

L'ANNÉE DE LA RECHERCHE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Revue annuelle de l'Afirse — section française
Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation

2021

ÉPISTÉMOLOGIE ET ÉTHIQUE
ENTRE SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET PRAXIS PÉDAGOGIQUES

Numéro thématique sous la direction de Cédric Prévot
en coopération avec Denis Morin & Pierre Johan Laffitte

L'ANNÉE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION¹

Fondateurs : J. Ardoino† et G. Berger

Directeurs : G. Berger et J.-C. Sallaberry

Rédacteurs en chef : P. J. Laffitte et J.-C. Sallaberry

Comité scientifique : G. Avanzini (Lyon), J. Baillé (Grenoble), R. Barbier† (Paris), A. Baudrit (Bordeaux), G. Berger (Paris), G. Bertin (Angers), L. Bessette (Montréal), J.J. Bonniol (Aix-Marseille), P. Boumard (Brest), J.-M. Brohm (Montpellier), L. Cornu-Bernot (Tours), A. Coulon (Paris), P. Ducoing-Watty (Mexico), J.-G. Egginger (Lille), A. Estrela (Lisbonne), J.C. Filloux (Paris), O. Francomme (Amiens), F. Giust-Desprairies (Paris), H.-L. Go (Nancy), C. Goï (Tours), J. Guigou (Montpellier), P. Hung-ju Hsu (Taipei), P.J. Laffitte (Paris), J.-L. Le Moigne (Aix-Marseille), F. Lerbet-Sereni (Pau), R. Malet (Bordeaux), A. Marchive (Bordeaux), L. Marmoz (Paris), C. Mias (Toulouse), F. Morandi (Bordeaux), D. Morin (Nancy), C. Niewiadomski (Lille), A. Novoa (Lisbonne), S. Pesce (Orléans), C. Peyron-Bonjan (Aix-Marseille), J. Pinhal (Lisbonne), J. Pires (Natal), J.-P. Pourtois, (Mons), J.C. Sallaberry (Bordeaux), G. Stamelos (Patras), J. Vannereau (Bordeaux), G. Vigarello (Paris).

Cette revue souhaite répondre à des besoins ressentis et manifestés actuellement chez bon nombre de chercheurs. Du point de vue de la communauté scientifique et professionnelle, elle entend :

- fournir des informations relatives aux recherches en cours ou terminées ;
- faire le point sur les questions d'actualité ;
- témoigner de l'activité scientifique des Sciences de l'éducation, de l'extension des recherches, de leur spécificité éventuelle, alors qu'elles demeurent nécessairement insérées dans l'ensemble plus vaste des Sciences de l'homme et de la société ;
- être un lieu de rencontre, voire de confrontation, entre épistémologies, méthodologies et éthiques multiples — y compris celles qui ne sont pas promues par la scientificité dominante (philosophie, démarche clinique, recherche-action, démarche ethnographique...);
- constituer une revue de référence sur le plan scientifique, dans tous les domaines de la recherche en éducation ;
- contribuer à la formation d'acteurs éducatifs : enseignants, éducateurs, formateurs.

Pour pouvoir être soumis à un comité de lecture, préalable à toute autre contingence éditoriale, les articles relatant des recherches expliciteront leurs démarches et préciseront les principales étapes de celles-ci.

La revue est ouverte à tous les domaines de recherche scientifique, à condition qu'il s'agisse réellement de recherche sur l'éducation ou en éducation. Seul sera pris en compte le niveau scientifique de l'article, quelles que soient les positions idéologiques, sous réserve que celles-ci soient explicitées et élucidées au cours de l'activité scientifique et qu'à aucun moment elles ne soient avancées comme preuve sans autre justification que leur appartenance au système idéologique considéré.

Les articles devront intéresser la recherche. Ils pourront concerner soit des recherches en cours, soit des discours sur la recherche, pouvant ainsi avoir trait à la méthodologie, à l'épistémologie ou à la pratique même de la recherche. Coexisteront donc des approches réflexives (philosophie de l'éducation) aussi bien que scientifiques, des questionnements politiques ou des interrogations éthiques, des analyses qualitatives tout autant que des analyses quantitatives.

Contacts pour des propositions d'articles :

franc.morandi@u-bordeaux.fr ou jean-claude.sallaberry@u-bordeaux.fr

¹ www.AFIRSE.com, onglet « sections nationales », sous-onglet « section française ».

L'ANNÉE DE LA RECHERCHE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

2021

ÉPISTÉMOLOGIE ET ÉTHIQUE

Entre sciences de l'éducation
et praxis pédagogiques

Numéro thématique sous la direction de Cédric Prévot
en coopération avec Denis Morin & Pierre Johan Laffitte

TABLE
CE RECUEIL, D'UN PÔLE À L'AUTRE, ET RETOUR

- p.7 — *Éditorial*
Jean-Claude Sallaberry, Pierre Johan Laffitte
- p.10 — *Disposition au sens de ce numéro. Sciences de l'éducation/praxis pédagogique :*
Entre deux polarités, un spectre hétérogène d'écritures
Cédric Prévot, Denis Morin, Pierre Johan Laffitte
- p.19 — *À ces présences sur fond d'absence. Dédicace et hommage*
- p.21 — Modèles bouddhiques de la conscience
Philippe Lestage
- p.35 — De l'épistémologie à l'éthique. Sous le signe de l'interaction
Jean-Claude Sallaberry
- p.47 — Recherches interdisciplinaires et conséquences épistémologiques et éthiques
Christophe Niewiadomski, Thomas Vannienwenhove
- p.61 — La démarche socio-ethnographique, ou : interroger le sens, l'éthique et la pertinence du travail de recherche
Véronique Bordes
- p.73 — **Note de lecture**
S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales, par A. Mutuale et G. Berger
Jean-Claude Sallaberry
- p.75. À l'heure de l'anthropocène, quels nouveaux enjeux pour la formation ?
Denis Bignalet-Cazalet
- p.93 — Éthique transdisciplinaire et éducation à l'environnement : une réponse aux défis de l'anthropocène
Samuel Lopes Pinheiro, Florent Pasquier
- p.105 — Contribution de la recherche biographique aux enjeux éducatifs de l'anthropocène. Une recherche-action collaborative en structure de rattachement scolaire
Valérie Melin
- p.124 — Entre *cura* et *care*. Des effets du kairos sur la recherche dans les métiers de l'humain, pour les infirmières de l'Éducation nationale et de l'enseignement du supérieur
Jean-Marc Paragot
- p.134 — Intelligence collective et mouvement de contre-transposition
Muriel Frisch
- p.145 — Les Chercheurs collectifs coopératifs. Une praxis de recherche en auto-formation enseignante
Olivier Francomme

- p.157 — De la représentation environnementale à la transformation des pratiques.
Recherche-action en co-formation à Sumapaz, en Colombie
Adriana Parra Carrasquilla
- p.175 — Ressources pédagogiques en langues amérindiennes. De la restitution à la re-
création numérique
Karla Janiré Avilés González, Jean-Léo Léonard
- p. 187 — Faire recherche pour ouvrir des possibles. Embarras, dispositif, explicitation
Pascal Nicolas-Le Strat
- p.199 — Formation du citoyen et formation des enseignants. Un écho, une lecture
Jean-Claude Sallaberry
(Contre-point et excursus avec Pierre Johan Laffitte)
- p.208 — La pédagogie institutionnelle à la confluence des terrains
Richard Lopez
- p.217 — Pour une épistémologie des fragilités
Cédric Prévot, Pierre Johan Laffitte, Denis Morin
- p.233 — De quoi parlons-nous ?
Maurice Marteau et Genèse de la coopérative
- p.235 — Le classeur du visiteur. Une entrée et un outil en pratique Freinet
Céline Bouhours
- p.245 — Pédagogie Freinet et suppléance. L'aménagement de l'espace en question
Clothilde Jouzeau
- p.258 — Le Quoi de neuf. Accueillir l'enfant par-delà l'élève
Brigitte Vicario
- p.268 — La table d'exposition. Une porte d'entrée dans la classe coopérative
Isabelle Robin
- p.279 — Des crises... à la parole
Marguerite Bialas
- p.288 — Christophe : de la jungle à la loi
Jean-Claude Colson
- p.294 — Une journée dans un « champIgnon » de pédagogie institutionnelle.
Décider et élaborer notre pédagogie en groupe
Francine Pujol
- p.304 — Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur
René Laffitte
- p.313 — Une utopie nécessaire
Fernand Oury
- p.316 — *Post-scriptum utopien, ou avant-propos pratique*

ÉDITORIAL

Jean-Claude Sallaberry, Pierre Johan Laffitte

Voici le numéro 2021 de *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*. Il forme le dernier volet d'une trilogie autour des rapports entre sens, épistémologie et éthique. Rappelons que le numéro de 2019, sous la direction de Georges Bertin, est consacré à l'interprétation et l'herméneutique, et que le numéro de 2020, dirigé par Jean Vannereau, rassemble les actes du colloque *Éducation et Cognition* de 2019. Le présent numéro est né de la coopération croissante entre la section française de l'Afirse et ce qu'ici, on appellera le champ des « praxis pédagogiques », pour reprendre l'expression de Francis Imbert. Cette collaboration a lieu tout particulièrement avec l'Institut coopératif de l'École moderne – pédagogie Freinet, qui a co-organisé, avec nous et l'Inspé d'Aquitaine, les deux « Colloques de Bordeaux » de 2017 et 2019. C'est sur la proposition et sous la coordination de Denis Morin et Cédric Prévot, tous deux membres de l'Icem et par ailleurs chercheurs, qu'a été engagée cette enquête sur les rapports qui peuvent exister entre sciences de l'éducation et praxis pédagogique. Nous laissons les deux coordinateurs du numéro (auxquels s'est adjoint Pierre Johan Laffitte) présenter les orientations thématiques et les principes éditoriaux qui ont été les leurs.

Depuis la rédaction de *L'Année*, nous tenons à souligner quelques points nous tenant à cœur, et que nous observons dans l'évolution récente de notre revue.

La première est que l'épistémologie et l'éthique ne sont pas des thèmes convenus ou des allant-de-soi. L'une et l'autre apparaissent de plus en plus comme des *soucis*, et leur articulation, aujourd'hui, n'est pas seulement là comme un marronnier : elle permet de désigner des objets de discussions techniquement exigeants — un prochain numéro sur la notion de complexité, nous l'espérons, enfoncera le clou —, et elle permet également de situer des points conflictuels, des lignes de fracture qu'il vaut mieux affronter qu'euphémiser ou refouler — et c'est tout particulièrement le cas du présent numéro.

L'an dernier, nous insistions dans notre éditorial sur la signification du syntagme correspondant à notre acronyme « Afirse » : *recherche scientifique en éducation*, et sur le fait qu'il s'agit d'y lire une ouverture interdisciplinaire, et transdisciplinaire, aux différents discours et savoirs pouvant éclairer le fait éducatif. Cette notion de « science », nous tenions à en faire résonner la polyphonie : de quoi faire se rencontrer différentes disciplines, dans le champ des sciences, dites humaines entre autres, autour de ce phénomène et cette dimension anthropologique qu'est l'éducation. Ce faisant, nous posions simplement le fait que toute éducation porte une anthropologie, voire une écologie, et que les sciences de l'éducation ont beau avoir une légitime demande de technicités diverses, elles ne doivent pas oublier qu'elles ne sont qu'une science et une pratique humaines parmi toutes les autres, et que cette intégration demeure

toujours à l'horizon de nos problématiques locales, qui sans elle seraient des paysages hors-vie, dénués de fond et vidés de perspective.

Cette année, nous pouvons franchir un tranquille pas de plus, et mettre en question ce que ce terme de « science » a de dangereux quand il sert avant tout d'argument d'autorité pour disqualifier tout ce qui serait *sine nobilitate* au regard des « pairs » qui s'auto-reconnaissent comme dignement « scientifiques », selon des processus relevant d'une sociologie des champs symboliques bien banale. Il n'y a là rien de très original, dans tout champ social il existe un champ du pouvoir, qui concentre les instruments symboliques et réels de la domination et de ses mécanismes d'autojustification et de reproduction. La situation du champ éducatif a ceci de particulier, et de particulièrement pervers et puissant, que le champ du pouvoir coagule avec le champ du savoir — il n'est que de voir les liens entre champ scolaire et champ du pouvoir éducatif (dans la hiérarchie ministérielle et académique, par exemple), et, par contraste, l'absence quasi-totale de tout professionnel issu du terrain ou de « la base » dans les instances dominantes, décisionnaires des grandes orientations du champ (programmes, moyens, budget, recherche et formation). Quand un instituteur, demeuré instituteur, a-t-il fini à un poste de responsabilité ministérielle ? Quand a-t-on vu des pédagogues du primaire faire et transmettre analyse du et dans le milieu universitaire, sans avoir auparavant démontré qu'ils s'étaient soumis à des « cadres méthodologiques » qui, au fond, pré-formatait leur discours pour devenir lui-même des sciences de l'éducation, et non plus porteurs des catégories épistémiques de la pédagogie pratique ? (Dis plus clairement : on voit pas mal d'universitaires des sciences de l'éducation venir étudier, analyser, expérimenter ce qui se passe dans les classes primaires, et en produire un discours faisant autorité ; la réciproque, d'un discours issu des praticiens du primaire, est moins évidente à trouver dans la « littérature de recherche »...) Ce qui a pour effet de parer des atours de l'évidence (d'autant plus difficile à redresser) toute disqualification d'un discours qui ne montrerait pas patte blanche avant d'entrer sur la scène « objective et correcte » du « discours scientifique » dûment codifié.

Si nous pouvons franchir un tel pas, c'est que nous participons du paratexte d'un recueil qui, lui, rend un tel état de faits difficile à refouler ou à euphémiser. Dans notre espace dûment « expertisé », anonymisé, protocolarisé, aseptisé, s'invitent de ces discours qui n'ont que faire de nos fleurs (ou codes) de rhétorique, mais qui, une fois passée la dissonance initiale de leurs accents inaccoutumés, demeurent dans leurs guises hétérogènes, tout en installant des effets de pertinence qui cabossent des catégories « de la recherche scientifique » généralement intouchées par une telle coprésence.

La venue de nouvelles écritures dans le champ de notre revue ouvre cette dernière à des sources de pertinence, à nos yeux précieuses. Cela ne nous « pose » pas de problèmes, mais bien plutôt « révèle » certaines problématiques, agissant comme un analyseur, et révèle les *topoi* organisateurs de notre aire de discours, ses principes de fonctionnement, et les éventuels terrains où faire progresser notre topique, notre doxa. Les critères pour établir la valeur d'un article « scientifique » correspondent à un état médian du champ supposé autorisé à se

revendiquer comme scientifique. Que se passe-t-il si, comme ici, d'autres discours sont accueillies, et pas seulement à la marge, comme illustrations ou à titre d'exception, d'intermédiaires « effets de réel », mais à une place discursivement et théoriquement égale ? C'est là la proposition épistémologique forte, d'avoir choisi de disposer ce numéro en un « spectre » de textes sur un plan unique, mais polarisé. Ce qu'affirme la forme même de ce numéro de *L'Année*, c'est celle d'une gradualité ontologique, déontique et épistémologique des discours et des pratiques ici rassemblés, et donc d'une égale dignité et légitimité entre eux.

Cela ne signifie pas que la grille habituelle de notre revue, qui distingue par exemple les articles « en double aveugle », les textes de « table-ronde », d'autres textes comme « documents », serait non-avenue. Elle nous engage, et nous l'avons maintenue, même si elle n'ordonne pas, de façon apparente, la distribution de nos textes. En revanche, la question se pose : si l'on veut sauver le sérieux de la recherche comme service public universel et libre, les idéaux dominants de l'expertise doivent-ils demeurer centraux, ou laisser, aussi, une légitime place à une autre conception de la pertinence et de la logique ? Le règne du « protocole », de la « méthodologie », de « l'expérimental », ne peut-il pas aussi faire une place, et qui sait s'ouvrir, à des logiques ouvertes et des méthodes téléotiques, bref de la subjectivisation assumée et analysée ? Ce sont ces questions qui sont, dans ce numéro, posées, « disposées ». — Les réponses sont, comme il se doit, multiples, hétérogènes, libres de leur durée d'advenue.

Il nous appartient de rendre possible et visible un débat : pas forcément d'y apporter des réponses définitives, ou pire encore, d'imposer nos dogmes — sans pour autant taire nos orientations... Pas même sous la forme, qui pourrait passer pour racoleuse, de vouloir gagner sur les deux tableaux, et de nous « encanailler » le temps euphorisant et peu sérieux d'un seul numéro. Ce faisant, nous jouerions à notre tour le rôle de ces « psychopompes » que Fernand Oury, ce « demeuré instituteur » qui fonda la pédagogie institutionnelle, n'avait hélas pas tort de craindre voir débarquer dès lors qu'il voyait quelqu'un d'autre qu'un praticien, enfant ou adulte, entrer dans sa classe, ou entamer un cours magistral sur l'émancipation ou l'innovation pédagogiques. Dieu, ou plutôt notre lectorat, nous en préserve !

Tout à l'inverse, en tant que revue, si nous devons ne pas sortir indemnes de cette rencontre, projetons qu'alors une question se poserait à nous, comme à certaines pratiques de la recherche ici présentées. Ces dernières montrent que les sciences humaines peuvent, si elles en payent le prix, s'avérer elles aussi fonctionner à régime praxique ; qu'en est-il pour une revue telle que la nôtre ? C'est un chantier à ciel ouvert que nous devons sans cesse déblayer. Merci à celles et ceux qui, de leurs intransigeantes pelletées, ont aidé à ce qu'il ne se laisse pas refermer cette fois. Jusqu'à la prochaine... Espérons, surtout, que les réponses qu'articulera un tel chantier se dessineront aussi lentement, dans un temps qui puisse, rêvons un peu, retrouver suffisamment de sérénité et de joie, un rythme poétique, au lieu des évaluations cadencées et pré-formatées d'une pensée opératoire et « appliquée » et de son consubstantiel ordre macrosocial établi.

Disposition au sens d'un recueil

SCIENCES DE L'ÉDUCATION — PRAXIS PÉDAGOGIQUE
ENTRE DEUX POLARITÉS, UN SPECTRE HÉTÉROGÈNE D'ÉCRITURES

Cédric Prévot, Denis Morin, Pierre Johan Laffitte

UNE DISPOSITION SPECTRALE

Nous avons pris le parti de disposer à la lecture les textes de ce recueil² : les disposer, sans « trop » les catégoriser, mais plutôt dans l'idée de les disposer comme autant d'escalas dans la variation d'un spectre. Les voici « disposés *au sens* ». Pas de signification imposée, par d'interprétation cadencée : le sens se décide dans la singularité d'une rencontre, celle dont chaque lectrice ou lecteur fera l'épreuve. Quant à nous, coordinateurs de ce recueil, nous avons choisi d'argumenter ces choix — ils sont tout ensemble éditoriaux, discursifs et pédagogiques — plus tard, à la place qui nous revient, parmi les collègues que nous remercions chaleureusement, toutes et tous, d'avoir offert en partage, à notre petite communauté ad hoc, la précieuse expérience de leurs écritures.

