Notos

N° 5 | 2020
Théories et pratiques du Care

Les gestes pédagogiques pour « panser » l’école

Marie GOLA

Frédéric MIQUEL

Édition électronique :
URL : https://notos.numerev.com/articles/revue-5/740-les-gestes-pedagogiques-pour-panser-l-ecole
DOI : numerev_121
Date de publication : 12/06/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GOLA, M., MIQUEL, F. (2020) Les gestes pédagogiques pour « panser » l’école. *Notos*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_121

A l’école, si les termes appartenant au champ sémantique du Care ont bien souvent un tropisme négatif, de nombreuses préconisations actuelles insistent sur la notion d’accompagnement bienveillant, montrant un souci de l’école de « panser » les maux internes et externes. Ainsi, on saisit l’urgence d’une pédagogie à la fois orientée vers l’aide mais aussi vers l’entraide, faisant du collectif le lieu dans lequel les interactions sont les vecteurs de réparation de chacun des acteurs engagés. Des dispositifs existent afin de travailler ces interactions. Il sera question ici du geste de l’écriture qui permet de décentrer la relation éducative et de travailler en profondeur le rapport à la langue et d’opérer un changement profond chez l’élève.

Mots-clés :
Atelier d'écriture, Accompagnement, Care, Système scolaire

Marie Gola,
Professeure de Lettres, Lycée Champollion Lattes / Chargée de mission DAAC

Marie-Hele.Gola@ac-montpellier.fr

Frédéric Miquel,
Inspecteur Académique IPR Lettres - Rectorat de Montpellier

frederic.miquel@ac-montpellier.fr

Les gestes pédagogiques pour « panser » l’école

Télécharger l'article complet en format PDF

Dans le lexique du système scolaire, les termes associés au care ont des connotations très restrictives :

-le *soin* est l'absence de ratures sur une copie ;

-l'*attention* à est généralement corrélée à une mise en garde qui impose l'écoute, l'obéissance à l'oral ;

-la *fragilité* rappelle, sur un bulletin scolaire de fin de période, la vulnérabilité d'un élève dont les compétences et les résultats sont jugés faibles, inadaptés à la norme ;

-la *bienveillance* est un terme très en vogue mais souvent moqué, surtout depuis son institutionnalisation, comme si vouloir adopter une posture éducative bienveillante critiquait implicitement la violence psychologique supposée des enseignants ou l'éloge du moindre effort que l'on évaluerait positivement avec une gentillesse excessive ;

-l'aide, enfin, est proposée face à une situation de difficulté scolaire, d'infériorité.

On le voit, la constellation sémantique du care, anglicisme regrettable, renvoie aux manques, aux *carences*… Ce tropisme négatif rejoint le reproche fait aux élèves de manquer de sollicitude entre eux et avec les adultes, que certains braquent violemment ; mais les adultes le font-ils à l'endroit des élèves ou de leurs pairs ?

Face à ces souffrances bien réelles, le *care* en éducation pourrait-il devenir une valeur pleine et fraternelle ? Pour cela, il convient d'avoir à l'esprit que « penser » et « panser » ont la même origine étymologique. Voici donc quelques gestes pour pe/anser l'école *en actes* et faire du *care* un accompagnement responsable et créatif.

Actualité du *care* en système éducatif

De fait, ce compagnonnage attentif est d'actualité dans l'Education nationale.

