un « commun » qui permette de démarrer ? Émergence des représentations, situation ludique qui aide à récapituler ce qu'on sait, ce qu'on reconnaît

**3** Voir, entre autres : CROS F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris, PUF ; HOUSSAYE J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris, Fabert.

**4** MEDIONI M-A. (2015). L'Éducation nouvelle et l'innovation. In APEG. *Cahiers Économie et gestion*, n° 125, mars-avril-mai 2015 (pp. 26-32). <https://ma-medioni.fr/article/education-nouvelle-innovation>

**5** PERRENOUD Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2 (pp. 198-212). Repris dans Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan (p. 39).

**6** LEVI-STRAUSS C. (1962) *La pensée sauvage*, Paris, Plon (p. 28).

**7** MEDIONI M-A. (2016). L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation. Lyon : Chronique sociale.

**8** Cet écart, Lev Vygotski le nomme zone proximale de développement (ZPD) : il s'agit de la différence entre ce que le sujet apprenant peut faire seul pour résoudre un problème et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un autre, d'un adulte ou d'un pair plus outillé, qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle, qui lui sert d'appui pour son développement.

et qu'on remet en mémoire, fabrication d'un corpus par les apprenants eux-mêmes qui rende compte de ce dont ils disposent et des questions qu'il suscite ?

De la même façon, si l'utilisation des affiches est un des moyens privilégiés pour à la fois remobiliser la recherche, synthétiser, faire expliciter et nommer les contradictions et les opinions divergentes, quelles consignes seront les plus appropriées en fonction de l'objectif recherché ? Vais-je organiser systématiquement une phase de commentaire des affiches réalisées ? Certainement pas car il s'agirait d'une redondance — à quoi bon dire oralement ce qui est déjà écrit sur l'affiche — ; car les discours produits par 6 ou 8 groupes qui se succèdent deviennent rapidement lassants et inaudibles, surtout en classe de langue étrangère ; car les récurrences qui apparaissent finissent par affadir le travail des derniers groupes qui prennent la parole... En revanche, un travail par groupes croisés sur 2 ou 3 affiches permettra de rapporter des conclusions constituant un matériau de travail beaucoup plus intéressant pour l'ensemble de la classe ensuite. Mais si je souhaite un commentaire, alors la consigne en amont sera de réaliser une affiche sous forme de dessin ou de schéma où l'absence d'écrit et le caractère abstrait obligeront à l'explicitation orale.

## Concevoir sa pratique c'est anticiper les contraintes et les imprévus

Les situations d'auto-socio-construction du savoir dont nous sommes porteurs sont le fruit d'une élaboration poussée, y compris dans le minutage de chaque phase. Pour autant, ce ne sont pas des situations fermées, elles font plutôt partie d'un « système de travail plus ouvert »<sup>9</sup> où l'on retrouve les paradoxes définis par Odette Bassis<sup>10</sup> dans le processus de conception et d'élaboration de la situation.

Il n'est pas aisé, en effet, d'articuler un projet pensé et fouillé avec l'espace nécessaire pour pouvoir répondre aux contraintes et aux imprévus. Comment être prêt à modifier dans l'action un choix réfléchi, estimé nécessaire ? Comment percevoir le moment opportun où il s'agit de s'écarter du scénario prévu, d'improviser ? Quels modes de régulation de l'activité ? Va-t-on prendre en compte immédiatement la question insolite qui rompt la fluidité de ce qui était prévu mais qui demande un traitement *hic et nunc* pour pouvoir

poursuivre, ou demander à ce qu'elle soit différée jusqu'au moment de l'analyse réflexive ? Quel mode de regroupement pour relancer la recherche ou pour dénouer un conflit de personnes ? Comment intercaler une étape intermédiaire quand on perçoit que, sans cela, les apprenants ne peuvent pas résoudre le problème posé ? Comment ramener au travail quand quelqu'un décroche, se décourage, voire refuse de s'y mettre ?

Là encore, on n'invente jamais à partir de rien. Il faut pouvoir disposer de modèles, de ressources en termes de manières de faire, de schèmes d'action, d'habitus, « ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites », comme les définit Bourdieu<sup>11</sup>.

## Concevoir sa pratique c'est entrer dans une posture réflexive et éthique

L'enseignant ou le formateur, concepteur de sa pratique, considère son action comme le résultat d'un processus de réflexion lui permettant d'analyser les conséquences de ses interventions, d'en penser les réussites et les défauts : la réflexivité fait partie de la compétence. Mais la posture réflexive requiert un entraînement intensif ; la formation doit intervenir pour faire construire les savoirs nécessaires<sup>12</sup>. L'enseignant ou le formateur, s'il ne veut plus se contenter de reproduire des routines à l'identique, doit être capable de s'adapter à toutes les situations, en s'appuyant sur la capacité à analyser et à interroger le sens et la finalité de ses actions pour pouvoir les réajuster selon les circonstances.