À un pôle, des productions issues du champ du pouvoir symbolique des sciences de l'éducation, et dont l'idéal-type, topique et rhétorique, est celui de l'article scientifique ; à l'autre pôle, des productions nées des praxis concrètes fomentant un discours théorique, pratique et politique où la subjectivité, commune ou singulière, est revendiquée, assumée, analysée. Rappelons qu'une polarisation n'est pas une caricature, et qu'elle n'a de sens qu'à permettre une circulation complexe, jamais univoque, de flux et de variations ; qu'une polarisation n'est pas une échelle de jugement, qui marquerait une hiérarchie déontologique ou morale, mais des foyers de principes, organisant un champ hétérogène aux plans multiples, dans lequel les effets et les variations concrets sont des points de singularité en eux-mêmes, et prennent une valeur qui n'a rien de réductible à du « plus » ou du « moins ». Un point « objectivement » repérable dans le champ ainsi modélisé, peut développer plusieurs plans d'existence, rassembler des points de vue divers, et ne pas se contenter de refléter dans son contenu l'inscription dans le champ de sa position d'énonciation. L'article que nous produirons nous-mêmes, en sa place, en sera l'exemple le plus flagrant : engagé, volontairement accueillant vis-à-vis du discours praxique, volontairement critique par rapport à sa propre doxa « scientifique », il n'a pas à être pris pour un

² Nous tenons à signaler un manque, bien indépendant de notre volonté, dans ce numéro : le sémanticien **François Rastier** nous a accordé un bel entretien ; un problème informatique nous a hélas empêché d'exploiter cet enregistrement pour en rendre compte à la juste place qui aurait dû revenir à cette voix majeure dans les sciences humaines contemporaines. Nous en exprimons ici nos vifs regrets, et nos excuses vis-à-vis de François Rastier dont, nous l'espérons, un prochain numéro de la revue pourra enfin accueillir la parole, majeure à nos yeux.

paradoxe facile, pour une provocation démagogique. Nous nous situons nous-mêmes dans le spectre de ce recueil, nous n'en sommes pas l'œil intégrant, à la tour de contrôle : nous en sommes la subjectivité proposante, et nous l'assumons, mais en tentant de garder notre place, ni d'avant-propos, ni de récapitulation, mais d'une production parmi d'autres.

Entre tous ces textes, cela risque de tirailler, de grincer, ou d'ouvrir des failles considérables. Il est probable qu'une homogénéité entre toutes les éthiques, et toutes les épistémologies, ici déployées, ne soit pas possible, ni même nécessaire, et peut-être encore moins souhaitable. Nous ne cherchons pas l'œcuménisme dans l'absence d'une conflictualité que nous n'avons cependant pas pour autant vocation à exacerber. Nous avons au moins tenté, faute de mieux, une présentation valant modélisation, neutre, mais pas indifférente ni sans passion, d'un état du champ tel que nous en avons connaissance et expérience.

Ce spectre, en voici l'ordre de déploiement.

LES SCIENCES HUMAINES, VERS LEUR DEVENIR PRAXIQUE

Un premier massif concerne des questionnements théoriques, conceptuels, ou relevant du champ sociologique de la recherche universitaire. Ces textes ouvrent la question de l'éthique et de l'épistémologie vers des discussions avec d'autres dimensions : environnementale, culturelle, philosophique, sociologique... Une double ouverture est composée d'abord d'un texte de **Philippe Lestage** qui, lui, propose sans doute le regard le plus éloigné, élargi, puisqu'il questionne à l'échelle d'une anthropologie religieuse l'infusion de l'épistémologie, jusque dans ses schèmes fondamentaux, dans une culture et une vision du monde — au sens étymologique, un ethos : en l'occurrence, comment les modèles bouddhiques de la conscience informent-ils une théorie de l'esprit et du corps que nos catégories occidentales auraient tendance au contraire à disjoindre ? C'est, en un sens, à cette question que **Jean-Claude Sallaberry** tente « sous le signe de l'interaction » un *essai* de réponse, à la fois pour lui-même et dans une ambiance qui rassemble un arrière-pays commun à nombre de textes qui suivront : un point de vue à la fois personnel et philosophique sur ce qui peut mener de l'épistémologie à l'éthique — et retour — dans la théorie et dans l'itinéraire d'un chercheur.

Viennent alors des textes présentant la recherche en sciences de l'éducation comme participant d'un champ de pratiques sociales et discursives : réalité macrosociale qui ne doit pas être oubliée, et qui ne peut être ignorée dans les conséquences qu'elle a sur les catégories organisatrices du discours produit par la recherche, des savoirs qu'elle véhicule, et du rapport au pouvoir qu'elle entretient. C'est par exemple ce qui ressort de l'article de **Christophe Niewiadomski** et **Thomas Vannienwenhove**, « Recherches interdisciplinaires et conséquences épistémologiques et éthiques ». À ce point de vue macrostructural, répond un témoignage à une échelle personnelle, avec le chemin de **Véronique Bordes** et de sa « démarche socio-ethnographique ». Ici, se lira naturellement la **note de lecture** que **J.-C. Sallaberry** consacre au beau livre d'**Augustin Mutuale** et **Guy Berger**, *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales*.

L'ouverture de notre champ appelle ensuite plusieurs textes porteurs d'une réflexion qui a beaucoup occupé notre communauté, à savoir la question de l'anthropocène³, condition proprement terrestre hors de laquelle nous ne pouvons pas penser l'éthique et l'éducation, mais également l'ensemble des sciences humaines. Ainsi, **Denis Bignalet-Cazalet**, resitue les liens entre éthique et épistémologie à la fois dans son niveau le plus macrostructural, « à l'heure de l'anthropocène », et dans le champ premier de l'ancrage professionnel de notre revue : la formation. Cette réflexion est continuée par **Samuel Lopes Pinheiro** et **Florent Pasquier** au sujet d'une éthique transdisciplinaire dans le champ de l'Éducation environnementale, dans une orientation tout particulièrement dominée par l'horizon du cosmocène.

Plus *micro*, mais tout aussi décisif, se dessine un horizon qui prend pour nom « recherche-action », comme y insiste **Valérie Melin** qui étudie en quoi cette méthode, collaborative, peut s'implanter dans une structure de raccrochage scolaire, et produire ainsi un regard sur la « contribution de la recherche biographique aux enjeux de l'anthropocène ». C'est également dans le champ de la formation que sont rendus possibles de tels dispositifs. Deux articles, dans le champ de la formation aux métiers du soin, en proposent une approche complémentaire : **Jean-Marc Paragot** évoque « les effets du kairos sur la recherche dans les métiers de l'humain », à partir d'un travail avec les infirmières de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur ; **Muriel Frisch** observe, quant à elle, comment ces procédures d'« intelligence collective » nourrissent des « mouvements de contre-transposition » étayant la transmission des savoirs et savoir-faire. À ce point, les liens entre recherche et formation permettent-ils de la penser comme une praxis, ce qu'**Olivier Francomme** nomme un « chercheur collectif coopératif » ? Ici, on entre dans la partie « médiane » de notre spectre, où se rencontrent praxis pédagogique et pratiques de la recherche, de par le trajet des autrices et auteurs.

Une étape latino-américaine s'ouvre avec l'article d'**Adriana Parra Carrasquilla**, qui interroge comment la recherche-action, par des pratiques de co-formation inspirées des pédagogies coopératives, étayent des enseignants colombiens dans la prise de conscience de leur représentation environnementale en vue de transformer leurs pratiques. Cette étape se poursuit avec l'équipe sociolinguistique de **Jean-Léo Léonard** et **Karla Avilés**, dans leur travail avec des communautés du Mexique en vue de former des ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues autochtones dans la région mésoaméricaine. Cet article nous ouvre du côté des autres sciences humaines, où nous observons cette même visée transformatrice renforçant les subjectivités actrices, en vue de les étayer dans leur légitime prise de maîtrise sur leurs savoirs et savoir-faire. Ils

³ *La Recherche en sciences de l'éducation dans le contexte de l'anthropocène* est un colloque coordonné par Frédérique Lerbet-Serini et Servane Boursier, au nom de la section française de l'Afirse et de l'équipe des Universités de Pau et de Paris 8 du laboratoire Experice. Il s'est tenu les 12 et 13 novembre 2021 au Campus Condorcet à Aubervilliers. Sa gestation a naturellement fait largement écho dans notre numéro. Les autres contributions figureront dans les *Actes* que publiera la prochaine livraison de *L'Année de la recherche*.

insistent sur le point méthodologique de savoir s'il s'agit de « restituer » après-coup aux communautés le savoir produit, ou d'immédiatement les y associer coopérativement, leur conférant ainsi un plein statut de sujets, annulant ainsi les illusions de champ objectivantes inhérentes au regard scolastique (et tout simplement colonial...). Il y a là, sans aucun doute, la matrice d'une « linguistique des opprimés », pour faire écho à la pédagogie de Freire, et la description de ce qui pourrait bien être au plus proche d'une praxis linguistique. Car peu à peu, sur fond d'un champ sociologique du savoir et de ses effets discursifs, symboliques et réels, tendent à se déployer des témoignages de moments, certains isolés, d'autres affirmés avec une plus grande permanence, où l'ancrage vaut pour engagement total non seulement des personnes dans leur idéologie ou leur désir, mais radicalement dans le métissage de leur méthode et dans l'hybridation acceptée de leur théorisation. La production de pertinence dans le champ des sciences humaines, et parmi elles les sciences de l'éducation, peut aussi, et qui sait avant tout, se lire elle-même comme praxis. Une praxis rencontrant d'autres praxis : une rencontre *avec*, et pas seulement une recherche *sur*, une transformation *de*, ou une trans-formation *à*. Une rencontre entre deux mondes épistémologiques et éthiques, dans laquelle « la recherche » supposée statutairement assurée de son apanage socio-professionnel, ne dispose au contraire d'aucun surplomb hiérarchique vis-à-vis de « ses objets », ni ne peut, au terme d'un échange où généralement la parité se brise toujours à un moment ou un autre (au nom de l'objectivité...), se réserver la propriété finale du savoir bouclé et sans droit de regard.

Nous achevons notre translation, depuis le pôle « scientifique » vers l'équateur de notre numéro⁴, avec l'analyse par **Pascal Nicolas-Le Strat** de sa recherche parmi la quotidienneté du social, des moyens d'armer le souci citoyen de « faire commun ». Sa parole, dans la singularité d'un cheminement, articule les enjeux éthiques et épistémologiques. Il donne à voir avec le plus d'exactitude ce qu'il peut en être de l'éthique d'un chercheur quand il s'agit de se tenir au point de rencontre avec d'autres praxis, et quand cette rencontre elle-même *fait praxis*. Face à l'embarras partagé, la praxis se fait construction de dispositifs — pour en assumer les conséquences. L'embarras, selon Jacques Lacan et Jean Oury, est la seule position discursive où il est possible de produire du concept : c'est le point exact de « l'angoisse articulée », ni trop massive, ni trop refoulée. Tenir ce point exact et précaire, c'est véritablement être fidèle à l'adage de Georges Devereux : se tenir dans le goulot allant « de l'angoisse à la méthode », c'est-à-dire ne pas en profiter pour quitter l'angoisse et se réfugier dans la méthodologie...

⁴ Au sens quantitatif strict, l'équateur déborde amplement de l'hémisphère universitaire de notre numéro. La raison en est que, dans l'automne, l'anthropocène s'est glissé parmi nos préoccupations, d'où ce déséquilibre. Mais une raison ne doit pas devenir bonne excuse. Même quand on joue avec les images, les Nords épistémologiques demandent encore à être remis à leur place, et la projection de Peeters des « Épistémologies du sud » a encore de beaux jours subversifs devant elle...

DU CÔTÉ DES PRAXIS

Vient l'aire où, justement, pareille fuite « méthodologique » n'est de toute façon plus possible, là où, quand on fuit trop l'angoisse, cela se paye inmanquablement par la mort de la pertinence, par la mort du sens voire par la mort tout court — abandon éthique, voire crime. C'est, cela, l'une des définitions possibles, par la négative, de ce qu'est une praxis. À partir d'ici, les textes proposés s'ancrent ouvertement dans les praxis, et en l'occurrence dans ce que nous nommerons, à la suite de **Francis Imbert**, les *praxis pédagogiques*. Cette parole constitue le dernier massif de notre spectre, le second pôle organisant le champ de notre recueil. Sans doute moins connu ou repérable dans les sciences de l'éducation, nous allons nous attarder un peu plus sur sa présence, qui ne va pas de soi dans l'épistémè où évolue notre revue, et dont l'exacte portée n'est pas aussi évidente à lire et à interpréter que pour des textes nés au sein de la rhétorique et de la topique des sciences humaines (dont celles de l'éducation).

Tout autant que dans le champ de la recherche, il serait absurde de prétendre proposer un panorama de ce qu'est une praxis, « la » praxis pédagogique. « Le champ praxique » n'existe pas : il y a *des* praxis, toutes singulières, et leur rencontre, nouage lui-même singulier, forme par elle-même une praxis. Nous avons cependant « rassemblé » certaines formes exprimant une telle présence praxique dans l'écriture, et ce, dans le cadre d'une « praxis pédagogique » (nous y revenons dans notre propre article). Quand Imbert revisite (donc réinvente) ce concept, il désigne les classes coopératives de pédagogie institutionnelle ; toutefois, nous avons décidé de pouvoir présenter, dans une même ambiance, des classes de pédagogie Freinet autant que de pédagogie institutionnelle (même si nous savons d'expérience les différences entre ces deux pédagogies) : sans la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle n'existerait tout simplement pas, elle dont le premier des points de naissance réside dans ce que Freinet appelait le « matérialisme scolaire » des techniques, et la culture de leurs irremplaçables et leurs incalculables effets sur le milieu de la classe et les relations interhumaines qui s'y déploient. Au vu des textes que nous rassemblons, il nous semble plus pertinent de souligner leur profonde connivence, sans pour autant nier ce qui peut, par ailleurs, maintenir l'hétérogénéité entre ces deux branches d'une pédagogie coopérative populaire.

Cette hétérogénéité doit également demeurer présente à la lecture du massif de textes issus de la pédagogie institutionnelle elle-même. Dans ce champ, les textes que nous avons rassemblés appartiennent à une « région », à une « lignée » intergénérationnelle, qui est loin d'être la seule : il s'agit de l'expérience issue de Fernand Oury et Aïda Vasquez, et datant de deux époques précises, celle du groupe Genèse de la coopérative, puis du groupe AVPI (Association Vers une pédagogie institutionnelle), et en particulier avec l'association Champ PI. Il nous faut préciser qu'une telle « sélection » tient avant tout aux textes que nous avons reçus, et à ceux, plus anciens, que, par cohérence, nous avons alors tenu à leur associer. De quoi construire une certaine modélisation de ce que peut être un univers de discours, une épistémè et une culture, d'échelle restreinte certes, mais

complexe. La constellation « institutionnelle », et celle des « freinétiques », n'en entourent pas moins cette petite récolte localisée.

Comment avons-nous disposé ce massif de discours praxiques ?

Pour des raisons de disposition spectrale de notre recueil, on passe progressivement à l'aire de la pédagogie coopérative, mais sans quitter encore l'aire du discours universitaire en sciences humaines ou de l'éducation. On en vient donc à la question de la pédagogie institutionnelle « ailleurs que dans les classes », c'est-à-dire, ici, au sein de l'université comme lieu de formation, comme lieu de production de la recherche « scientifique », et plus généralement comme lieu de discours, épistémè « scolastique » structurant, au sein du champ éducatif, le champ du pouvoir symbolique. Depuis la rive des sciences de l'éducation, le « petit texte » de **Jean-Claude Sallaberry** questionne la praxis pédagogique : depuis les sciences de la formation, de quelle éthique cette « pédagogie institutionnelle simple » peut-elle être le nom ? (**Pierre Johan Laffitte** proposera une brève reprise de ce texte sous forme de contre-point et d'excursus, de quoi tresser ce qu'il appelle le « régime » discursif des sciences de l'éducation, et le « régime praxique » de la pédagogie coopérative, en un dialogue amical, porteur depuis quelques saisons de la co-rédaction de notre revue.) En regard à cet accueil, la parole passera alors à **Richard Lopez** dont l'expérience, à cheval sur les différents champs de la classe et des groupes de travail et de transmission pédagogique, de la recherche et de la formation, propose un regard nourri de ces passages divers, et met en lumière diverses expériences de formation non seulement *à*, mais *par* la pédagogie coopérative. Dans cette même expérience du passage à l'équateur de notre numéro, réciproque de celle de R. Lopez, c'est ici que nous, **Cédric Prévot**, **Denis Morin** et **P. J. Laffitte**, positionnerons notre propre explicitation du geste éditorial d'accueillir, depuis la situation de notre revue dans le champ de la recherche universitaire, le discours des praxis. Nous resituerons notre essai d'articulation entre geste et substance éthiques, et discours et actes épistémologiques ; cela nous permettra d'explicitier la polarisation que nous effectuons entre « sciences de l'éducation » et « praxis pédagogiques », et la proposition que nous faisons, celle d'une « épistémologie des fragilités ».

La suite permet de vérifier combien « fragilité » ne rime pas avec « faiblesse ». En effet, on entre à proprement parler dans les places initiales où naît la pédagogie coopérative : les classes. Un doublet fait entrer dans cette praxis. Le premier texte est une façon de rassembler les grandes lignes de ce qu'est une classe coopérative (institutionnelle) : « De quoi parlons-nous ? », écrit au début des années 1980 par **Maurice Marteau** et le groupe Genèse de la coopérative (créé entre autres par M. Marteau, Jean-Claude Colson, Jean-Louis Maudrin, René Laffitte, Fernand Oury et Catherine Pochet). Doublant cette parole, sur un autre registre, **Céline Bouhours** fait entrer non dans le discours pédagogique, mais dans l'univers concret qui lui est dialectiquement indissociable. Pour cela, elle nous présente un outil important pour l'accueil de personnes extérieures dans une classe coopérative : le classeur du visiteur, lieu de discours spécifique, qui ne vise pas à appliquer, ni à répéter ou remplacer une théorie ou une pratique, mais

à poser quelques repères, pour permettre ensuite à chacun de mieux faire entrée dans le monde de la classe, et de s'y « laisser cueillir » par un quotidien atypique.