Ses principes sont incarnés par quelques textes officiels récents, tels que la refondation de l'Ecole en 2013[1] qui vise à mettre en œuvre une école bienveillante, empathique, inclusive, évaluant positivement ses élèves, c'est-à-dire révélant leur valeur (c'est le sens du latin *evaluare*) sans les marquer d'un signe qui pourrait être indélébile (sens du latin *notare*). Le référentiel des compétences des personnels d'enseignement et d'éducation[2] insiste sur cette attitude d'écoute et d'ouverture permettant de décentrer la relation éducative. L'enseignement par compétences cherche à partir de ce que chaque apprenant connaît et sait faire pour aller un peu plus loin, mais pas trop vite, conformément à la célèbre zone proximale de développement dont parlait le pédagogue – psychologue russe Vygotski (1985). Le seul fait d'utiliser le substantif « apprenant » de préférence à celui d'élève va dans le sens d'un enseignement-apprentissage qui ne se contente plus de transmettre de haut en bas magistralement un contenu didactique identique à tous. Pour élever les écoliers,

collégiens et lycéens, donc avant tout des personnes, il faut d'abord s'abaisser, les observer.

Dès lors, plutôt que d'*intégrer* les élèves réputés différents, il est recommandé de les inclure. La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées[3] et les circulaires de 2012 sur la scolarisation des élèves allophones[4] montrent bien que ces gestes modifient le milieu d'accueil tout autant qu'ils font progresser ceux que l'on appelle pudiquement les « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Le besoin engendre le soin, et tous les membres des communautés éducatives sont impliqués dans ce parcours citoyen qui entend revivifier les valeurs de la République dans un monde lacéré par l'individualisme et les *morcellements hypermodernes* décrits par Lipovetsky (1989) quand le philosophe allemand Habermas (1988) estime que la modernité doit être encore et toujours construite et achevée, contre tout déterminisme fataliste. Pour combattre les inégalités, il faut prendre soin de l'équité, qui donne davantage à ceux qui ont moins, et les réseaux d'éducation prioritaire sont fondés sur cette politique de redistribution.

Contre la solitude et la précarisation, l'Ecole Providence promeut cette sollicitude structurelle et pédagogique, qui concerne non seulement la relation adulte-enfant mais aussi les liens entre les personnels et l'institution, qui répète de manière performative, à la hauteur des enjeux et de leurs difficultés, que « l'école de la confiance »[5] est l'avenir de notre pays.

Car à chaque fait divers dramatique, à chaque étude internationale, nous entendons le grand cri du care refoulé, nous nous heurtons au retour des maux qu'il faut panser en profondeur et qui sont à la fois externes (liés à l'évolution de la société) et internes (dus au fonctionnement du système éducatif) : échec scolaire, inégalités sociales creusées par la société et par l'école, crise des vocations, souffrance au travail, ennui des jeunes, crise du sens - ce sont les répliques telluriques de la *Crise de l'Esprit* dont parle Paul Valéry en 1919 (Valéry, 1957 [1919], p. 991-2) - école anxiogène, pression des familles, maltraitance, indifférence, injures lexicalisées, compétitivité brutale dans une société de chômage, darwinisme scolaire, paupérisation des élèves (voir le rapport Grande pauvreté et réussite scolaire[6] de l'inspecteur général Jean-Paul Delahaye)…

Pédagogie de l'accompagnement

C'est pourquoi l'urgence est à la pédagogie de l'accompagnement.

Son inspiration est à la fois :

- *ancienne* (pensons à Montaigne, Rousseau, Freinet, Montessori, Rogers, Lombardo Radice, Pauline Kergomard, Comenius, Baden Powell, Niell, Adolphe Ferrière) et actuelle, à travers les innovations et expérimentations menées un peu partout, notamment dans le domaine neuroscientifique ;

- *spirituelle* (avec ses pédagogues bons samaritains comme Don Bosco et l'école salésienne) et sécularisée, dans la Fraternité du triptyque républicain ;

- *présente dans les discours institutionnels* et dans les écoles privées, sous contrat ou non, qui ont le vent en poupe ;

- *destinée aux adultes* en général (c'est la mode des théories et pratiques d'épanouissement personnel) et à tous les membres du système éducatif en particulier.