Certains processus, difficultés, contraintes peuvent apparaître, en effet, après coup. Dans le feu de l'action, on ne les a pas perçus, et voilà que, au moment de regarder ce qu'on a fait et ce qu'on a compris, il s'avère qu'il y a des incompréhensions qui persistent, des écarts trop importants qui se sont produits dans la réalisation des tâches. Sans ce retour, on ne pourrait se donner le moyen d'une régulation de l'action dans le but de permettre aux apprenants de mieux apprendre. Ce retour est grandement facilité par le travail en compagnonnage, avec des personnes engagées dans la même aventure. La construction d'une posture réflexive se fait par le biais des échanges, de la confrontation, du conflit cognitif que le groupe favorise.

**9** PERRENOUD Ph. (1983) *Ibid.* (p. 36)

**10** BASSIS O. (2016) Les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir: GFEN. *Dialogue*, 161. L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé - juillet 2016 (pp. 5-8).

**11** BOURDIEU P. (1972) Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève, Droz (p. 209).

**12** Voir DEWEY J. (1925) *Comment nous pensons*. Paris, Armand Colin ; SCHON D. (1993) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques ; PERRENOUD Ph., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. CRAP, *Cahiers pédagogiques*, janv. 2001, n° 390, p. 42-45. En ligne sur : [http://www.unige.ch/faps/e/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/faps/e/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html) ; LE BOTERF G. (2006) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Les éditions d'organisation ; TARDIF M., BORGES C., MALO A. (2012) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, De Boeck.

### Comment la posture réflexive est travaillée au sein du Secteur Langues

Les ateliers et démarches inventés par les membres du groupe sont toujours fortifiés des apports multiples dont ils sont l'objet. Leur mise en chantier est facilitée par un patrimoine commun — celui du Secteur langues, déjà bien constitué et celui, plus large, des autres groupes ou secteurs du GFEN — dans lequel chacun peut puiser aisément : nombreux emprunts aux secteurs art plastiques, philosophie, aux démarches en histoire... ou même en mathématiques ; co-pillages au sein du Secteur langues... Ils ont beaucoup voyagé avant d'apparaître dans une publication. Nés d'un désir de faire partager aux apprenants une passion, une découverte ou de la volonté de leur offrir un chemin vers la construction d'une notion, d'un concept, ils ont évolué au fil des diverses mises en œuvre :

- premières expérimentations enthousiasmantes dans la classe où l'on s'aperçoit qu'il y a tout de même quelques « boulons » à resserrer ; ou, à l'inverse, décevantes, mais qui permettent de rendre plus perceptibles les moments où « ça coince » et les réorganisations à opérer ;
- présentation lors de réunions de travail qui permet de partager ce que l'on a élaboré et de le mettre à l'épreuve de l'analyse bienveillante et exigeante du collectif : chacun a alors à cœur de faire avancer le projet et hâte de se l'approprier ;
- nouvelle(s) animation(s) en classe avec les nouvelles hypothèses et pistes construites ensemble ;
- retour éventuellement dans le collectif pour résoudre les derniers problèmes ;
- transposition de l'atelier ou de la démarche par un ou d'autres membres du collectif, pour un autre niveau, dans un autre contexte, dans une autre langue... »<sup>13</sup>

Posture réflexive et posture éthique s'entrelacent obligatoirement dans le souci de mieux faire apprendre. L'attention aux apprenants et à leurs actions prend une importance accrue ; le regard, les gestes et les interventions de l'enseignant et du formateur tiennent compte de ce défi ; les modalités de travail proposées sont respectueuses du processus d'apprentissage et suffisamment stimulantes pour pouvoir s'engager vers l'inconnu.

C'est ainsi que, petit à petit, l'écoute, l'entraide, la coopération, passent de possibles souhaitables à éléments d'une culture commune construite dans un contrat pédagogique/didactique différent<sup>14</sup>.

L'objectif c'est de favoriser une « communauté d'apprentissage » qui puisse s'autoréguler de façon flexible et réflexive pour résoudre des tâches complexes et « créer dans la classe des zones multiples de développement proximal »<sup>15</sup>.

## Conclusion

Démarche intellectuelle qui vise à déterminer des objectifs et des actions pour favoriser la construction des savoirs, la conception de la pratique est une activité complexe qui ne s'éclaire et ne prend son sens que dans son accomplissement. Autrement dit, c'est dans le concret de la pratique que se révèle le travail d'élaboration intellectuelle en amont, les représentations, les valeurs et les partis pris mis en jeu. Parce qu'elle est complexe, de l'ordre de l'éthique, et jamais définitive, elle exige une lecture critique de la réalité pédagogique, la décentration indispensable et constante qui permet la réflexion critique sur l'efficacité de l'action, et le partage d'un « outillage instruit »<sup>16</sup>. ◆

**13** MEDIONI M.-A. (2016) Conclusion. GFEN. *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*. Lyon, Chronique sociale.

**14** MEDIONI M.-A. (2016) La mise au jour du nouveau contrat pédagogique/didactique. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Ibid. (pp. 91-98).

**15** MOTTIER-LOPEZ L. (2012) *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, De Boeck (p. 76).

**16** MEDIONI M.-A. (2016) *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Ibid. (p. 195).