Ensuite, la station dans le « matérialisme scolaire » se poursuit, en questionnant l'espace de la classe comme surface où s'inscrit et doit s'éprouver l'efficacité du travail pédagogique : **Clothilde Jouzeau**, enseignante en pédagogie Freinet, aborde « l'aménagement de l'espace » dans le cas a priori le moins indiqué pour une telle exigence, la situation d'enseignante suppléante. Ce matérialisme, cependant, n'est pas un positivisme : l'espace ne vaut qu'autant qu'il est un lieu symbolique, dans lequel être, se déplacer, à la fois fait du sens, est librement accessible à chacun, et donc avec un minimum de régulation ; et cette régulation est maîtrisée par les praticiens de la classe — autant les enfants que l'adulte.

De même, les techniques sont des institutions créées, refondées en permanence par le « groupe-sujet », comme dirait Félix Guattari : elles ne sont pas que des « trucs » plus ou moins malins pour *manager* et « motiver » les élèves. Bien des techniques (journal, correspondance, ceintures, etc.) ont été javellisées par les Instructions officielles et la doxa (con)formatrice. Le « Quoi de neuf ? », par exemple, n'est pas une façon « bienveillante » de faire passer la pilule de l'apprentissage du bien-parler : dans un Quoi de neuf, ça écoute et ça parle *vrai*, il y va de l'accueil du sujet de l'enfant, par-delà l'élève. C'est ce que montre le texte, entre technique et analyse de situations singulières et groupales, de **Brigitte Vicario**. Une institution : un dispositif, certes, mais ouvert au hasard, cabossable, et qui ne cherche pas à caser le sujet dans des ornières prédéfinies — sinon, comment accueillir ce dernier dans la vie du groupe, où l'adulte, d'ailleurs, a tout à fait sa place, tant comme praticienne que comme sujet existant ? C'est cette question que fore **Isabelle Robin**, en montrant combien une « simple » table d'exposition constitue une irremplaçable porte d'entrée dans l'univers de la classe. C'est appuyé sur des techniques et surtout sur une éthique, donc, qu'il est possible de faire face à des situations de crise, et d'en faire des occasions pour dire les problèmes, les articuler en langage, en décisions collective, mais aussi en parole singulière. **Marguerite Bialas** témoigne de trois situations où se vérifie, comme l'annonçaient jadis Vasquez et Oury, que le « *seul* point de départ de toute situation éducative », ce sont les conflits, et que le but d'une organisation coopérative de la classe n'est en rien que « tout se passe bien ». Dans l'ensemble complexe de la machine-classe, des trajets singuliers trouvent un filet qui leur permettra de déployer leur dessin unique, composant ce que Francesc Tosquelles appelait *les arabesques du désir*. C'est l'une de ces simples danses que nous offre la monographie « Christophe : de la jungle à la loi » de **Jean-Claude Colson**.

Enfin, déployer ce discours serait incomplet si l'on ne questionnait pas ses conditions de production. Non, une monographie ne naît pas « naturellement » de la classe : il y faut un processus profond d'élaboration ; plus encore, c'est une erreur (fréquente) de réduire une monographie à de l'écriture : c'est avant tout une lecture, une analyse — au point que Jean Oury a pu dire que les « groupes de monographie de Fernand » étaient le seul exemple quasi-parfait de fonction analytique groupale qu'il ait rencontré. Surtout, il s'agit de se transmettre, entre praticiens : se transmettre des vécus, des affects, des outils, des analyses. Cette

culture pédagogique, c'est celle des groupes pédagogiques, et **Francine Pujol** nous propose « une journée dans un champignon de pédagogie institutionnelle », celui de Béziers : une fenêtre dans les conditions concrètes d'une autre des aires sans laquelle la praxis pédagogique n'existerait pas.

L'ORIENTATION, CONCEPT ÉTHIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

Cette polarité praxique, c'est celle que vous rencontrerez d'emblée si vous commencez notre revue par la fin.

Avec l'avant-dernier texte de ce recueil, « Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur », **René Laffitte** nous offre le terme le plus polarisant de ce discours à régime praxique, et qui constitue peut-être l'analyse la plus ajustée à ce jour de ce que sont, et l'éthique, et l'épistémologie, et l'insécable tresse qu'elles forment, d'une praxis pédagogique. Mais un tel texte, lui-même, ne naît pas de nulle part : son héritage vaut ancrage, et s'il déploie ses « arabesques » (qui sont toujours celles du désir, comme on le sait depuis Tosquelles...), ce n'est que sur la trame d'un tissage dans lequel, à leur tour, elles deviendront fond pour d'autres paroles singulières... Dans le tramage de notre recueil, il était important que s'inscrive cette fonction de « fondement », comme dirait Leopold Szondi : une parole qui désigne une telle fonction, nous avons trouvé adapté de la réserver *in fine* à **Fernand Oury**. Mais avec « Une utopie nécessaire », le fondateur de la pédagogie institutionnelle ne se prend pas lui-même pour un fondement, encore moins pour une Autorité — ça l'aurait fait rigoler : ça rigole beaucoup, dans certains champignons...

Mais si nous laissons à Oury cette place *terminale*, celle-ci n'a rien d'une terre promise ou d'une source sacrée. Elle prend seulement la fonction efficace d'un repère agissant, d'une efficace relance défigeant l'aire du discours, et donc la fertilité de tous ses autres termes, au statut jamais clos. Et de fait, c'est vers une double ligne de fuite, de réinstitutionnalisation permanente, que pointe la nécessité de l'utopie ouryenne.

Vers le temps toujours en devenir d'une utopie qui vise moins à changer la société qu'à réinjecter du négatif dans le bon sens bien plein des doxas éducatives — l'utopie n'est pas un thème inventé, encore moins un programme brandi, c'est une fonction qui remet un peu de négatif, de « moins-un » dans les totalités satisfaites ou désespérées, mais toujours imaginaires en béton-armé. Nietzsche, dans sa seconde *Considération inactuelle*, écrit que penser pour *son* temps, c'est penser *contre* son temps. Lire aujourd'hui l'article d'Oury confirme que les présents saumâtres ont une tendance à durer, rendant d'autant plus nécessaire cette fonction d'utopie. De quoi vérifier aussi que dans le champ éducatif certains écrits résistent mieux au passage du temps, ou plutôt des modes, que d'autres...

Vers toujours plus d'enracinement et de fidélité : à un discours et une pédagogie qui « donnent la parole aux instituteurs que nous sommes », comme le disait, en conclusion, le texte précédent, en se référant, justement, à la parole de Fernand Oury. Un Oury qui, on le remarquera, ne citera qu'une fois « sa » pédagogie, institutionnelle, au même titre que celle dont elle est née, mais qui

parle en revanche abondamment des techniques d'un certain Freinet... Un peu comme on parle une langue, porteuse des catégories les plus pertinentes pour habiter un monde — celui d'une classe qui ne serait pas cimetière... Freinet aurait à son tour cité les coopératives agricoles et ouvrières, lesquelles, etc. Il n'y a pas plus de point d'origine réel que de paradis perdu, l'origine est toujours ce qui se noue de singulier dans une rencontre, et relance l'existence dans une contemporanéité intempestive. À condition qu'il soit en permanence analysé, défigé, un héritage n'est pas une aliénation imaginaire, mais une aliénation symboligène : une fonction qui permet du passage, c'est-à-dire l'instauration subjective du sens, au travers des générations, un peu plus mortelles que le trésor qu'elles transmettent à qui trouve sens à les lire, à les faire exister, c'est-à-dire à les cabosser comme tout outil de vie. Telle est l'instauration d'une fidélité sans soumission à ce qui demeure dans son anachronique pertinence.

Déterritorialisés vers de l'après comme vers de l'*archè*, le mythe originel, l'adulation des maîtres et le dogmatisme des solutions généralisables sont renvoyés à ce qu'ils sont, et que Jean le psychiatre, jeune frère de Fernand le pédagogue, épinglait dans le soir d'onze heures à La Borde : « des pétales de connerie [pleuvant] sur des charivaris dérisoires »...

À quoi, nous l'espérons, saura répondre l'humour et l'éthique d'un **Brassens**, en son juste terme : comme dernier mot en guise de viatique, ou comme *la* donné pour commencer une lecture qui *suive une autre route qu'eux*...

Commencer à lire « par la fin »... notre invitation ultime, en quelque sorte⁵.

Sur la plane surface de son parcours, dans l'immanente disposition de toutes ces voix, chacun des pôles constitue un point possible de commencement. Lire à l'envers, lire l'envers de l'ordre habituel, « naturel » d'une « revue scientifique en éducation » : c'est aussi ce possible que notre choix de disposition spectrale a voulu rendre accessible, sans pour autant fermer l'accès à celui qui constitue notre « habitude ». Un possible qui dés-orienté, ré-orienté, propose un orient dont la fragilité d'aube est souvent invisibilisée sous le zénith pleins-feux d'un idéal scientifique *evidence-based* qui supporte mal les pénombres et les négativités dont est porteuse la logique ordinaire des praxis. Deux orientations, donc deux éthiques, et partant, deux régimes de discursivité aux visées et aux moyens (rhétoriques, logiques, théoriques) radicalement hétérogènes.

De quoi, au moins, ouvrir le champ à une multiplicité non-fermée de lectures, à travers ce recueil que nous sommes heureux de vous proposer.

⁵ Qui sait, c'est peut-être même son « origine », pour reprendre le concept du psychanalyste Leopold Szondi, source de nos amies et amis de psychothérapie institutionnelle.

À ces présences sur fond d'absence

Notre geste, nous le dédions à trois amis chers, les derniers à s'en être allés, et qui comme bien d'autres nous manqueront — même si leurs paroles, vies et œuvres demeurent des pierres vives pour nos constructions toujours futures.

Jacques Caux,

ancien membre du Comité directeur de l'Institut coopératif de l'École moderne-pédagogie Freinet, qui voulut porter la pédagogie Freinet dans la jeune Algérie décolonisée, et artiste Schématisseur aux multiples langages.

Jean-Claude Colson,

ancien membre du CD de l'Icem et membre fondateur de Genèse de la coopérative, puis de Pratique de la coopérative et de la revue *Écho-PI*, au sifflet magnifique, apiculteur à la culture historique toujours surprenante.

Jacques Pain,

co-auteur de *Chroniques de l'école-caserne*, entre bien d'autres livres, infatigable promoteur et rassembleur de la pédagogie institutionnelle, son grand éditeur, surtout, fondateur des Éditions Matrice, et plus que ceinture noire d'aïkido.

Trois noms, trois visages, six mains. Il fera chaud nous souvenir que nous avons eu le bonheur de les serrer dans les nôtres.

*Trois de plus dont, comme dit Michel Balat,
il nous arrivera parfois d'oublier qu'ils ne sont pas morts...*

MODÈLES BOUDDHIQUES DE LA CONSCIENCE

Philippe Lestage⁶

Résumé. Comment fonctionne l'esprit, comment se lie-t-il aux objets, à la réalité, comment naît notre souffrance, celle d'autrui, comment peut-elle être éliminée ? Le Bouddha a encouragé ses disciples à développer une compréhension à la fois théorique et expérientielle de ces questions épistémologiques et éthiques à travers l'étude et la pratique méditative. Pour progresser sur cette voie de sagesse, le disciple peut s'appuyer sur les modèles bouddhiques de la conscience, minutieusement détaillés par le Bouddha et les grands maîtres qui lui ont succédé. Nous présenterons ici les deux grands modèles qui ont été élaborés, celui des six consciences, décrit dans les textes classiques de l'*abhidharma*, et celui des huit consciences de l'école ultérieure *cittamatra*.

Mots-clés : modèles de la conscience — bouddhisme — *abhidharma* — *vaibhasika* — *yogacara* — *cittamatra*

Summary. How does mind work, how is it connected to objects and reality? How does our suffering, or others', get born and can be erased? The Buddha encouraged his disciples to spread both a theoretical and an experience-based comprehension of such epistemological and ethical issues, through study and the practice of meditation. In order to progress toward wisdom, the disciple can rely on Buddhist models of conscience, accurately detailed by the Buddha and the great masters that went after him. Here we present the main two models that were elaborated: the one of the six consciences, described in classical texts of *abhidharma*, and the one of the eight consciences for the following school of *cittamatra*.

Key-words: models of conscience – Buddhism – *abhidharma* – *vaibhasika* – *Yogacara* – *cittamatra*

INTRODUCTION

L'épistémologie et la psychologie bouddhistes sont indissociables de la visée éthique qu'elles poursuivent. L'éthique bouddhiste invite l'individu à prendre conscience des états d'esprit dans lesquels il se trouve et à partir desquels il agit, parle et pense, et à devenir ainsi responsable aussi bien de ses états d'esprit que des conséquences de ses actes. S'attachant à connaître le fonctionnement de son esprit, le pratiquant bouddhiste cheminera, à travers le déploiement d'une activité vertueuse, juste et compassionnée, vers la libération de la souffrance (*dukkha*) et vers l'Éveil. La connaissance du fonctionnement de la conscience, de l'esprit, occupe donc une place centrale dans la philosophie bouddhiste. Deux modèles bouddhiques de la conscience ont ainsi été édifiés : le premier — le plus connu et le plus important — répertorie six consciences, auxquelles deux autres consciences furent ultérieurement ajoutées par l'école *cittamatra*, qui définit de cette manière un modèle à huit consciences. Nous relèverons la convergence établie par Francisco Varela entre ces modèles bouddhiques de la conscience et ses propres recherches en neurologie concernant, en particulier, le caractère composite, impermanent de la conscience et l'absence d'un *soi*.

⁶ Maître de conférences en psychologie, INSPE du Limousin, Unité de Recherche FrED (UR 6311), université de Limoges.

MODÈLE BOUDDHIQUE CLASSIQUE DES SIX CONSCIENCES

Pour le bouddhisme, la conscience est la faculté de connaître. Connaître les phénomènes du monde et de nous-même. Dès le bouddhisme ancien, un modèle de la conscience fut développé dans la littérature de l'*abhidharma* par les traditions *vaibhasika* et *theravada*. Ce modèle demeure encore fidèlement celui du bouddhisme contemporain, à quelques petites variantes près selon les écoles. Il repose sur les catégories des cinq agrégats (littéralement « cinq tas ») (*skandha*, sanskrit) qui composent la réalité des phénomènes physiques et psychiques (De La Vallée Poussin L., 1980, p. 11-31) :

- agrégat 1 : les formes et le corps (*rupa*, sanskrit) ;
- agrégat 2 : le ressenti évaluatif, la sensation (*vedana*, sk.) ;
- agrégat 3 : la discrimination (*samjna*, sk.) ;
- agrégat 4 : les formations mentales (*samskara*, sk.) ;
- agrégat 5 : les six consciences (*vijnana*, sk.).

La conscience (*vijnana*) correspond au 5^e agrégat, elle est déployée par l'esprit (*citta*, sanskrit, *mind*, anglais). Elle comprend les cinq consciences sensorielles (visuelle *caksurvijnana*, auditive *srotravijnana*, olfactive *ghranavijnana*, gustative *jihvavijnana*, tactile *kayavijnana*) et la conscience mentale, ou 6^{ème} conscience (*manovijnana*). La conscience mentale intègre les informations provenant des cinq consciences sensorielles et déploie la pensée.

Au-delà de ce modèle bouddhique classique à six consciences du *vaibhasika*, l'école plus tardive *cittamatra* fondée au IV^e s. ap. J.-C par Asanga portera à huit le nombre de consciences. Nous présenterons ce modèle plus loin.

Le processus perceptif et cognitif de l'école *vaibhasika* (cf. **figure 1**, en fin d'article) se déploie sur la base des cinq agrégats dont la présentation peut se résumer ainsi :

Agrégat 1 (*rupa*)

Trois catégories de formes dérivées y sont regroupées :

- Les organes sensoriels qui comprennent les cinq facultés (ou capacités) sensorielles (*indriya*) et les organes corporels grossiers qui leur servent de support (l'œil, l'oreille, le nez, la langue, le corps) ;
- Les cinq objets des sens, à savoir les formes visibles, les sons, les odeurs, les saveurs et les tangibles ;
- Les « formes imperceptibles » (*avijnapti*), catégorie spéciale propre à l'école *vaibhasika*, qui correspond aux actes du corps ou de la parole dont l'intention, la pensée, n'est pas perceptible par autrui.

Agrégat 2 (*vedana*)

L'agrégat de la sensation (*vedana*) correspond à la tonalité agréable, désagréable ou neutre de toute expérience sensorielle (visuelle, auditive, olfactive, gustative, tactile) ou mentale. L'accent est mis sur cette dimension de l'expérience qu'éprouve le sujet lors de sa rencontre de l'objet. La sensation, le ressenti

évaluatif, naît du contact (*sparsa*) avec les objets des sens ou les objets mentaux. *Vedana* comprend à la fois les sensations physiques et les sentiments plaisants de bonheur, de joie, déplaisants de malheur, de peine, et d'indifférence.

Agrégat 3 (*samjna*)

L'agrégat de la discrimination (*samjna*) consiste à reconnaître, identifier les objets des sens et les objets mentaux, les distinguer les uns des autres, les différencier. Ce facteur mental est une reconnaissance, une interprétation qui s'appuie sur la connaissance des choses déjà rencontrées et mémorisées — y compris les interprétations erronées. *Samjna* repose sur l'appréhension des caractères spécifiques de l'objet présent devant nous, de traits particuliers ou de simples attributs directs, à partir desquels l'identification va être faite. Par exemple : bleu, jaune, grand, petit, mâle, femelle, peur ; cette maison-ci petite, basse, rose, aux volets bleus... tandis que l'idée ou connaissance générale d'une maison avec ses caractéristiques structurelles habituelles, son champ sémantique, procède de la pensée réfléchie (*citta*) que déploie la conscience mentale (sixième conscience *manovijnana*) du 5^e agrégat, *vijnana*. La discrimination *samjna* opère donc à un niveau de perception simple et rudimentaire des spécificités de l'objet, que celui-ci soit concret ou mental. Lorsque *samjna* se rend dominante dans l'expérience de l'objet, elle devient alors la conscience mentale *manovijnana*. Il existe en fait de nombreux degrés de discrimination *samjna*, pouvant être liés aux catégories du langage, mais s'exerçant déjà en deçà. Les animaux, par exemple, sont dotés d'une forme élémentaire de discrimination qui leur permet de distinguer les choses.