Les gestes d'interdépendance qui sont adressés aux personnes vulnérables dessinent une pratique de l'altérité entre enseignants et élèves. Les jeunes les plus fragiles sont bénéficiaires de dispositifs de différenciation qui adaptent l'enseignement au profil de chacun, non seulement dans des dispositifs spécialisés (PAI : projet d'accueil individualisé, PAP : plan d'accompagnement personnalisé[7]) et des structures dédiées (UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, UPS : unité pédagogique spécialisée, ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire[8]...), avec des éducateurs spécialistes (professeurs, AVS : auxiliaire de vie scolaire, RASED : réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), des projets (cf. « Différent comme tout le monde »[9]) mais aussi en classe ordinaire, pour tous les élèves : on ne confisque plus la parole, on la partage, on met régulièrement les élèves en situation de travail, de recherche, de projet ; on différencie, autant que de besoin, les contenus, rythmes, groupes, évaluations (avec le droit à l'erreur), afin que tous puissent progresser et atteindre un niveau satisfaisant de compétences. De manière complémentaire, des temps plus personnels de remédiation et d'approfondissements sont proposés, par le biais de l'accompagnement personnalisé ou du plus récent « Devoirs faits »[10].

Mais il faut aller encore plus loin et libérer, généraliser l'aide en soulignant la nécessaire réciprocité de l'entraide. Pour préparer à la vie, l'école se doit de chercher à vivre ici et maintenant une société meilleure avec presque 13 millions d'élèves et 1,1 million de personnels dont 880 000 enseignants. Parlons volontiers de la transposition éducative de « l'insurrection de la bonté » (pour reprendre la formule de l'Abbé Pierre le 1er février 1954) et ce, à la fois entre jeunes (notamment en classe) et entre adultes. En effet, *faire pour* ne suffit pas, il faut *faire avec*, au sens collectif du terme, c'est-à-dire faire équipe, communauté : on ne réussit pas contre les autres. Comme le prouve la réussite de nombreux projets, à partir de l'ambivalence de l'expression « Faire avec », osons développer la participation, l'engagement des jeunes, trop souvent infantilisés, le tutorat et le monitorat, l'éducation entre pairs. Les CVC (conseils de vie collégienne) et CVL (conseils de vie lycéenne)[11] incarnent quelque peu ces mouvements, mais surtout hors des classes. Explicitons aussi la responsabilité de l'élève à l'égard de la vie du professeur : l'appel à contribution « Ces élèves (qui) nous élèvent »[12] vise à faire émerger voire à susciter ces interactions fécondes. Il s'agit d'un dispositif innovant impulsé par l'académie de Montpellier, dont l'objectif est de recueillir, de diffuser et d'étudier des témoignages d'éducateurs et de pédagogues francophones parlant des élèves qui ont joué un rôle déterminant dans leur carrière. Près de trois-cents témoignages sont recensés, montrant que la relation éducative ne se limite pas à la

formation dispensée par le professeur / l'éducateur mais est fondamentalement bilatérale, dans la mesure où les élèves influent sur l'être et le devenir individuel et professionnel des adultes sous la responsabilité desquels il est placé. Dans le même esprit, ATD Quart monde a publié en 2013 un ouvrage intitulé *Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien* dont sont extraites ces phrases créatives et care-actives :

> Comment des parents, des enfants, des jeunes, trop souvent identifiés par la pauvreté dont ils sont victimes, ont appris à des enseignants des pratiques pédagogiques pouvant bénéficier à tous. Enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de sa carrière, patiemment, au fil du temps, par des rencontres. Enseigner est un métier de rencontres […] Rencontrer, ce n'est pas s'enfermer dans des certitudes, ce n'est pas s'imposer à l'autre. Rencontrer, c'est descendre d'un piédestal illusoire, c'est se laisser interroger, c'est devenir interdépendant (Mouvement ADT Quart Monde, 2013, p. 17).