Agrégat 4 (*samskara*)

L'agrégat des formations mentales (ou formations volitionnelles, karmiques) (*samskara*) apparaît assez complexe au regard du lecteur occidental moderne. Il comprend deux catégories : les cinquante-et-un « facteurs mentaux » (*caitta*) et les « phénomènes composés qui ne relèvent ni de l'esprit ni de la matière » (*cittaviprayukta*) — ou « formations dissociées de l'esprit et de la matière ». Les cinquante-et-un facteurs mentaux englobent, plus précisément, quarante-neuf facteurs mentaux auxquels s'ajoutent le 2^e agrégat, *vedana*, et le 3^e, *samjna*.

L'activité de notre esprit (*citta*, sk., *mind*, angl.) s'opère au contact (facteur mental *sparsa*) des objets sensoriels (visibles, sons, odeurs, saveurs tangibles) et des objets mentaux liés ou pas à ces objets sensoriels. Cette activité est spontanée, non intentionnelle pour ce qui concerne les sensations *vedana* (facteur mental et 2^e agrégat) et les discriminations *samjna* (facteur mental et 3^e agrégat) qui s'élèvent. Mais l'esprit se met aussi en mouvement volontairement, sur la base de l'impulsion mentale qu'est le facteur mental de la « volition » (*cetana*), l'acte mental voulu. Sur cette base volitionnelle, au-delà des quatre facteurs mentaux que nous venons de mentionner (*sparsa*, *vedana*, *samjna*, *cetana*), l'esprit (*citta*) produit toute une gamme de mouvements mentaux ou « formations mentales » (*samskara*) qui sont intentionnelles et, à ce titre, dotées d'une charge karmique. En vertu de quoi,

les formations mentales sont aussi qualifiées de « formations volitionnelles » ou de « formations karmiques ».

Le *karma* — impulsion, force motrice, engagées par chaque mouvement de pensée — conditionne nos actes futurs, de même que les mouvements de pensée sont déjà conditionnés par nos actes passés. En rigoureux enchaînement des causes et des effets, le *karma* est en quelque sorte la somme algébrique de nos œuvres personnelles, leur trace. Étant libre à chaque instant du choix de l'orientation karmique vertueuse ou néfaste de chaque acte, il nous est possible de progresser sur la voie de la cessation de la souffrance et de la sagesse, de l'Éveil. Cette liberté sera facilitée par le développement de la pleine conscience (*mindfulness*) des actes que nous engageons à chaque instant, à partir de la pratique régulière de la méditation (calme mental *samatha* et vision pénétrante *vipasyana*).

La visée principale de la psychologie bouddhiste, depuis ses fondements de l'*abbidharma* jusqu'à des développements ultérieurs approfondis tels que ceux du *mahamudra*, est en effet d'inviter le pratiquant à mieux voir comment fonctionne son esprit à chaque instant afin de le conduire sur la voie du « Noble Sentier octuple » qui conduit à la cessation de la souffrance (*dubkha*). Regroupées en trois catégories, les huit branches de ce Noble Octuple Sentier sont (selon Rahula, 1961, p. 68-73, Harvey, 1993, p. 109-113, Bhante Henepola, 2008) :

- la conduite éthique : la parole juste, l'action juste, les moyens d'existence justes ;
- la pratique méditative : l'effort juste, l'attention juste (*right mindfulness*), la concentration juste ;
- la sagesse ou connaissance supérieure : la vue ou compréhension juste, la pensée ou intention juste.

Les quarante-neuf facteurs mentaux sont des états mentaux liés aux actions volitionnelles. Certains mettent le sujet en relation avec les objets, tels que l'intentionnalité (*cetana*), l'intérêt (*chanda*), l'attention (*smṛti*), la concentration (*samadhi*)..., d'autres se rapprochent de ce que nous appelons en Occident les émotions ou les passions (*kleśa*). Émotions vertueuses telles que la confiance (*sraḍḍha*), le respect (*brī*), la non-violence (*ahimsa*)... ou néfastes telles que la colère (*pratīgha*), l'orgueil (*mana*), la méchanceté (*vīriṃsa*). À ces quarante-neuf facteurs mentaux, de nature volitionnelle, l'*abbidharma* ajoute les deux agrégats *vedana* et *samjñā*, non volitionnels, pour composer le groupe total des cinquante-et-un facteurs mentaux (*caitta*). Dans l'*abbidharma* de l'école *theravāda*, les facteurs mentaux sont au nombre de cinquante-deux.

Les cinquante-et-un facteurs mentaux (*caitta*) sont répartis en six groupes :

- les cinq facteurs mentaux omniprésents ;
- les cinq facteurs mentaux établissant les objets ;
- les onze facteurs mentaux positifs ;
- les six facteurs nuisibles fondamentaux ;
- les vingt facteurs nuisibles secondaires ;
- les quatre facteurs mentaux variables.

Les cinq facteurs mentaux omniprésents sont : l'intentionnalité, direction (*cetana*), l'assimilation, attention (*manaskarā*), le contact (*sparsa*), le ressenti évaluatif, la sensation (*vedana*) (agrégat 2), la discrimination (*samjñā*) (agrégat 3). Ces cinq facteurs mentaux sont dits omniprésents car ils accompagnent toujours

l'esprit (*citta*). Ce dernier étant constitué des six consciences (*vijnana*) depuis la conscience visuelle jusqu'à la conscience mentale. Les cinq facteurs mentaux sont indispensables car, sans eux, l'esprit ne pourrait pas percevoir son objet. Ils sont donc toujours impliqués dans les processus mentaux, alors que les quarante-six autres facteurs mentaux ne le sont qu'occasionnellement.

Les formations dissociées de l'esprit et de la matière (*cittaviprayukta*) sont des phénomènes (*dharmā*) qui n'entrent ni dans la catégorie de l'esprit (*citta*), ni dans celle de la matière (*rūpa*). Pourtant ces formations conditionnent notre devenir et sont classées, à ce titre, dans le 4^e agrégat (Cornu P., 2008, p. 18, 21-23, 60-61, 77-81). Ce sont des réalités conceptuelles, des notions abstraites qui influencent notre existence, comme la notion de possession, celle de genre ou d'espèce d'êtres vivants, celles de naissance, de vieillissement, de durée, toutes les lettres et tous les mots qui entrent dans la construction des phrases, etc. Notre appartenance à une espèce d'êtres vivants, par exemple, bien qu'étant une notion abstraite et immatérielle, constitue une réalité déterminante de notre existence.

Agrégat 5 (*vijnana*)

Les six consciences (*vijnana*) ou esprit principal (*citta*), comprennent les cinq consciences sensorielles et la conscience mentale (ou 6^e conscience, *manovijnana*).

Chaque conscience sensorielle est l'expérience mentale qui provient du contact de chaque organe sensoriel (œil, oreille...) avec son objet (forme et couleur, son...). Cette conscience sensorielle est une perception sensorielle non discriminée (par *samjna*, 3^{ème} agrégat), non évaluée (par *vedana*, 2^{ème} agrégat), non conceptualisée, mentalisée (par la conscience mentale *manovijnana*, 5^{ème} agrégat). Par exemple la conscience auditive entend un son, on prend conscience d'un son, mais on ne l'a pas encore discriminé, évalué, mentalisé.

La conscience mentale (6^{ème} sens mental) a pour objet d'observation les phénomènes mentaux issus des cinq consciences sensorielles ou de ses objets mentaux (objets de la conscience mentale, *dharmadhatu*). Les objets de la conscience mentale sont au nombre de sept : les « trois incomposés », les « formes imperceptibles » (*avijñapti*), l'agrégat 2 du ressenti évaluatif *vedana*, l'agrégat 3 de la discrimination *samjna*, l'agrégat 4 des formations mentales *samskara*. Les « trois incomposés » sont : l'espace et les deux « absorptions méditatives » ; étant incomposés, ce ne sont pas des agrégats. Notion propre à l'école *vaibhasika*, les « formes imperceptibles » sont des actes du corps et de la parole qui ne sont pas perceptibles, que l'on peut qualifier de « non-informations ».

L'esprit (*citta*, sk., *mind*, angl.) et les facteurs mentaux (*caitta*) sont respectivement comparés à l'océan profond et à ses vagues. Si l'on cherche à obtenir un fonctionnement plus paisible de l'esprit, on va s'attacher à diminuer le nombre et l'intensité des facteurs mentaux mobilisés — réduire la quantité et l'intensité des vagues.

La **figure 1** (*cf. fin d'article*), réalisée à partir d'un schéma de Tarab Tulku & Lene Handberg⁷, récapitule l'ensemble du processus perceptif et cognitif décrit par l'école *vaibhasika* et rapporté dans l'*abhidharma*.

Les cinq objets des sens sont la forme et la couleur, le son, l'odeur, le goût, le ressenti corporel ou sensation. Le ressenti corporel est ressenti par le sujet sur son corps ; il peut être lié à un objet externe : texture (lisse, rugueux, mou, dur), froid, chaud ; ou il peut être interne : faim, soif, démangeaisons, mal au ventre... Les cinq organes sensoriels sont les yeux, les oreilles, le nez, la bouche, le corps. Selon le point de vue du *vaibhasika*, ces organes ne sont pas suffisants pour procurer une conscience visuelle, auditive, olfactive... Il faut qu'un pouvoir effectuant, une capacité (ou faculté) sensorielle (*indriya*) s'applique à l'organe pour produire la conscience sensorielle. La capacité sensorielle a le pouvoir d'effectuer la prise en compte de la perception de l'organe (par exemple l'œil) pour conduire ensuite à la conscience sensorielle de la perception (la conscience visuelle). Les cinq capacités sensorielles, une pour chaque sens, conduisent chacune à leur conscience sensorielle propre. Les cinq consciences sensorielles (5^e agrégat) sont elles-mêmes capacité (*indriya*) pour la conscience mentale (5^e agrégat).

CONSCIENCE DIVISÉE ET TRANSITOIRE, ABSENCE DE MOI

L'exploration philosophique et pragmatique proposée par l'*abhidharma* révèle la nature composite, divisée, transitoire et dénuée de *soi* qui caractérise la conscience. La connaissance des objets du monde nous parvient par nos cinq sens, la conscience est divisée en cinq consciences sensorielles, auxquelles s'ajoute la conscience mentale (*manovijnana*) sachant que la connaissance sensorielle est trop fragmentaire, incomplète. La conscience mentale recueille les informations sensorielles et les centralise pour former une sorte de tout cohérent, car chaque conscience sensorielle fonctionne indépendamment des autres : la conscience visuelle voit des formes, des couleurs, des mouvements, elle n'entend pas les sons. Ceux-ci sont perçus par la conscience auditive. Chaque conscience surgit quand un objet correspondant se présente, de sorte qu'il se produit un jaillissement permanent de consciences sensorielles fulgurantes qui se mettent en place presque instantanément. Les images que les consciences sensorielles procurent des objets du monde sont alors reprises par la conscience mentale (6^e conscience) qui en élabore une forme conceptualisée et réflexive.

Cette connaissance élaborée serait tout à fait fondée si la conscience mentale était neutre ou claire et reposait seulement sur nos cinq sens. Mais ce n'est pas le cas, elle est « conditionnée ». Par nos expériences passées, nos habitudes de

⁷ Tarab Tulku & Lene Handberg, Séminaire de philosophie bouddhique Unité dans la dualité, Paris, 2002-2006. Notes personnelles.

Tarab Tulku XI (1934–2004) introduit la distinction de trois composantes dans la conscience mentale (*manovijnana*) : la « conscience conceptuelle » (pensées, réflexions, idées), la « conscience imaginaire » (conscience visuelle des formes, des couleurs, conscience auditive des sons), la « conscience du ressenti mental » (émotions, états intérieurs, évaluation plaisante, déplaisante, neutre des expériences).

pensées, nos tendances, nos émotions, et plus largement par les cinquante-et-un facteurs mentaux (*caitta*) qui l'accompagnent ; ils comprennent notamment les émotions. Ils « colorent » affectivement ou en quelque sorte « assaisonnent », « épicient » l'expérience de l'objet. Le monde n'est donc pas perçu objectivement, mais subjectivement par la lorgnette partielle et déformante de nos expériences passées, de notre *ego* (Cornu, 2008).

Chaque état de conscience est ainsi impermanent, momentané, instantané, relatif à l'objet perçu (concret ou mental) et coloré de différents facteurs mentaux. Chaque état de conscience succède instantanément au précédent, à la fois dans la continuité des causes et conditions qui lui ont donné naissance et dans le changement des dynamiques évolutives de celles-ci. Ainsi que l'explique le neurobiologiste Francisco Varela, la pratique méditative bouddhiste permet d'approcher par l'expérience ce caractère composite et impermanent de la conscience, et par là-même d'entrevoir progressivement l'absence d'un *soi*. Elle ne mène pas à la rencontre d'un soi transcendantal, tel l'*atman* des *upanishads* hindous ou le moi transcendantal de Kant, tout au contraire (Varela, Thompson, Rosch, 1993, Chapitre 4). Directeur de recherches au CNRS, Varela (1946-2001) initia en 1987, avec Adam Engle et le Dalai-Lama, les rencontres *Mind & Life* établissant des points de rencontre entre les sciences cognitives contemporaines et les investigations et méthodes du bouddhisme traditionnel. Ses derniers travaux ont porté sur les synchronisations neuronales (Rodriguez, George, Lachaux, Martinerie, Renault and Varela, 1999, p. 430 - 433).

Au fil de la pratique de *mindfulness* (attention/vigilance, présence/conscience ou pleine conscience) — détaille Varela —, le méditant devient attentif, il vit ce que son esprit fait quand il le fait, il est présent à son propre esprit. Mais il n'émerge pas de *soi* de ces investigations. Discernant le caractère fluant et impermanent des phénomènes vécus, le méditant expérimente qu'il n'existe pas d'*unité de la conscience*, il n'existe pas de sujet unifié de la cognition :

Comme nous l'avons déjà indiqué, dans l'analyse de la conscience proposée par l'*Abhidharma*, chaque moment de l'expérience prend la forme d'une conscience particulière ayant un objet particulier auquel elle est attachée par des relations particulières. Par exemple, un moment de conscience visuelle est composé d'un être voyant (le sujet) qui voit (la relation) une image (l'objet) ; un moment de conscience auditive est composé d'un auditeur (le sujet) qui entend (la relation) un son (l'objet) ; dans un moment de conscience caractérisé par la colère, celui qui est fâché (le sujet) fait l'expérience (la relation) de la colère (l'objet). La force de l'analyse consistait à montrer qu'il n'y a pas de sujet véritablement existant (de soi) qui persiste de manière inchangée à travers une série de moments. (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p. 298)

Nous éprouvons pourtant le sentiment d'une présence consciente continue, stable et unifiée, le sentiment d'une totalité de nous-même, de notre identité. Mais ce *moi* n'est que *virtuel* — ajoute Varela dans son livre *Quel savoir pour l'éthique ?* (Varela, 1996, p. 84-122) —, car en réalité la totalité et la continuité apparentes de la conscience masquent la division et la discontinuité des consciences ponctuelles reliées entre elles par des relations de cause à effet. Pourtant, bien que virtuel, ce *moi* cognitif est tout à fait fonctionnel sur le plan de l'adaptation du sujet à son milieu. Dépourvu de réalité intrinsèque, il constitue une interface

virtuelle qui joue néanmoins un rôle réel, objectif, d'agent de couplage avec l'environnement. En effet, le couplage d'une personne à son environnement n'est pas seulement biologique, il est aussi cognitif. La nature cognitive de ce couplage réside dans la nécessité pour le sujet de créer du sens sur ce qu'il rencontre, et cela sur la base de son point de vue propre, à partir de *soi*. L'unicité du *moi* cognitif est liée à cette constante genèse de signification du cerveau, de l'esprit, pour faire face aux aléas du quotidien de la vie.

DISCONTINUITÉ ET CONTINUUM DES PROCESSUS DE L'ESPRIT

Comme nous l'illustrons avec la **figure 2** (cf. fin d'article), l'activité de l'esprit (*citta*, sk., *mind*, angl.) s'élève :

- des *conscienses sensorielles* intermittentes qui procurent à chaque instant, pour chaque objet, sa perception : consciences visuelle, auditive, olfactive, gustative, corporelle ;
- des *objets de la conscience mentale* impulsés par l'orientation incessante de l'esprit vers les objets et les activités (l'intention *cetana*) et nourris des rémanences karmiques de nos liens passés avec ces objets (les 49 + 2 *facteurs mentaux*).
- de l'enchaînement ininterrompu des instants de *conscience mentale transitoire* :

→ t_i → t_{i+1} → t_{i+2} → ...

Chaque instant de conscience mentale qui s'achève devient l'amorce motrice de l'instant de conscience suivant, chaque instant engendre le suivant.

MODÈLE DES HUIT CONSCIENCES DE L'ÉCOLE YOGACARA-CITTAMATRA

Alors qu'à la suite de l'école *vaibhasika* (III^e s. av. J.-C.), les écoles bouddhistes indo-tibétaines ultérieures *sautrantika* et *madhyamika* ont conservé le système des six consciences, l'école plus tardive *cittamatra* — appelée aussi *yogacara* —, fondée au IV^e s. ap. J.-C. par Asanga, portera à huit le nombre de consciences. Le terme sanskrit *cittamatra* se traduit par « Esprit-seulement » et met l'accent sur la philosophie, alors que le mot *yogacara* (« École des pratiquants du Yoga ») met l'accent sur la pratique.

Les huit consciences de l'école *yogacara-cittamatra* (Inde, IV^e-VII^e siècles) constituent une réponse ambitieuse au problème de la continuité de la conscience que ne résout pas, en réalité, le système classique à six consciences. Selon le *cittamatra*, la perception mentale est trop transitoire et trop contingente pour expliquer la profonde unité de notre expérience subjective et notre sens de l'individualité. Il doit donc exister un esprit fondamental sous-jacent à tous ces états mentaux fluctuants et contingents, qui lui confère son intégrité et présente un continuum durant toute la vie. Il s'agit d'une « conscience fondamentale » (*alayavijnana*), la huitième conscience, à la base de tous les phénomènes mentaux. De nature neutre, elle recueille tout ce qui vient des expériences de notre vie quotidienne, de nos actes, nos impressions, nos états d'esprits, nos expériences passées. À ce titre, elle est le réceptacle de leurs empreintes karmiques (*vasana*, sk., *bag-chags*, tibétain), elle est dite « parfumée » par celles-ci. Elle est la continuité

consciente qui relie tous les états de conscience (veille, sommeil, évanouissement, méditation). Elle permet de rendre compte de la continuité de la personne — on ne meurt pas — pendant les états de sommeil profond, sans rêve, et de syncope où les six consciences s'arrêtent ; « elle évolue en un courant continu tel un fleuve » (Cornu, 2008, p. 193). Par rapport à nos catégories occidentales, l'*alayavijnana* se situe dans le subconscient.

Entre la huitième conscience et les six consciences du *vaibhasika*, le *yogacara-cittamatra* introduit une septième conscience, d'identification à soi-même, le « mental souillé » ou « mental entaché de passions » (*klistamanas* ou *klesavijnana*). Cette septième conscience fait l'erreur de saisir la huitième conscience *alayavijnana* (et les empreintes qu'elle contient) comme son objet en la prenant pour le *soi*. En effet, étant donné que l'*alayavijnana* fait le lien entre tous les états de conscience $t_1, t_2, t_3, t_4, \dots, t_i$ de l'ensemble de notre vie (veille, sommeil, tous les moments et les expériences de notre vécu, tout notre passé) (**figure 3**, cf. en fin d'article), la septième conscience la prend pour quelque chose de permanent et en fait le *soi*. Elle est donc une conscience d'identification à soi-même, une conscience auto-référentielle. Cette saisie d'un *soi* obscurcit notre vision de la réalité, nous introduit dans l'existence duelle : il y a *moi* d'un côté, et les phénomènes, la réalité, d'un autre. Face à la survenue d'un phénomène sensoriel concret extérieur ou d'un phénomène intérieur purement mental, la conscience mentale souillée *klistamanas* va créer l'illusion d'un sujet préhenseur et d'un objet appréhendé distincts et réellement existants — ignorant les liens d'interdépendance et, *in fine*, la vacuité (*sunyata*) du *moi* et des phénomènes. Des passions accompagnent cette cogitation égotique (espoirs, craintes, désirs, aversions, orgueil, etc.), elles sont autant de nouvelles semences, empreintes, qui vont se déposer dans l'*alayavijnana* et nous conditionner par la suite.

Les empreintes remontent en surface, saisies par la septième conscience. Celle-ci, dans l'autre sens, corrompant, souillant les six consciences (liées à leurs objets), dépose de nouvelles empreintes dans l'*alayavijnana*. Ces empreintes sont des semences, des potentiels qui feront naître à leur tour, quand les conditions leur permettront de mûrir, des phénomènes psychiques semblables à ceux qui les ont créées. Les sept premières consciences — dites « secondaires » —, tout en étant indifférenciées de la huitième conscience de base primordiale, apparaissent néanmoins distinctement comme des vagues s'élevant et retournant à l'océan — distinctement car leur manifestation est dépendante des conditions objectives spécifiques. Les pensées s'élèvent donc comme des vagues depuis l'océan de l'esprit fondamental, puis s'y fondent et disparaissent. Quand le vent s'élevant de la conscience fondamentale souffle fort (empreintes négatives, défavorables ; facteurs mentaux malsains, souillés, perturbés), les pensées sont agitées. Quand ce vent s'apaise, les pensées se calment.

Lorsqu'un pratiquant très avancé, un grand maître, atteint la réalisation de *rigpa* (la « nature de bouddha ») dans la tradition *dzogchen* ou la réalisation du *mahamudra* (la « nature de vacuité ») dans la tradition *kagyupa*, il transcende les empreintes karmiques (*vasana*, *bag-chags*), celles-ci ne sont plus là, l'*alayavijnana* s'est alors transformé et est devenu une nature pure (Tulku & Handberg, 2004).

Dans le modèle à six consciences du *vaibhasika*, la conscience de l'objet survient en bout de chaîne : préexistant à la conscience, l'objet parvient au contact des organes sensoriels pour aboutir finalement à l'acte de connaissance. Dans le *cittamatra*, au contraire, l'objet et la conscience de l'objet émergent simultanément d'une même et unique cause, les semences karmiques contenues dans l'*alayavijnana* qui sont les empreintes de nos actes et conditionnements passés. Chaque objet perçu sensoriellement apparaît dans notre champ mental sous l'influence, la détermination, de nos conditionnements antérieurs. En d'autres termes, l'expérience de l'objet émerge lorsque les empreintes, les semences, laissées par des expériences antérieures similaires vont pouvoir mûrir, éclore, à la faveur de la rencontre de conditions semblables.

L'école *yogacara-cittamatra* est ainsi réputée idéaliste. Elle appuie l'expérience de connaissance de l'objet sur la « mémoire karmique » du sujet. Mais, au-delà, elle élargit également son idéalisme à une dimension ontologique : la huitième conscience n'est pas seulement la base des phénomènes mentaux mais est aussi la base primordiale de tout. Pas seulement de notre esprit mais aussi du monde matériel, de l'univers. Cela étant, si l'idéalisme de la doctrine *cittamatra* évacue l'existence réelle des phénomènes extérieurs, il n'a pas la naïveté de conclure que toute manifestation phénoménale est l'esprit, ni que seul ne demeure, en fin de compte, que le sujet qui perçoit. Cet idéalisme n'a pas d'équivalent exact dans la philosophie occidentale (Cornu, 2008, p. 36-37, 42-49). En fait, le *yogacara-cittamatra* ne cherche pas à exposer un point de vue purement philosophique, mais à développer une perspective facilitant la réalisation de l'Illumination. Si une réalité extra-mentale existe, nous n'en faisons jamais l'expérience, notre monde n'est que constructions mentales de la conscience, aussi ce sont ces dernières qui doivent être prises comme centre de l'analyse et du progrès spirituel (Harvey, 1993, p. 158).

CONCLUSION

En s'appliquant à cultiver les trois prescriptions du Noble Sentier octuple — la conduite éthique, la pratique méditative et la sagesse ou connaissance supérieure —, le pratiquant avance sur la voie salutaire de la « cessation de la souffrance ». Les textes bouddhiques fondateurs, comme ceux de l'*abhidharma* et en particulier les modèles de la conscience qu'ils présentent, permettent de conjuguer l'étude et la pratique en fournissant une description philosophique, épistémologique et psychologique minutieuse de l'individu dans ses liens avec le monde qui l'entoure. L'illusion d'un *soi* unitaire cède progressivement la place à la contemplation de sa personne comprise comme une composition de processus physiques et mentaux en perpétuel changement dans l'interdépendance avec les phénomènes de la réalité. Cette perception réduit l'avidité et l'attachement, causes fondamentales de la souffrance, et procure en même temps une paix intérieure (calme mental *samatha*) et une clarté de l'esprit (vision pénétrante *vipasyana*) tout aussi bénéfiques pour soi-même que pour autrui.

Au dernier chapitre de *Quel savoir pour l'éthique ?*, reliant ses recherches neuroscientifiques à une étude et une pratique personnelles approfondies du bouddhisme tibétain (traditions *nyigma* et *kagyupa*), Varela écrit dans le même sens (1996, p. 106, 109-110) :

Le postulat qui est au centre de ma thèse dans ce livre : « le savoir-faire éthique est la prise de conscience progressive et directe de la virtualité du moi ». Ce petit savoir de notre nature fragmentée/virtuelle est habituellement évité, et pourtant la pragmatique de cet apprentissage constitue l'essence de l'apprentissage éthique. Autrement dit, si l'on n'explore aucune pragmatique de la transformation humaine, aucun savoir-faire éthique supérieur ne peut se développer. Pourtant, savoir incarner le moi non matériel (comme dans la conscience intelligente selon Mencius, par exemple) constitue clairement une des étapes dans toutes les traditions de sagesse. Le processus est certes difficile, mais toutes ces traditions accordent une place centrale à la pratique et à son caractère graduel, illimité.

(...) Dans toutes les traditions bouddhistes, nous l'avons vu, la base même de l'apprentissage, y compris de l'apprentissage éthique, consiste à reconnaître de façon permanente la vacuité du moi. Cette pragmatique est connue comme la pratique méditative de la vigilance/conscience ou *samatha-vipasyana*. (...) Celui qui apprend la vigilance/conscience commence par voir avec précision ce que l'esprit fait, son désir impatient et permanent de saisir. L'élève peut ainsi se débarrasser de certains automatismes, ce qui l'amène à une plus grande vigilance, (...) son esprit se relâche encore dans la conscience, un sentiment de sympathie et d'inclusion commence à apparaître tout naturellement. L'égoïsme forcené peut commencer à s'effacer pour être remplacé par l'altruisme.

BIBLIOGRAPHIE

- Bhante Henepola Gunaratana, 2008, *Les huit marches vers le bonheur*, Paris : Albin Michel.
- Cornu P. (trad.), 2008, *Vasubandhu. Cinq traités sur l'esprit seulement*, Paris : Fayard.
- Cornu P., 2008, « La notion de conscience dans le bouddhisme », in *Sagesses bouddhistes*, France 2 (dimanche 13 avril 2008).
- De La Vallée Poussin L., 1980, *L'Abhidharmakosa de Vasubandhu, [1923-1931]. Tome I, chapitre 1*, Institut Belge des Hautes Études Chinoises, Bruxelles.
- Depraz N., Varela F., Vermersch P. (eds.), 2003, Chapter 7 "Wisdom traditions and the ways of reduction", in *On becoming aware. A pragmatics of experiencing*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Harvey P., 1993, *Le bouddhisme. Enseignements, histoire, pratiques*, Paris : Seuil.
- Lestage P., Approche de la conscience par Francisco Varela : sciences cognitives et bouddhisme, in Vannereau J. (éd.), 2021, *Éducation et cognition. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2020*, L'Harmattan, p. 185 — 199.
- Rahula W., 1961, *L'Enseignement du Bouddha. D'après les textes anciens*, Paris : Seuil.
- Rodríguez E., George N., Lachaux J.-P., Martinerie J., Renault B. and Varela F.-J., 1999, "Perception's shadow : long-distance synchronization of human brain activity", *Nature*, vol. 397, p. 430 — 433.
- Tulku T., Handberg L., 2002-2006, *Séminaire de philosophie bouddhique. Unité dans la dualité*, Paris (Notes personnelles).
- Tulku T., Handberg L., 2002-2006, Shinae-Lhongthong, Samatha-Vipassana, 2004, Marcevol in *Séminaire de philosophie bouddhique. Unité dans la dualité*, Paris (notes personnelles)
- Varela F., Thompson E., Rosch E., 1993, Chapitre 4 « Le soi au cœur de la tempête », in *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil.
- Varela F.-J., 1996, « Propriétés émergentes et moi virtuel, Le moi en tant que personne virtuelle », Chapitre 4 « La pragmatique du moi virtuel », in *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris : La Découverte

Figure 1

Le processus perceptif et cognitif

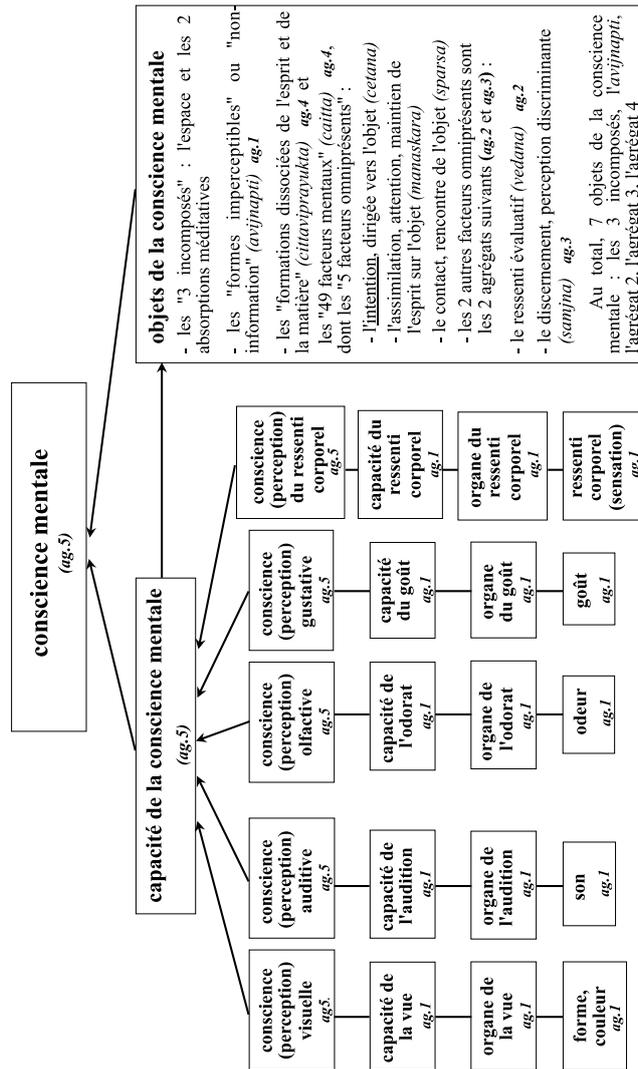


Figure 2

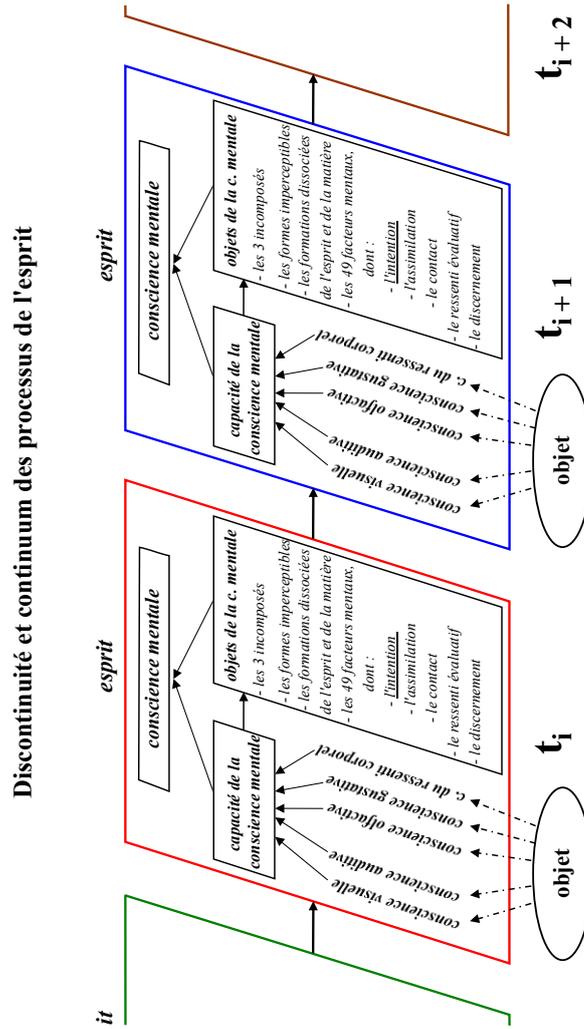
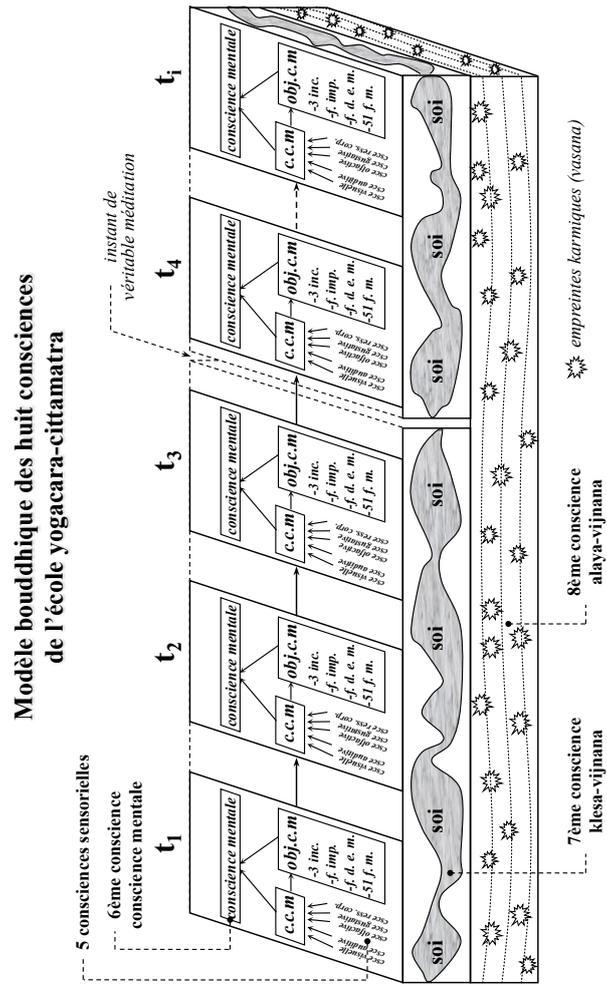


Figure 3



DE L'ÉPISTÉMOLOGIE À L'ÉTHIQUE
SOUS LE SIGNE DE L'INTERACTION

Jean-Claude Sallaberry⁸

Résumé. L'interaction accompagne toute rencontre. Tenir compte de l'interaction est ainsi une nécessité. La physique quantique considère que toute opération de mesure constitue une interaction avec l'objet étudié. Il serait difficile de ne pas adopter la même position en sciences humaines et sociétales. Dès lors, plus d'illusion d'une mesure « pure », plus de mépris possible pour la recherche action, pour la psychosociologie... De l'interaction entre deux sujets humains, chacun peut en sortir abîmé ou grandi. Si l'on n'est jamais sûr que l'autre en sorte grandi, l'éthique consiste à tout faire pour qu'il n'en sorte point abîmé.

Mots-clés : interaction — épistémologie — éthique

Summary. Every encounter implies interaction, which is a necessity to deal with. *Quantum physics* considers that every measure operation is an interaction with the object that is studied. It would be difficult not to adopt the same position in *Human and Social Sciences*. Hence, the illusion of “pure” measure dissolves, as well as the despise for research-action, for psychosociology... From such an interaction between two human subjects, each can either leave broken, or rising. If one is never sure that the other rises from such an interaction, ethics consists of doing all one can so that other does not leave broken.

Keywords : interaction — epistemology — ethics

INTRODUCTION

Il y a quelques années, je m'interrogeais sur l'éthique, avec l'impression (l'intuition) qu'elle devait être liée — fût-ce partiellement — à l'esthétique. C'est en travaillant sur les troubadours, et leur « nouvelle conception de l'amour qui a profondément modelé la structure de la psyché occidentale » (Marrou, 1971, p.11-12), et le commentaire de Penaud (« Il apparaît donc qu'une *esthétique est porteuse d'une éthique* qui modifie l'ordre social des cours du Sud » Penaud, 2001, p.10, souligné par nous) que j'ai trouvé un premier argument qui justifie cette liaison (Roux & Sallaberry, 2013).