Les ateliers d'écriture

De façon concrète maintenant, envisageons un de ces gestes pédagogiques lequel, parce qu'il permet un déplacement des habitudes, des postures des enseignants comme de celles des élèves, favorise l'émergence de quelque chose d'essentiel, de différent dans la façon dont l'élève prend place dans la relation éducative.

Il s'agit ici de la pratique de l'écriture créative que les enseignants sont de plus en plus nombreux à mener dans les classes dans une pratique d'atelier qui n'est pas historiquement liée au cadre scolaire.

Les ateliers d'écriture sont apparus aux USA dès la fin du XVIIIè s., dans le cursus universitaire. Mais c'est surtout à partir des années 1960 qu'ils se répandent non seulement dans les universités mais aussi en milieux hospitalier et psychiatrique, en direction de publics spécifiques (alcooliques, homosexuels, femmes, artistes …). La dimension thérapeutique de l'écriture est présente en France depuis quelques années. Dès le début du XXè s., des études sont menées sur la variation de l'écriture chez les aliénés.

Du point de vue de la clinique, c'est avant tout à travers les troubles que la psychanalyse aborde la question de la relation entre le sujet et l'écriture. Ces troubles (dysgraphies, dyspraxies, dyslexies) constituent des symptômes. Pour Freud, le symptôme permet la résolution d'un conflit qui se situe ailleurs que dans le champ concerné. Ainsi, l'écrit porte la marque d'un trouble qui se situe ailleurs que dans le champ de l'écriture. Pour Lacan, le symptôme aurait un statut à part entière, articulant le réel, le symbolique et l'imaginaire. Ainsi la langue et en particulier sa transcription, est le lieu du conflit et elle peut devenir aussi le lieu de la thérapie. L'enfant qui souffre de ces troubles va suivre une thérapie centrée sur l'écriture lui permettant de retrouver

du plaisir et de l'aisance.

Le G.F.E.N. (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) développe en 1966/67 un secteur de recherches « poésie et écriture », qui utilise la démarche de l'atelier d'écriture dans le but de mettre la langue en travail et d'interroger les résistances des participants. Le travail engagé dans les groupes crée une rupture idéologique en questionnant la place de la créativité de chacun. De nombreuses revues d'écriture contemporaine ont émergé de ces pratiques d'ateliers même si cela n'en constitue pas la finalité, mais cela tend à montrer que la création littéraire n'est pas un domaine réservé à des spécialistes. Renversement idéologique et philosophique que l'on trouve déjà dans les pratiques de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentiel) et chez les Surréalistes, les deux groupes refusant d'être considérés comme des mouvements littéraires et faisant de l'écriture et de la poésie une science qui se pratique grâce à, des exercices, des techniques, des procédés… appelés contraintes dans la pratique de l'atelier. Or ces contraintes sont issues de la langue même et selon le linguiste Émile Benveniste : « L'inconscient use d'une véritable rhétorique qui comme le style a ses figures (…) (Benveniste, 1956) ».

La démarche se retrouve dans les années 1970 dans l'invention de la pratique des ateliers par Elisabeth Bing en direction d'enfants en difficulté. Elle théorise ensuite cette pratique, construit des outils réflexifs, forme des animateurs, étend ses actions dans les maisons de retraite, les comités d'entreprise. L'atelier est alors un lieu dans lequel chacun part à la rencontre de sa propre écriture et chemine dans un processus d'appropriation du langage qui est une reconquête de soi, de son image. Car ce qui fait la force de l'atelier, c'est qu'il place les participants dans des situations réelles d'écriture, comme le lui fit remarquer un enfant : « Tu nous fais travailler comme des écrivains ». Valorisation et motivation étant alors les leviers pour réconcilier l'enfant et l'écrit.

Car l'écriture n'a pas le même statut selon le contexte dans lequel elle est pratiquée. Dans une visée pédagogique, elle est objet d'apprentissage (d'une forme littéraire et artistique) alors que dans un cadre thérapeutique, elle est considérée comme substitution à la parole lorsque celle-ci est manquante, défaillante. Elle permet alors de mettre à jour des processus cachés, des troubles et des souffrances non formulés. La créativité ici est au service du mieux-être, du soin.