Je me retrouve devant une situation analogue, à propos du lien, que l'on pressent probable, voire évident, entre éthique et épistémologie — mais encore faut-il, là encore, argumenter cette intuition. Fonder cette argumentation sur l'interaction permet de faire converger plusieurs avantages :

- insister sur le caractère fondamental (incontournable) de l'interaction,
- suggérer une théorie du champ pour modéliser le fonctionnement sociétal,
- embrayer sur une théorie de la représentation, conçue comme vecteur de l'interaction (ce qui sera seulement évoqué, et non traité, dans ce texte).

⁸ Professeur émérite à l'Université de Bordeaux — IMS-CNRS, UMR 5218/ISCC, équipe CIH (cognitive et ingénierie humaine), groupe cognitique (École nationale supérieure de Cognitique, 109 avenue Roul, 33400 Talence, France).

De l'épistémologie...

L'épistémologie, comme son nom l'indique, a la prétention de constituer un logos sur l'épistémè — un discours scientifique à propos de la démarche scientifique. Elle ne saurait se réduire à l'histoire des sciences, comme certains se contentent de l'y cantonner. Les mêmes affectent souvent de parler plus volontiers de méthodologie que de méthode — sans prendre en compte que méthode (μετα-οδος, *meta-hodos*, après le chemin) suppose déjà une décentration vis-à-vis de la démarche... Comme je vais l'explicitier, je n'ai aucune estime pour ce qui se présente comme une « méthodologie » tout emballée, prête à l'emploi — posée dès le début de la démarche de recherche alors qu'une méthodologie sérieuse suppose cette démarche presque achevée et venant en quelque sorte la couronner.

Pour tenter de clarifier le statut de l'épistémologie, je dirais que tout chercheur, dans une sorte de lutte avec son corpus — son matériau ou son minerai... — commence forcément son parcours à un niveau empirique (« il faut trafiquer quelque chose en attendant le jour qui vient » disait Aragon, 1960⁹). Très vite, il aura besoin d'outillage théorique pour parvenir à avancer dans le traitement de ce matériau, et à partir d'un certain endroit du parcours, il va produire, lui aussi, de l'outillage théorique. Il accède alors à un niveau que l'on peut qualifier de théorique. C'est vers la fin de son parcours, en se retournant en quelque sorte pour le contempler, qu'il va pouvoir revenir sur sa méthode (pour en évaluer avantages, inconvénients, limites, donc travailler à une méthodologie) et réfléchir à sa posture. C'est alors qu'il se situe (qu'il se hisse) à un niveau épistémologique. À partir de là, on conçoit que l'épistémologie concerne la position, ou la posture du chercheur vis-à-vis de ses objets de recherche, vis-à-vis de sa démarche. Le niveau épistémologique pouvant se décliner en deux « sous-niveaux » ou deux aspects : le sous-niveau méthodologique, et l'aspect que Le Moigne (1995) qualifie de gnoséologique, en disposant d'ailleurs les deux aspects dans un tableau à double entrée (p.119). Cet aspect se caractérise notamment par le « choix » de l'hypothèse ontologique¹⁰ (pour une épistémologie positiviste) ou de l'hypothèse phénoménologique¹¹ (interactionniste), pour une épistémologie constructiviste¹²). Cette deuxième hypothèse (interactionniste) nous intéresse ici particulièrement.

In fine, l'épistémologie rejoint, ou tout au moins côtoie, une position philosophique. Ne serait-ce que sur la question de « l'existence » des objets étudiés (voir les deux hypothèses précédentes), ainsi que du savoir élaboré à leur

⁹ « On veille on pense à tout, à rien, / On écrit des vers, de la prose, / Il faut trafiquer quelque chose / En attendant le jour qui vient. »

¹⁰ « L'hypothèse ontologique serait celle retenue par un sujet connaissant tenant pour indépendants de son expérience cognitive les phénomènes qu'il perçoit. » (Le Moigne, 1995, p.106-107.)

¹¹ « Le sujet ne connaît pas de « choses en soi » (hypothèse ontologique) mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses. Il ne connaît pas cet arbre, mais l'interaction de cet arbre et de son contexte » (Le Moigne, 1995, p.71.)

¹² Je reprends ici l'expression de Le Moigne (1995).

propos... Et il est clair qu'en lisant des textes philosophiques nous adoptons de fait (pour un temps éventuellement) une position qui est celle de l'auteur. Ce que je veux souligner est qu'alors, à partir d'un texte imprégné de cette position, nous pouvons avoir l'impression d'une épistémologie *sui generis* — ou *a priori* — alors qu'elle a été patiemment construite. Je préfère conseiller à un jeune chercheur en sciences humaines et sociales de se préoccuper d'épistémologie vers la fin de son parcours plutôt qu'au début.

Le § I s'attachera à rappeler comment la Physique conçoit l'interaction, puis comment les sciences humaines et sociales peuvent se situer à partir de là, tant du point de vue de l'interaction entre êtres humains que des conséquences épistémologiques qui en découlent.

... à l'éthique...

Il semble difficile d'aborder l'éthique de but en blanc, par une sorte de définition. Le § II proposera un petit parcours, amenant à une conception possible, pour une éthique.

... en passant par l'interaction

L'interaction accompagne toute rencontre — est l'objet de toute rencontre, dès le début. Et même lorsque l'homme est seul, il interagit avec la représentation de l'autre, avec Dieu, avec lui-même et ce qu'il pensait l'instant d'avant, au besoin... En outre, depuis Peirce, on sait que le processus de sémiuse (le processus de création de signes) n'advient que dans l'interaction. Donc, si au commencement était le Verbe¹³, au commencement était aussi l'interaction. Tenir compte de l'interaction est ainsi une nécessité.

POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'interaction en physique

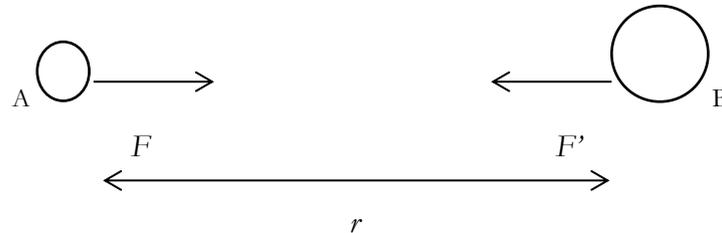
Je pousse un objet et il se déplace. J'ai exercé sur lui une force F , et plus précisément une force durant un intervalle de temps Δt et sur une distance d , *i.e.* une action — le produit $F \cdot d$ est un travail W (ou une énergie), le produit $W \cdot \Delta t$ est une action (la grandeur action, en Physique, a la dimension 'énergie que multiplie temps')¹⁴. Dans cet exemple, il s'agit de force et d'action de contact.

La situation est plus ardue si deux corps éloignés l'un de l'autre exercent l'un sur l'autre des forces. On fera alors appel aux notions d'interaction et de champ.

¹³ « Au commencement était le Verbe... » est le prologue de l'Évangile de Saint Jean.

¹⁴ L'unité de travail étant le joule (J), celle de temps étant la seconde (s), l'unité d'action est le joule-seconde (J.s).

Dans l'exemple du poids d'un corps A, qui est une force (F)¹⁵ exercée sur lui par la Terre (B), on posera que la Terre subit de la part de ce corps une force (F') égale et opposée à F (principe de l'égalité de l'action et de la réaction)¹⁶.



Ce principe « s'applique aux forces électriques et aux forces magnétiques... deux charges électriques ou deux masses magnétiques exercent l'une sur l'autre deux forces égales et directement opposées. » (Bruhat, 1967, p.45.) L'interaction entre A et B est ainsi caractérisée (par cette réciprocité des actions et le caractère égal et opposé des deux vecteurs force). Lorsqu'il y a contact (choc, par exemple), on peut néanmoins généraliser l'interaction, puisque dans le cas d'une attraction il peut arriver que les corps se rapprochent jusqu'à se toucher.

La notion de champ (de forces) est liée à celle d'interaction. Dans l'exemple précédent, on parle de champ de gravitation et d'interaction gravitationnelle. Si les deux objets A et B sont des charges électriques, le champ sera qualifié d'électrique (et l'interaction sera électromagnétique). Le calcul des forces F et F' est permis par la loi de la gravitation universelle dans le premier cas, par la loi de Coulomb dans le second (avec m et m' les masses, q et q' les charges, r étant la distance entre les deux objets) :

$$F = F' = G \frac{m \cdot m'}{r^2}$$

$$F = F' = k \frac{q \cdot q'}{r^2}$$

Le champ désignant une zone d'espace dans laquelle s'exercent les forces, mais aussi un vecteur champ (noté g pour le champ de pesanteur, E pour le champ électrique), qui sera défini comme proportionnel à la force :

$$F = m \cdot g \quad (g = G \cdot m'/r^2)$$

$$F = q \cdot E \quad (E = k \cdot q'/r^2)$$

Intervention de la physique des particules et de la physique quantique

Ce lien entre interaction et champ se retrouve dans la physique des particules.

On peut décrire l'interaction de particules en faisant appel à la notion de *champ* de forces. Ainsi, au lieu de dire que telle particule agit sur telle autre, on peut dire qu'elle crée un champ ; toute autre particule se trouvant dans ce champ sera soumise à une certaine force. En mécanique classique, le champ n'est qu'un moyen de description du phénomène d'interaction des particules. (Landau & Lifchitz, 1966, p. 57)

¹⁵ Les vecteurs sont indiqués en ital (par exemple F , g , E) ; si l'on ne considère que la valeur scalaire du vecteur (selon le cas, on peut parler de module, d'intensité...) on l'exprime par la même lettre, mais droite (par exemple F , g , E).

¹⁶ Cf. Bruhat, 1961, Mécanique, p. 45.

Ce monde des objets très petits va confronter les chercheurs à des résultats étonnants¹⁷, va amener la construction de la mécanique ondulatoire, que l'on va vite nommer mécanique quantique¹⁸ — on parlera ensuite de physique quantique, et même de « quantique » (Lévy-Leblond & Balibar, 1984).

Si bien que le terme d'interaction va se généraliser¹⁹ : « Ces “forces”, ou interactions comme on dit aujourd'hui, peuvent d'après nos connaissances actuelles, se ranger en plusieurs catégories » (Lévy-Leblond & Balibar, p.21) — ces catégories étant, en résumé : fortes, électromagnétiques et faibles, gravitationnelles. Les mêmes, plus loin, reviennent sur le « à distance » :

C'est en particulier ainsi qu'est décrite théoriquement l'interaction « à distance » entre particules, éminemment difficile à comprendre. Plutôt que comme une influence directe, sans intermédiaire, on la conçoit au contraire comme médiatisée par un champ. Engendré par la première particule, ce champ se propage, puis agit sur la seconde. Naturellement, la seconde agit sur la première par le même mécanisme, de sorte que cette deuxième particule est aussi « source » de champ. (p. 49)

Ici, il faut rappeler que dans la mécanique classique, on ne se pose pas la question du temps de propagation de l'interaction. Ce qui revient à admettre que dès qu'un objet (ici, une particule) est placé à un endroit, le champ qu'il induit est installé — autrement dit, que la vitesse de propagation du champ est infinie. On a dû admettre qu'il y a bien une vitesse (non infinie) de propagation des interactions. La lumière (onde électromagnétique) se propageant (dans le vide) à la vitesse (ou célérité) $c = 3.10^8$ m/s, cette valeur donne la vitesse (ou vitesse limite) de propagation des interactions. Comme le précisent Landau & Lifchitz :

Le principe de relativité auquel on a associé la limitation de la vitesse de propagation des interactions est appelé *principe de relativité d'Einstein* (il a été énoncé par A. Einstein en 1905), par opposition au principe de relativité de Galilée, qui supposait l'infini de la vitesse de propagation des interactions²⁰. (1966, p. 8-9.)

¹⁷ La fin du XIX^e siècle avait vu une sorte de victoire de l'interprétation ondulatoire (la lumière considérée comme une onde — une vibration qui se propage) sur l'interprétation corpusculaire (la lumière considérée comme des particules (les photons) qui se déplacent. Les expériences d'interférences et de diffraction s'interprètent en effet à partir de l'hypothèse ondulatoire. Dès le début du XX^e, retournement : l'interprétation de l'effet photoélectrique (Einstein) fait appel à l'hypothèse corpusculaire. De même, l'effet Compton ne peut s'interpréter que comme le choc d'un photon (incident) et d'un électron (impacté) : l'électron est propulsé comme s'il était heurté par une particule « matérielle ». Il faut attendre 1930 pour que De Broglie propose la dualité onde-corpuscule (la lumière est à la fois onde et corpuscule, et en généralisant tout objet en mouvement peut être considéré aussi comme une onde).

¹⁸ En évocation de l'hypothèse des *quantas* (Planck) — de la même façon qu'il y a (dans la nature) un grain de charge électrique (e, charge d'un proton, ou - e, charge d'un électron), il y a un grain d'énergie élémentaire (ou *quantum*), de valeur $h\nu$ (où h est la constante de Planck, et ν la fréquence de (ou associée à) la particule, et de la quantification des niveaux d'énergie du système électron-noyau dans l'atome (cette énergie ne peut avoir que des valeurs *discrètes* (discontinues, ou si l'on préfère précises) — ce qui est le contraire de continues).

¹⁹ Il s'agit toujours de physique des particules dites « élémentaires » et des forces qui s'exercent entre elles.

²⁰ « Il existe des systèmes de référence dans lesquels le libre mouvement des corps, c'est-à-dire le mouvement des corps non soumis à l'action de forces extérieures, s'effectue avec vitesse

Repérage des caractéristiques

Retenons plusieurs caractéristiques de l'interaction :

- La réciprocité ;
- Le principe de l'égalité (de l'action et de la réaction) qui, s'il peut sembler inadapté aux échanges entre humains, mérite d'être médité ;
- Le caractère « incontournable » : il s'agit d'action (ou de force), qui produit un effet ;
- Le lien (ou même l'identité) entre champ et interaction.

Conséquences a minima pour la position épistémologique en sciences humaines et sociétales

D'une part, puisque la Physique est amenée à considérer que toute tentative de mesure installe une interaction, il va être difficile aux sciences humaines et sociétales de prétendre le contraire ! Dès lors toute recherche est, de fait, une recherche-action. Nul ne peut plus se gausser des recherches qui ont « les mains dans le cambouis », ni regarder de haut les approches compréhensives ou la psycho-sociologie, par exemple.

En outre, tant que nous nous appuyons sur la Physique, rappelons que, fût-elle simplement celle du XIX^e siècle, elle amène l'idée de l'irréversibilité des phénomènes. Cette idée est trop souvent oubliée. Le concept d'entropie — concept difficile, accordons-le — est lié à l'irréversibilité²¹, cette caractéristique de toute transformation réelle (alors qu'on l'associe systématiquement, donc trop souvent, à la notion de désordre). Il sera pertinent de s'en souvenir à propos de l'éthique, car contrairement aux phénomènes physiques, pour lesquels il est parfois possible soit d'être dans une quasi-réversibilité, soit en tout cas de revenir à l'état initial d'un système, dans le cas d'une interaction humaine, nul ne pourra jamais faire qu'une interaction réelle — illustrée par tel propos, telle action, telle impression... — n'ait pas eu lieu²².

D'autre part il faut envisager sérieusement la pertinence d'une théorie du champ, c'est-à-dire d'une approche continue des « phénomènes » humains et sociétaux : au lieu de partir systématiquement des « nœuds » (des individus), cela revient à considérer l'espace entre les « nœuds » (les interactions). Par exemple, si en Physique l'approche ondulatoire s'oppose à l'approche corpusculaire²³, dans le domaine de la peinture, Malevitch²⁴ abandonne les objets, pour se centrer sur l'espace entre les objets. Considérer que chaque humain installe autour de lui un champ de forces (un champ relationnel, un champ interactionnel) ne semble pas dénué de pertinence, et dès qu'il sera question de prendre en compte la culture il sera difficile de se passer d'une théorie du champ. Cela sera repris au § II.

constante. De tels systèmes de référence sont dits d'*inertie* ou *galiléens*. » (Landau & Lifchitz (1966, p.7)

²¹ Cf. Prigogine & Stengers, 1979.

²² « Le dit est dit, le dû est dû » disait Brecht (1941).

²³ Jusqu'à ce que De Broglie conçoive et propose la dualité onde-corpuscule.

²⁴ Qui fait partie du mouvement (russe) des « futuristes » (comme Maïakovski et Klebnikov).

PERSPECTIVES POUR L'ÉTHIQUE

Éthique et morale (Sophocle, Héraclite...)

Aillaud, Bailly, Grüber (1989) présentent en parallèle la pensée des présocratiques et celle des tragiques grecs. Le premier projet était celui d'un spectacle de plein air à Ségeste et dans les théâtres grecs, quasi intacts, de Sicile. Le spectacle a été finalement créé à Milan (au Piccolo Teatro), en 1988. Plus précisément, des extraits de l'Antigone de Sophocle fonctionnent

(...) à la manière d'un accident survenu à la lisière d'une Cité. (...) Dès lors, à partir de cette rupture dans le tissu consensuel qu'est la tragédie, la philosophie (...) venait s'imposer pour ainsi dire d'elle-même en tant que témoignage²⁵. (p.8)

Si on résume ce que dit Antigone (qui vient d'assurer les rites funéraires pour son frère, proscrit par Créon), c'est qu'il y a une loi plus fondamentale que les lois des hommes. Héraclite (fragment 114) ne peut qu'être sur la même position qu'Antigone : « (...) car elles se nourrissent toutes, les lois des hommes, d'une loi une, de la divine. Car elle domine autant qu'elle veut, et elle suffit à toutes, et elle les excède (leur survit). »²⁶ Nos trois auteurs commentent :

La loi divine fonde la tolérance en renvoyant les lois des cités à la merde de leur désordre, partialité et particularité, la loi divine étant la seule et unique loi de la nécessité (Spinoza) et fondant la tolérance comme respect des complexions particulières parce qu'elles ne gênent personne. (p.14.)

Plus près de nous, la voix de Lévinas résonne en convergence : « L'éthique n'est pas le corollaire de la vision de Dieu, elle est cette vision même. » (1963, p.37.)

Voilà qui fonde la différence entre éthique et morale — alors que l'étymologie tendrait plutôt à les rapprocher²⁷. La morale est de l'ordre des règles (niveau de l'organisation, le plus souvent) ou des lois (niveau sociétal) — règles et lois dépendant des contextes spatial et temporel²⁸. L'éthique est de l'ordre des valeurs fondamentales (universelles et éternelles).

²⁵ Ce témoignage est constitué par l'ensemble « des réactions des témoins philosophes », soit ici Héraclite, Parménide et Empédocle.

²⁶ Ce qui est cohérent avec le propos de Spinoza, pour qui l'éthique procède de Dieu. On retrouve là l'hypothèse de Steiner (1989) selon laquelle le sens est lié à la transcendance : « Cet essai soutient la thèse opposée. Il pose que toute compréhension cohérente de la nature et du fonctionnement du langage, que tout examen cohérent de la capacité qu'a le langage humain de communiquer sens et sentiment, sont, en dernière analyse, fondés sur l'hypothèse de la présence de Dieu. » (p.21-22) Barel (1987) pense qu'une société (ou une cité dans la Grèce antique) doit se fonder, pour trouver, pour produire le sens, à la fois sur la transcendance ou hétéroréférence (sur la religion, sur le mythe) et sur l'immanence ou autoréférence (sur l'argumentation et la construction d'une pensée raisonnée).

²⁷ En grec ancien, *ἔθος* (*éthos*) signifie coutume, usage (l'adjectif *ἠθικός* signifie habituel). En latin, le substantif *mos* (gén. *moris* — ce terme a donné le mot mœurs) signifie : 1 volonté de quelqu'un ; 2 usage coutume ; 3 genre de vie, mœurs (l'adjectif *moralis* signifie relatif aux mœurs). Cf. le Bailly pour le grec, le Gaffiot pour le latin.

²⁸ La notion de contexte spatial permettant de concevoir la variation repérable d'une culture à l'autre (on se référera à l'anthropologie), celle de contexte temporel amenant à penser l'évolution des règles — cf. le schéma de fonctionnement de l'institution (Lourau 1970, Sallaberry 2004b).

Éthique et esthétique (Les troubadours, Marrou, Wittgenstein...)

Les troubadours ont inventé une nouvelle conception de l'amour et une nouvelle représentation de la femme (Roux et Sallaberry 2012).

Précisons d'abord l'appellation *troubadour* (de l'occitan 'trobar', trouver), en évoquant les noms d'Arnaut Daniel, de Bertran de Born, de Bernard de Ventadour, d'Arnaut de Mareuil²⁹...

Parlons des troubadours maintenant, entendus au sens propre, et tels qu'ils ont été : nous désignons par ce mot les poètes et musiciens, originaires presque tous de la moitié sud de la France, qui, utilisant un dialecte littéraire de langue d'oc, ont été les initiateurs de la poésie lyrique — entendez : effectivement chantée — en langue vulgaire dans l'Europe du Moyen Âge... et, ce qui importe plus encore, ont mis leur art au service d'une *nouvelle conception de l'amour qui a profondément modelé la structure de la psyché occidentale*.³⁰(Marrou, 1971, p.11-12 ; souligné par nous.)

Ce qui nous intéresse ici, c'est que création artistique et conception d'un mode de vie et de conduite vont de pair. « Il apparaît donc qu'une *esthétique est porteuse d'une éthique*³¹ qui modifie l'ordre social des cours du Sud. » (Penaud, 2001, p.10.)

Ce lien éthique-esthétique, que j'ai depuis longtemps senti, éprouvé, sans avoir trouvé le moyen de l'argumenter³², est ici "exemplifié", justifié par le lien entre choix de vie et création artistique. Wittgenstein, quant à lui, l'énonce clairement : « L'éthique et l'esthétique sont une. » (*Tractatus* - 6.421).

Ce lien souligne que la notion centrale ici est celle de valeur fondamentale (rien à voir avec la valeur marchande, qui n'en est que l'inversion maligne³³). On peut ici s'appuyer encore sur Wittgenstein :

Ainsi, au lieu de dire : « L'éthique est l'investigation de ce qui est bien » [citation qu'il prend dans les *Principia Ethica* de Moore], je pourrais avoir dit qu'elle est l'investigation de ce qui a une valeur, ou de ce qui compte réellement, ou j'aurais pu dire encore que l'éthique est l'investigation du sens de la vie, ou de ce qui rend la vie digne d'être vécue, ou de la façon correcte de vivre. (1992, p143-144)

Ce lien entre éthique et esthétique signifie qu'une valeur fondamentale a toujours quelque chose à voir avec le Bien et le Beau.

²⁹ Steiner, dans son ouvrage *Les Antigones* (1984), fait référence à Arnaut de Mareuil (p.214).

³⁰ Souligné par nous (avec l'ital)

³¹ Souligné par nous

³² Il n'est pas justifié par l'étymologie ; εσθῆς, ἦτος (*esthès, esthètos*) signifie : 1 vêtement, habit ; 2 tout ce qui enveloppe. Αἰσθησις, εἶσ (*aisthèsis*) signifie faculté de percevoir par les sens, sensation ; αἰσθητικός, ἦ (*aisthètikos*) qui a la faculté de sentir ou de comprendre.

³³ Tournier, dans une belle fulgurance, propose cette notion. L'inversion maligne, c'est que le Diable produit ou invente, à partir de quelque chose de bon qui existait dans la Création. Par exemple, l'innocence est ce qui permet à chacun (à chacune) de nous de jouir en toute simplicité de ce qu'on peut trouver dans la Création. L'inversion maligne de l'innocence, c'est l'idée de pureté, qui bien sûr est inséparable de son contraire, l'impureté ! Le critère pur/impur mériterait de figurer à l'inventaire du contenu de la boîte de Pandore ! Il est sûr que c'est très bien trouvé pour empoisonner la vie quotidienne, pour justifier des massacres... Pour plus de détails sur la notion d'inversion maligne, cf. Tournier 1975 et Sallaberry 2013.

Interaction et communication

Pour passer de l'idée de structure à celle de système, Lerbet (1986) indique qu'aux trois critères de Piaget (1968) — totalité, transformation, autorégulation — il faut ajouter celui d'énergie. On pourrait caractériser ainsi la césure, la nuance radicale entre communication et interaction : la première fait l'impasse sur l'énergie, que la seconde ne saurait nier.

En sciences humaines et sociales, rappelons le travail de Goffman, qui structure « l'approche interactionniste », notamment avec la notion de place (dans la conversation) et toute une approche qui, tenant compte du contexte, des normes sociales, montre qu'une démarche purement linguistique (fût-elle « pragmatique ») reste incomplète³⁴.

La reprise récente de ce travail, en considérant l'identité comme résultat des interactions (Bagur et Portocallis, 2017), présente un double intérêt. D'une part, elle converge avec l'un des derniers textes de Vernant (1997)³⁵. D'autre part, manifester ce choix de l'interaction plutôt que celui de l'identité, c'est choisir une approche continue, par opposition à une approche par les éléments (par les sujets humains), c'est-à-dire une approche discontinue. Ce choix me semble le plus pertinent (le seul possible ?)³⁶.

Caractéristiques repérables

Si je propose de nommer interaction l'échange qui peut s'établir entre deux êtres humains, c'est que lorsque l'intensité de cet échange est forte, chacun peut en « sortir » abîmé ou grandi. Bien entendu, nous vivons bien souvent des échanges à faible intensité, dans lesquels l'engagement est minimum. C'est seulement lorsque l'engagement, lorsque l'investissement en énergie est important que l'on risque prendre des coups réels ou abstraits puisque fondés sur des représentations — mais rappelons qu'ils peuvent faire aussi mal. À propos du niveau d'investissement énergétique engagé par un sujet humain, Leclaire (1975, p.35) souligne que le champ de forces de l'inconscient est sans commune mesure avec le champ de forces du conscient.

En résumé, un échange à intensité faible ((à investissement énergétique faible) constitue une rencontre « mineure », à risque mineur. Une rencontre à intensité forte (à investissement énergétique fort) constitue une rencontre « majeure », le risque est lui aussi majeur : l'être humain peut en « sortir » abîmé ou grandi.

³⁴ À première vue, ce travail, malgré son intérêt, reste trop « prisonnier » de la mise en scène (de la vie quotidienne) : si cela correspond à l'un des sens de la représentation, la difficulté demeure la prise en compte de tous les autres. Cela dit, la centration sur l'interaction va dans notre sens, surtout quand elle se différencie de la communication (cf. La communication en défaut, Goffman, 1993 — Mieux, Nizet & Rigaux, commentant l'œuvre de Goffman, soulignent que son travail vise à « mettre en évidence les règles sous-jacentes qui structurent les interactions sociales » (2005, p.35)

³⁵ Cf. Frontisi-Ducroux & Vernant, 1997.

³⁶ Cf. Sallaberry et Claverie 2018.

Ces « effets » possibles renvoient à ce qui a été nommé plus haut le « caractère incontournable », qui est celui de la confrontation à des forces.

Le caractère de réciprocité est bien présent lui aussi. Dans une interaction (dans une rencontre), même celui qui est immobile et se tait « envoie des messages ».

Venons-en au principe d'égalité de l'action et de la réaction. Appliqué à la rencontre entre deux humains, il semble vérifié dans les cas où les deux sont dans une dynamique symétrique, mais ne semble pas, à première vue, pouvoir être généralisé. On trouve des interactions à dynamique « dominant-dominé », où en tout cas l'un semble agir, parler, décider plus que l'autre. Il faut tout d'abord se méfier des apparences. Ce n'est pas forcément celui qui parle tout le temps, par exemple, qui est dans une position dominante ou plus assurée. Cette profusion de paroles, ces interventions réitérées peuvent être l'indice d'une position qui cherche à s'affermir. Mais en admettant que l'on puisse discerner le « profond » sous la « surface » et qu'il semble y avoir déséquilibre entre les forces exercées, ma proposition est qu'il est judicieux de méditer sur le principe précédent.

Le lien entre champ et interaction exige, pour être exploré, la prise en compte de la culture.

La dynamique de la représentation — et sa plasticité — fait qu'elle est à la fois le vecteur (le messager, le processeur...) de l'interaction (moment de la confrontation) et son produit (moment de l'après, de l'intériorisation — de la « digestion » ou du rejet).

Interaction et éthique

C'est le moment de rappeler le caractère irréversible des échanges humains. Si je frappe quelqu'un, même si ensuite je demande le pardon, si je fais tout ce que je peux pour réparer, je ne peux pas faire que ces moments de violence n'aient pas existé. Si l'interaction a simplement lieu au niveau des représentations (sans violence physique, mais une représentation peut elle aussi être blessante...), il en est de même : je ne peux pas faire que la représentation que « j'ai » de l'autre, même si elle n'est pas parlée, même si elle évolue, n'ait pas existé.

En rappelant la perspective qu'a esquissée Wittgenstein, on peut songer que Le risque, dans la vie d'un homme, c'est d'avoir oublié les valeurs fondamentales — d'avoir confondu (vraie valeur et fausse valeur). Il ne s'agit pas d'un débat théorique. Tout échange interpersonnel, entre deux sujets humains, étant une interaction — on parle de communication parce que c'est la mode, et surtout parce que prendre conscience du réel de l'interaction nous fait peur. Car cela veut dire que tout échange est risqué. Chacune, chacun, peut en « sortir » abîmé ou grandi. Vis-à-vis de ce risque, l'éthique commande de faire tous ses efforts pour que l'autre n'en sorte pas abîmé. Ce n'est pas toujours facile. Truffaut disait (à propos de son film *La Femme d'à côté*) : « On se donne des coups terribles en amour »³⁷. Autrement dit, il est bien sûr plus facile que l'autre n'en sorte pas abîmé lorsque l'intensité de l'échange n'est pas trop grande...

³⁷ Il ajoutait : « Je ne pourrais plus aujourd'hui tourner *Jules et Jim*. »

Avec ce propos, je me retrouve en familiarité avec Levinas (1963), pour qui la rencontre de l'autre est essentielle, avec cette importance accordée au visage : « Le visage est un mode irréductible selon lequel l'être peut se présenter dans son identité. » (p.23.) Avec aussi cette évocation du risque :

Est violente toute action où l'on agit comme si on était seul à agir : comme si le reste de l'univers n'était là que pour recevoir l'action ; est violente, par conséquent, aussi toute action que nous subissons sans en être en tous points les collaborateurs. (p.20)

Nous retrouvons aussi la Grèce antique, non plus avec les tragiques et les philosophes, mais avec l'un des aèdes précurseurs, Hésiode. À propos de ses textes (*Les Travaux et les Jours* ainsi que la *Théogonie*) Vernant (1965), dans une approche qu'il qualifie de structurale, fait remarquer :

- qu'on peut discerner deux plans — deux grandes époques (passées) ; celles des hommes d'or puis des hommes d'argent d'une part, celle des hommes de bronze puis des héros d'autre part ; l'époque des hommes de fer concernant les vivants ;
- qu'à chacune des étapes on peut repérer la mise en regard de deux valeurs, ou de deux attitudes opposées, l'*hubris* et la *dikè*³⁸.

Au niveau macro (niveau sociétal ou niveau planétaire), l'*hubris* néo-libérale consiste à ne penser qu'en termes d'augmentation du capital — peu importe les effets sur la vie des habitants de la planète comme sur la survie de la même planète. La *dikè* conduit au contraire à répartir les revenus de façon moins inégalitaire, ainsi qu'à préserver la planète.

Au niveau méso (celui de l'organisation), on retrouve ces deux valeurs dans les principes de fonctionnement.

Au niveau micro (niveau individuel), l'*hubris* peut consister à partir du principe que la fin justifie les moyens. Or l'éthique, c'est le contraire du principe « la fin justifie les moyens ». Pour le dire d'une autre manière, il faut dire haut et fort que la fin ne justifie jamais les moyens. Il faut le dire même face au « dédain des brutes », comme dirait Éluard³⁹. La *dikè*, au contraire de l'*hubris*, exige de faire très attention aux moyens. La *dikè* suggère de ne rien faire de « moche » — ou du moins d'essayer...

BIBLIOGRAPHIE

- Aillaud G., Bailly JC, Grüber K M, 1989, *La Medesima Strada*, Paris : Bourgois
Aragon, L., 1960, *Les Poètes*, Paris : Gallimard
Bagur T. & Portocalli G., 2017, « L'individu et l'interaction, entre rôle social et identité », *Revue européenne de Coaching*, n°2, Avril 2017
Bailly, J.C., 1997, *L'Apostrophe muette*, Paris : Hazan
Barel, Y., 1987, *La Quête du sens*, Paris : Seuil

³⁸ En se référant au Bailly, *υβρις* (*hubris*) signifie « tout ce qui dépasse la mesure » : orgueil, insolence (comme sentiment), fougue, emportement (comme attitude), outrages, sévices (comme action) ; *δικη* (*dikè*) signifie règle, droit, justice...

³⁹ Dans le texte *Le Dit de la force de l'amour*, Éluard en vient aux recommandations — un peu comme Neruda avec son *leit-motiv* : « Et maintenant, il faut m'entendre... ». Le *leit-motiv* d'Éluard, dans ce texte, s'énonce : « Criez "je t'aime"... ». Et il précise : « ... contre toute contrainte... contre le dédain des brutes... »

- Bec, P., 1979, *Anthologie des troubadours*, Paris, 10/18
- Brecht, B., 1941, *Mère courage et ses enfants*, Paris : L'Arche
- Castoriadis, C., 1975, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil
- Crescenzo de L., 1988, *Les Grands Philosophes de la Grèce antique*, Paris : Julliard
- Éluard, P., 1968, *Le Dit de la force de l'amour*, in *Œuvres*, Paris : Gallimard
- Empédocle, 1991, *Fragments*, in *Les Écoles présocratiques*, Paris : Gallimard, p.182-247
- Frontisi-Ducroux F. & Vernant J.-P., 1997, *Dans l'œil du miroir*, Paris : Odile Jacob
- Héraclite, 1991, *Fragments*, in *Les Écoles présocratiques*, Paris : Gallimard, p.32-49
- Leclaire, S., 1975, *On tue un enfant*, Paris, Seuil
- Lefebvre, H. 1980, *La Présence et l'Absence. Contribution à la Théorie des représentations*, Tournai : Casterman
- Le Moigne, J.-L., 1995, *Les Épistémologies constructivistes*, Paris : Puf
- Lerbet G., 1986, *De la structure au système*, Maurécourt : Éditions universitaires
- Lévinas, E., 1963, *Difficile Liberté*, Paris : Albin Michel
- Lewis, C-S , 1936, 1985, *The Allegory of Love. A study in medieval tradition*, Oxford Paperbacks
- Lourau, R., 1970, *L'Analyse institutionnelle*, Paris : Minuit
- Marrou, H.I., 1971, *Les Troubadours*, Paris : Seuil
- Nizet J. & Rigaux N., 2005, *La Sociologie d'Ervin Goffman*, Paris : La Découverte
- Peirce, C.S., 1885, *Écrits sur le signe*, trad. française par Gérard Deledalle, Paris, Seuil : 1978
- Piaget J., 1968, *Le Structuralisme*, Paris : PUF
- Penaud, G., 2001, *Les Troubadours périgordins*, Périgueux : Éditions de la Lauze
- Piketty, T., 2013, *Le Capital au XXI^e siècle*, Paris : Seuil
- Roux, J., 1993, *Les troubadours*, Paris : Christine Bonneton éditeur
- Roux, J., 2002, « *Cortesia e fin'amor* : un nouvel humanisme », in *Actes du colloque de Chancelade : Troubadours et cathares en Occitanie médiévale (24 et 25 août 2002)*
- Roux J. & Sallaberry J.-C., 2013, « Les troubadours et la mutation de l'amour aux XII^e et XIII^e siècles », in Cocola A.-M., Combet, M., Pessac, A. (éd.), *L'Amour au château*, p.143-148
- Sallaberry J.-C., 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris : L'Harmattan
- Sallaberry J.-C., 1998, *Groupe, création et alternance*, Paris : L'Harmattan
- Sallaberry J.-C., 2003, « Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif », in Ardoino, J., Boumard, P., Sallaberry, J.-C., éd., *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan, p.75-110
- Sallaberry J.-C., 2013, « Représentations et "contexte culturel" », in Anciaux F., Forissier T., Prudent L. F., éd., *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*, Paris : L'Harmattan, p.225-47
- Sallaberry J.-C., 2015b, « La représentation : une synthèse (un concept) possible ? Note de synthèse », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 2015, p.213-256
- Sallaberry J.-C., Clavier B., 2018, *Introduction aux sciences humaines et sociales*, Paris : L'Harmattan, « Cognition et Formation »
- Spinoza, B. de, 1954, *L'Éthique*, tr.fr. Paris : Gallimard
- Steiner, G., 1984, *Les Antigones*, tr.fr. Paris : Gallimard 1986
- Steiner, G., 1989, *Réelles Présences*, tr.fr. Paris : Gallimard 1991
- Tournier, M. 1975, *Le Roi des aulnes*, Paris : Gallimard, « Folio »
- Vernant, J.-P., 1965, « Le mythe hésiodique des races. Essai d'analyse structurale », in Vernant, J.-P. & Vidal-Naquet, P., *La Grèce ancienne. Tome 1 Du mythe à la raison*, Paris : Maspero
- Wittgenstein L., 1922, *Tractatus logico-philosophicus*, London : Routledge & Kegan Paul
- Wittgenstein L., 1992, *Leçons et Conversations* (tr.fr.), Paris : Gallimard

RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES
ET CONSÉQUENCES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET ÉTHIQUES

Christophe Niewiadomski⁴⁰

Thomas Vannienwenhove⁴¹

Résumé. Quelles sont les conséquences épistémologiques et éthiques des recherches interdisciplinaires ? On proposera plusieurs entrées successives : 1. les distinctions entre monodisciplinarité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité, intersectorialité, interdominialité et transdisciplinarité ; 2. le contexte d'émergence et les effets objectifs et subjectifs de « l'injonction à l'interdisciplinarité » qui pèse aujourd'hui sur les organismes de recherche nationaux et internationaux ; 3. une analyse de la mise en œuvre des recherches interdisciplinaires, en proposant une rapide mise en perspective quantitative de l'interdisciplinarité dans 80 projets de recherche lauréats des appels à projets émis par la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société (MESHS)⁴² durant son projet scientifique quinquennal 2015-2019.