L'atelier d'écriture dans le contexte scolaire se situe dans cet entre-deux : souvent pratiqué dans le cadre d'un cours de français, nourri par des textes, l'acquisition de savoirs littéraires, il ne se limite pas à un simple exercice scolaire sans pour autant prendre la dimension thérapeutique.

Pourtant, la pratique de l'atelier en cours a bien une fonction soignante : le geste mis en œuvre vient soigner l'école dans ce qu'elle a de défaillant aujourd'hui. Ce n'est donc pas pour nous pédagogues engagés dans la valorisation de ces pratiques, une simple activité créative et récréative, que l'on propose en fin de séance. Cela va bien plus loin car nous pensons qu'elle peut être au centre de la pédagogie.

On fait certes écrire les élèves tout au long de leur scolarité mais ce sont la plupart du temps des écrits normés, fonctionnels, notés, générateurs d'angoisses. La véritable écriture créative n'est rien de tout cela. Pour reprendre les mots de René Frégni, romancier, passeur de mots, sauvé lui-même par le geste de l'écriture, et qui colporte dans les prisons cette foi inébranlable, « *L'écriture est le contraire de cette anxiété, c'est un immense territoire de liberté, une école buissonnière* » (Frégni, 2012).

Dans nos classes, l'écriture est en souffrance : souffrance des enseignants face à une dégradation dans la maîtrise de la langue écrite (et orale) chez les élèves ; souffrance des jeunes qui ont du mal avec cette tâche devenue trop complexe, qui l'appréhendent avec anxiété, qui n'en saisissent plus véritablement le sens ; souffrance enfin de l'écriture, de l'orthographe, de la syntaxe, de la graphie, etc. A tel point que certains enseignants du cours préparatoire en viennent à se demander s'il ne faudrait pas abandonner la pratique manuelle de l'écriture, confiée alors aux claviers, et se mobiliser essentiellement sur la lecture

Le geste de l'écriture

Or, l'écriture est liée au geste et au mouvement : les idéogrammes orientaux, la calligraphie arabe en témoignent ; en Chine, la discipline a une dimension mystique. A notre époque, le lien entre l'écriture et le dessin sont évidents : pour Paul Klee, « *Écriture et image, c'est-à-dire l'acte d'écrire et l'acte de représenter, sont à la base d'une seule et même chose* » (Klee, 1973, p. 17). Pour Klee, écrire et dessiner se confondent dans le même acte créatif. Pensons, le mouvement de l'action painting reprend le geste élémentaire des soufis et des maîtres chinois ; la plume d'Apollinaire et le pinceau d'Alechinsky se confondent dans un même mouvement.

L'écriture est donc du geste. « Le Geste, c'est l'énergie vivante qui propulse cet ensemble global qu'est l'Anthropos : Vita in gestu. » (Jousse, 1974) pour reprendre le concept développé par Marcel Jousse.

L'enjeu de l'écriture avec les élèves dans une pédagogie qui est celle du care, serait de faire de l'écriture un geste au sens de Jousse, une énergie vivante, qui met en jeu leur être, dans sa globalité, dans sa chair. Une geste aussi. Un parcours héroïque avec ses épreuves.

Dominique Sigaud évoque le geste de l'enfant qui trace la lettre, qui écrit celles de son nom et qui par ce geste s'inscrit par le langage dans le monde. « *Une identité à l'œuvre, se recomposant. Chacune à sa place. Ce jour-là je forme la lettre. Ce geste m'abrite* » (Sigaud, 2018) : les premiers pas dans l'écriture sont donc liés au nom, à l'identité en construction. Au refuge aussi : dans la lettre on existe. On est protégé.

Le pouvoir libérateur du geste est évoqué par René Frégni qui, partant de sa propre expérience, interpelle les détenus dans les ateliers d'écriture qu'il anime en milieu carcéral : « *Tracez, comme je le fais chaque jour, un chemin singulier, évadez-vous avec des mots [...]. Écrivez le mot gare et montez dans un train qui n'existe pas* » (Frégni,

2016).

Jean-Paul Michallet, auteur et animateur d'ateliers, dans un ouvrage qui fixe le cadre et les objectifs de l'atelier, reprend cette même idée : « *En atelier d'écriture, écrire est un geste du corps, un geste de l'esprit, un geste complet* » (Michallet, 2012).

Autant de gestes pour parvenir selon Maurice Blanchot à advenir autrement : « *écrire nous change ... nous n'écrivons pas selon ce que nous sommes : nous sommes ce que nous écrivons* » (Blanchot, 1955).

Faire écrire les élèves, c'est donc installer, à partir d'un geste, un ensemble de gestes qui déplaçant les habitudes, permettent une autre inscription de l'enfant, de l'adolescent dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde. Ainsi, les rôles de chacun des protagonistes bouge :

- La position de l'enseignant : il propose, guide, conseille, laisse advenir, accepte de ne pas savoir ce qui va émerger, ne juge pas, ne note pas. N'est pas au-dessus, mais dans le cercle sans se départir d'un rôle, d'une attention fine à ce qui se déroule par son entremise.

- La position de l'élève : il expérimente pour lui sans penser à la notation, se met en « je », parle de lui par le détour de l'écriture, pour advenir dans un processus dynamique de construction.

- Le groupe : il est solidaire, détenteur d'une énergie propre, d'un fonctionnement basé sur l'écoute de l'autre, le partage d'une intimité, la reconnaissance d'une fragilité formulée et acceptée, fait preuve de bienveillance face aux textes, produits de l'expérimentation. Il peut devenir « Auteur » dans un processus de création collective, d'écriture collaborative.

- L'activité proposée : l'écriture, lieu de la langue mais en la débarrassant de la notion de norme, de souffrance et de faute, de la fonction pragmatique, scolaire (on n'écrit pas pour être meilleur en français, pour réussir, pour développer l'imagination,...) pour devenir le lieu de la créativité, du jeu et du plaisir, de la symbolisation, de la sublimation de problématiques personnelles.

Ainsi, dans ce contexte, la créativité se trouve au centre de l'acte éducatif : le care est ici une mise en action, à partir du geste, qui relie aux autres et qui nous relie à nous-mêmes. La langue devient le lieu même de cette possible saisie du monde par ceux qui sont en danger de dissociation avec une société dans laquelle les valeurs de compétition sont véhiculées, y compris dans l'école. D'autant plus que la langue est souvent le vecteur de l'exclusion, de l'échec et creuse les écarts.

Conclusion

En conclusion, si ces pratiques organisées autour du geste de l'écriture ne vont pas inverser le fonctionnement de l'école, elles peuvent faire bouger les lignes dans un système éducatif encore trop sélectif, dans une société qui promeut la réussite individuelle et qui laisse dans l'invisibilité tous ceux qui n'ont pas la possibilité d'y être représentés. Mais pendant ce temps de l'écriture, autre chose se joue. Car ce sont les élèves eux-mêmes, au fil de nos expériences, lorsque nous osons placer l'écriture créative au centre de notre pédagogie, qui nous permettent de reconnaître que ce geste est essentiel. Car pour reprendre les mots de François Roustang (2003), *il suffit (parfois) d'un geste* pour opérer en soi un changement profond et pouvoir inventer sa vie.

Pour découvrir les actions développées dans l'académie de Montpellier en faveur des écritures créatives : www.académie-montpellier/florilège.daac

Le ***Florilège International des écrivains en herbe francophones*** est un projet éditorial né en 2009 dans l'académie de Montpellier dont la vocation est de valoriser des textes écrits par des élèves et étudiants dans l'ensemble du monde francophone.

Chaque année, de nombreux établissement participent, issus d'académies différentes et de tous les continents. Des milliers de textes sont envoyés par les enseignants ou par les élèves et étudiants eux-mêmes.

Deux publications sont organisées ; numérique sur la page dédiée du site académique puis livresque par un ouvrage tiré à 1500 exemplaires et diffusé lors d'événements littéraires comme la Comédie du livre de Montpellier et envoyé dans les établissements.

Le Florilège est chaque année parrainé par une figure du monde littéraire : Jean Rouaud, Yasmina Khadra, Ali Zamir, Alice Zeniter, Edgar Morin, Sylvain Prudhomme…

Véritable ouvrage littéraire, il est réalisé grâce à un partenariat avec le master métiers du livre et de l'édition de l'université Paul Valéry de Montpellier. Les élèves et étudiants sont donc présents à tous les niveaux de son élaboration. Il constitue donc à la fois une valorisation de l'écriture créative des jeunes et une incitation à l'écriture.

Bibliographie

Benveniste Emile, 1956, « Remarque sur la fonction du langage dans la découverte freudienne », dans *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Gallimard, coll. « Bibl. des sciences humaines », 1966, p. 75-87. (cité par Marcelin Pleynet, 1967, Lautréamont par lui-même, Paris, Seuil, coll. Ecrivains de toujours).

Blanchot Maurice, 1955, *L'Espace littéraire*, Paris, Gallimard.

Habermas Jürgen, 1988, *Le Discours philosophique de la modernité*, Paris, Gallimard.

Frégni René, 2012, *La fiancée des corbeaux*, Paris, Gallimard.

Frégni René, 2016, *Je me souviens de tous vos rêves*, Paris, Gallimard.

Jousse Marcel, 1974, *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard.

Klee Paul, 1973, *La pensée créatrice*, Paris, Dessain et Tolra.

Lipovetsky Gilles, 1989, *L'Ère du vide : essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

Michallet Jean-Paul, 2012, *L'atelier d'écriture, voies et détours*, Nîmes, Lucie éditions.

Mouvement ATD Quart Monde, 2013, *Tous peuvent réussir. Partir des élèves dont on n'attend rien*, Lyon, Chronique Sociale.

Roustang François, 2003, *Il suffit d'un geste*, Paris, Odile Jacob.

Sigaud Dominique, 2018, *Dans nos langues,* Lagrasse, Verdier.

Valéry Paul, 1957 [1919], *Œuvres*, tome 1, Pléiade, Paris, Gallimard.

Vygotski Lev, 1985, *Pensée et Langage,* Paris, Éditions Sociales.

---

[1] LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République , https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984

[2] Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013, http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

[3] LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées,

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categ

orieLien=id

[4] Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

[5] Ensemble pour l'École de la confiance : année scolaire 2018-2019, http://www.education.gouv.fr/cid133383/ensemble-pour-l-ecole-de-la-confiance-annee-scolaire-2018-2019.html

[6] Rapport de Jean-Paul Delahaye, Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous, mai 2015, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf

[7] EDUSCOL, Mettre en œuvre un plan d'accompagnement personnalisé, https://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html

[8] EDUSCOL, Dispositifs spécifiques au collège, http://eduscol.education.fr/cid52249/dispositifs-specifiques.html

[9] Association « Différent comme tout le monde », https://www.differentcommetoutlemonde.com/

[10] Dispositif « Devoirs faits », 2017, http://eduscol.education.fr/cid118508/devoirs-faits.html

[11] Les représentants des élèves au collège et au lycée, 2020, http://www.education.gouv.fr/cid52685/les-representants-des-eleves-au-college-et-au-lycee.html

[12] « Ces élèves (qui) nous élèvent », depuis 2018, http://www.ac-montpellier.fr/pid37633/ces-eleves-qui-nous-elevent.html