Mots clefs : Interdisciplinarité — épistémologie — éthique de la discussion, de la conviction et de la responsabilité

Summary. *What are the epistemological and ethical consequences of interdisciplinary research? We will propose several keys to opening that debate: 1. distinction between monodisciplinarity, pluridisciplinarity, interdisciplinarity, intersectoriality, interdominiality and transdisciplinarity; 2. the contextual emerging of objective and subjective effects of "injunction to interdisciplinarity" that dominates research institutions nowadays, both nationally and internationally; an analysis of how to produce interdisciplinary research, through a short quantitative perspective of interdisciplinarity through 80 projects granted by the MESHS during its 2015-2019 scientific project.*

Keywords: *Interdisciplinarity — epistemology — ethics of discussion, conviction and responsibility*

RELATIONS ENTRE DISCIPLINES SCIENTIFIQUES
ET NIVEAU DE GRANULARITÉ DES ÉCHANGES

Monodisciplinarité

La *monodisciplinarité*, comme son nom l'indique, s'attache à l'étude d'un problème à partir d'une seule discipline. La notion de discipline scientifique, pour Edgard Morin (1994), renvoie à :

(...) une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une

⁴⁰ Professeur de Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Université de Lille. Directeur de la MESHS Lille Nord de France.

⁴¹ Ingénieur d'études (production et de l'analyse de données). MESHS Lille Nord de France.

⁴² Labellisée « Unité mixte de service et de recherche » (USR 3185), La MESHS est placée sous la tutelle du CNRS et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche de la région des Hauts de France. Cette USR fédère quarante-trois laboratoires SHS en région, soit un potentiel de près de 2000 chercheurs. La MESHS propose un ensemble de moyens et d'actions au service de la recherche en SHS, de ses interactions avec les autres sciences et de son dialogue avec la société.

discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres.

Habituellement, le processus de recherche aboutit à l'approfondissement de l'étude d'un des facteurs qui concernent l'objet étudié sans embrasser d'autres phénomènes potentiellement impliqués. À titre d'exemple, en sociologie, il est possible de dresser avec précision le profil sociologique des bénéficiaires des minimas sociaux aujourd'hui. Pour autant, ce type de recherche, malgré tout son intérêt, n'abordera généralement pas les déterminants culturels liés à la position objective des individus dans l'espace des positions sociales ou encore les effets de la souffrance subjective des personnes qui vivent ces situations.

Néanmoins, évoquer de manière aussi simpliste la monodisciplinarité nous semble évacuer deux questions essentielles : en premier lieu, celle des difficultés liées à l'identification d'une discipline. En effet, le découpage disciplinaire se trouve lié de manière consubstantielle à la variabilité des nomenclatures mobilisées (sections CNU, ERC (European Research Council), AERES/HCERES, MORESS (Mapping of Research in European Social Sciences and Humanities, etc.). Par exemple, les différentes sections CNU de Littérature (espagnole, britannique, comparée, etc.) ont pour seule correspondance la catégorie *Littératures* dans la nomenclature MORESS, de sorte qu'un projet regroupant des hispanistes et des spécialistes de littérature comparée sera considéré comme mono-disciplinaire, alors qu'il pourra être identifié comme pluridisciplinaire en choisissant la nomenclature des sections CNU. En second lieu, le recours à des catégorisations interroge non seulement la question du périmètre retenu mais également celle des rapports intra disciplinaires. Ainsi, une discipline MORESS telle que les Sciences du langage va s'intéresser au langage à partir d'entrées très différentes (phonétique, morphologie, sémantique, syntaxe, phonologie, neurolinguistique, sociolinguistique, psycholinguistique...), de sorte qu'il paraît extrêmement complexe d'envisager cette discipline de manière univoque. En d'autres termes, l'on pourrait sans doute multiplier les situations qui attestent d'une pluridisciplinarité ou d'une interdisciplinarité potentielle à l'intérieur même des disciplines scientifiques constituées.

Pluridisciplinarité

La *pluridisciplinarité* suppose de recourir à un ensemble de disciplines en vue d'étudier un problème scientifique sans qu'il n'y ait de concertation épistémologique préalable entre les spécialités concernées. Cette mise en commun est supposée préserver la spécificité des concepts et méthodes de chaque discipline. Les savoirs construits s'organisent à la faveur d'un examen pluriel de la question étudiée. Chaque spécialiste propose ainsi son expertise sur une question précise, sans qu'un méta-niveau analytique ne soit privilégié. La construction et la production de savoirs fonctionnent ici selon un modèle juxtapositif, puis additif.

Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité, terme apparu dans la seconde partie du vingtième siècle⁴³, désigne communément une activité scientifique mettant en jeu des disciplines différentes en vue d'étudier un même objet ou de répondre à des questions scientifiques non réductibles à une discipline particulière. Cette approche vise à l'interaction entre les disciplines de telle sorte que se produit alors un enrichissement mutuel tant au niveau des méthodes que des objectifs. Les connaissances sont ici produites sur un mode intégratif. Par exemple, en matière de clinique en sciences sociales, Max Pagès, s'inspirant de la pensée d'Edgar Morin, insiste sur la nécessité d'une clinique de la complexité en défendant une conception « non essentialiste, non linéaire et pluridéterministe ». Il précise :

Il ne s'agit pas d'interpréter le devenir humain du haut d'une discipline unique et de grands principes mono-explicatifs : Libido, Pulsion de mort, Lutte des classes, Sens de l'histoire, Progrès, Lutte des civilisations, etc., interprétations qui reflètent souvent une implication idéologique ou affective non maîtrisée. Nous cherchons à comprendre les phénomènes à l'intersection et dans l'entrecroisement de déterminants d'origines diverses, au carrefour de l'histoire, des luttes économiques, politiques et sociales, mais aussi de l'implication subjective consciente et inconsciente des individus dans le devenir collectif. (Pagès, 2004, p.129 ; cf. également Pagès, 1986 et 1993)

Vincent de Gaulejac, dans le domaine de la sociologie clinique, s'est, entre autres recherches, particulièrement intéressé aux conflits d'identité liés aux changements de classe sociale (de Gaulejac, 1987) et aux répercussions existentielles de l'humiliation et de la honte qui affectent les groupes dominés dans les sociétés développées (de Gaulejac, 1996). Il insiste sur les déterminations multiples et croisées qui permettent de mieux comprendre ces phénomènes en suggérant les principes d'une analyse dialectique se fondant sur cinq principes :

- le *pluralisme causal* qui montre combien les conduites humaines se trouvent conditionnées par une multiplicité de déterminations ;
- la *problématisation multiple* qui privilégie une approche multipolaire afin d'éviter l'écueil de la monodisciplinarité évoquée plus-avant ;
- l'*autonomie relative* qui souligne les lois spécifiques de fonctionnement de chaque discipline tout en précisant leur indépendance partielle ;
- la *réciprocité des influences* qui précise le jeu de la combinatoire et des compensations qui s'opèrent entre différents registres théoriques ;
- la *causalité dialectique* s'organise en un double principe : interactivité et récursivité.

Par ailleurs, la question de l'interdisciplinarité interroge les notions d'*intersectorialité* et d'*interdomanialité*. Habituellement, le terme d'« intersectorialité » est employé pour qualifier des recherches interdisciplinaires qui associent disciplines SHS et disciplines hors-SHS. Néanmoins, à la MESHS, depuis plusieurs années, nous avons pris le parti d'utiliser deux termes distincts pour affiner la catégorisation de nos suivis interdisciplinaires, en considérant que l'intersectorialité désigne la mise en œuvre d'une interdisciplinarité à l'intérieur d'un même domaine de recherche

⁴³ « Les premiers travaux sur l'inter disciplinarité sont publiés en 1951 et ne cessent depuis de croître en nombre. » (Klienpeter, 2013).

(disciplines des SHS par exemple), alors que l'inter-domainialité renvoie à une mise en lien entre ces domaines de recherche (disciplines SHS/hors-SHS).

Transdisciplinarité

Terme inventé par Jean Piaget dans les années 1970 comme « possibilité d'élaboration d'une théorie générale des systèmes et des structures » (Piaget, 1972), la notion de transdisciplinarité va se développer à partir des années 1990. L'hyper-complexité des situations rencontrées par les chercheurs et le risque d'émiettement des savoirs dû à des orientations théoriques de plus en plus spécialisées, favorisent alors son émergence dans le discours scientifique (Le Moigne, 1995). Un auteur tel que Nicolescu (1996) appuie ainsi son propos sur les développements contemporains de la physique quantique et postule que l'espace entre les disciplines scientifiques peut être comparé au vide quantique, chargé des potentialités qui ont conditionné l'apparition de la vie dans l'univers. Pour l'auteur, « *la transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de réalité à la fois.* » (Nicolescu, 1996, p.67). Trois piliers organisent la recherche transdisciplinaire : les niveaux de réalité, la logique du tiers inclus et la complexité. Cependant, si de très nombreux problèmes scientifiques ne peuvent désormais plus être traités par un découpage disciplinaire classique, il reste que la notion de transdisciplinarité, malgré d'évidentes promesses heuristiques, pose le problème de la pertinence d'une « méta discipline » unifiante et englobante.

DE QUELQUES EFFETS DE L'INJONCTION À L'INTERDISCIPLINARITÉ POUR LE TRAVAIL DE RECHERCHE PARTENARIAL

Moteur supposé du développement scientifique via la fertilisation croisée des connaissances, l'interdisciplinarité connaît depuis quelques décennies un engouement dont les organismes de financement et d'évaluation de la recherche se font largement l'écho, au point qu'une « injonction à l'interdisciplinarité » oriente désormais la plupart des appels à projets nationaux et internationaux. Or, que produit une telle injonction sur la communauté des chercheurs ? Quelles modalités collaboratives se trouvent réellement mises en œuvre par les chercheurs et à quelles conditions éthiques objectives et subjectives ?

Les pratiques de recherche interdisciplinaire rapprochent désormais des savoirs issus de disciplines diverses, mais également des chercheurs qui proviennent d'horizons culturels et épistémologiques différents. Pour autant, la mise en œuvre d'un travail interdisciplinaire n'est pas seulement affaire d'intentionnalité épistémologique ou pratique. Aucun chercheur ne pouvant maîtriser à lui seul l'ensemble des champs convoqués, ce type de travail relève également de la possibilité de mise en œuvre d'un travail partenarial supposant des modalités d'échange et d'analyse collective soutenues par la capacité d'adopter une posture réflexive et éthique de la part des chercheurs impliqués. Ainsi, Claudine Blanchard Laville et ses collaborateurs (Blanchard-Laville et Fablet, 2001), dans

le champ des sciences de l'éducation, mènent depuis plusieurs années des recherches théorico-pratiques particulièrement fécondes sur l'analyse interdisciplinaire des pratiques professionnelles. L'auteur insiste sur la nécessité d'associer des recherches très spécialisées à partir d'approches théoriques spécifiques et, dans le même temps, de mener collectivement des recherches co-disciplinaires. Soulignant la difficulté pour un chercheur que de s'engager aujourd'hui seul dans une perspective multiréférencée, elle insiste sur les enjeux épistémologiques de la co-construction de sens à partir d'une expérience psychique partagée dans des dispositifs de recherche accueillant de petits groupes de personnes. Cependant, précise-t-elle :

Dès que quelques personnes se réunissent, elles forment ce que la psychosociologie clinique a dénommé un groupe restreint et les difficultés commencent. Wilfred Rupert Bion nous a montré que, dans un petit groupe, se superposent deux types de fonctionnement, le fonctionnement du groupe de base lié à l'état émotionnel primitif du groupe et le fonctionnement du groupe de travail. La coexistence de ces deux groupes peut entraîner un certain niveau de conflit. (Blanchard-Laville, 2000, p.60)

Outre la fragilité du travail d'élaboration collective liée aux compromis défensifs, en particulier « l'illusion groupale » (Anzieu, 1971) et l'articulation inconsciente entre « *contrat narcissique* » et « *pacte dénégatif* »⁴⁴ à l'œuvre dans ces groupes, l'auteur s'interroge sur les conditions éthiques nécessaires pour qu'un ensemble d'individus puisse s'autoriser à penser ensemble dans ce type de dispositif. Il convient, indique-t-elle, de travailler à saisir les caractéristiques du lien intersubjectif qui marque inévitablement ces groupes en s'attachant à identifier collectivement les forces de déliaisons inconscientes qui mettent son existence en péril tout en favorisant un véritable travail de co-pensée :

Disposer soi-même d'un appareil à penser qui fonctionne, ce n'est déjà pas si facile, lorsque l'on sait tous les avatars possibles qui risquent d'entraver sa construction et son fonctionnement. Ensuite, le maintenir actif dans un groupe où d'autres appareils à penser ont aussi à fonctionner sans être empêchés, voilà un programme difficile. Il ne s'agit pas que certains « squattent » l'espace à leur profit. Pour que la confiance s'instaure il est nécessaire d'avoir eu l'expérience que ses propres pensées aient survécu à l'attaque ou à l'indifférence. Pour certains sujets qui ont eu à vivre des expériences négatives, quelquefois d'ailleurs traumatisantes à ce niveau-là, le travail de restauration est long et difficile. (Blanchard-Laville, 2000, p.61)

Ainsi, les chercheurs engagés dans ce travail collectif destiné à produire des savoirs à partir de champs paradigmatiques parfois très différents vont bientôt se trouver confrontés à leur propre système défensif en réponse aux angoisses que génère toujours cette situation de recherche interdisciplinaire, puisque les analyses produites par des tiers placent les participants devant ce que leurs options théoriques initiales avaient parfois totalement occulté. Ce type de dispositif suppose donc une relative souplesse psychique de la part de ses

⁴⁴ S'appuyant sur les travaux de René Kaës, l'auteur précise : « Contreface complémentaire du contrat narcissique, le pacte dénégatif décrit ce qui dans tout lien de couple, de groupe ou d'institution est voué d'un inconscient et commun accord à être l'objet soit d'un refoulement, soit d'un déni, d'une dénégation, d'un désaveu ou d'un rejet. Il recouvre ce dont il ne doit pas être question pour que le lien se construise et se maintienne. » (Blanchard-Laville, 2000, p.61.)

membres et une « tolérance à l'ambiguïté » importante du fait même de la présence constante d'hypothèses antagonistes :

Lorsque nous effectuons un travail co-disciplinaire sur un même corpus, nous nous trouvons en présence d'hypothèses interprétatives différentes, quelquefois contradictoires, dont les valeurs de vérité sont liées à la cohérence argumentative de chaque paradigme et où rien ne permet de trancher entre elles. Ainsi, il est fait appel à la capacité de tolérer l'ambiguïté de tous les chercheurs du groupe. (Blanchard-Laville, 2000, p.63)

À l'évidence, outre la nécessité pour chacun des chercheurs impliqués dans de tels projets de combiner excellence disciplinaire et capacité à s'ouvrir à d'autres champs scientifiques, la capacité éthique à tolérer l'ambiguïté, l'incomplétude et l'indécidable, est parfois mise à rude épreuve dans des collectifs de travail traversés par des processus inconscients qui n'obéissent évidemment pas à la seule rationalité académique. Dès lors, l'attention portée à « l'éthique de la discussion », au sens de Jürgen Habermas (1986), nécessite que les groupes de travail interdisciplinaires puissent s'appuyer sur la nécessité d'un fonctionnement démocratique dans lequel l'émergence d'une parole juste est fondamentalement corrélée à l'existence d'un espace de confrontation et de dialogue impliquant l'ensemble des protagonistes.

L'INTERDISCIPLINARITÉ EN PRATIQUE

Nous proposons ici d'illustrer notre propos théorique en nous appuyant sur une analyse concrète de la mise en œuvre des recherches interdisciplinaires, fondée sur des données produites à partir de quatre-vingt projets de recherche que la MESHS a financé au cours de son projet quinquennal 2015-2019, lequel se trouvait structuré autour de 3 programmes et de 2 axes transversaux, tous interdisciplinaires dans leur formulation : Programme « Argumenter, Décider, Agir » ; Programme « Travail et création » ; Programme « Espace, qualité de vie et situations de handicaps » ; Axe transversal « Humanités numériques » ; Axe transversal « Épistémologie des SHS ».

Ces quatre-vingts projets renvoient à l'ensemble des projets lauréats qui, au cours du quinquennal 2015-2019 de la MESHS, ont bénéficié du dispositif de financement proposé originellement par la MESHS, à savoir un dispositif structuré en trois paliers successifs (Partenariat, Émergent, Structurant) correspondant chacun à l'état d'avancé d'un projet scientifique, et dans lequel l'interdisciplinarité est présentée comme un critère incontournable de recevabilité d'une candidature. Ces 80 projets sont autant d'équipes constituant une population totale de près de 700 chercheurs français et étrangers à chacun desquels nous avons affecté une ou plusieurs disciplines de la nomenclature MORESS.

Nous allons nous appuyer sur cet ensemble de données pour rendre compte de l'interdisciplinarité à l'œuvre dans les projets ici considérés, ceci à partir du plus haut niveau de granularité proposé par la nomenclature MORESS, à savoir les domaines disciplinaires où les SHS constituent un ensemble à part entière et distinct d'autres domaines que nous qualifions de « non-SHS », comme le

domaine de la Physique ou celui des Sciences de l'ingénieur, ces domaines rassemblant eux aussi une diversité de disciplines. Aussi, comme indiqué précédemment, nous parlerons d'« interdomanialité » pour désigner l'interdisciplinarité qui se joue dans les projets où se trouvent engagées des disciplines relevant d'au moins deux domaines distingués dans la nomenclature MORESS.

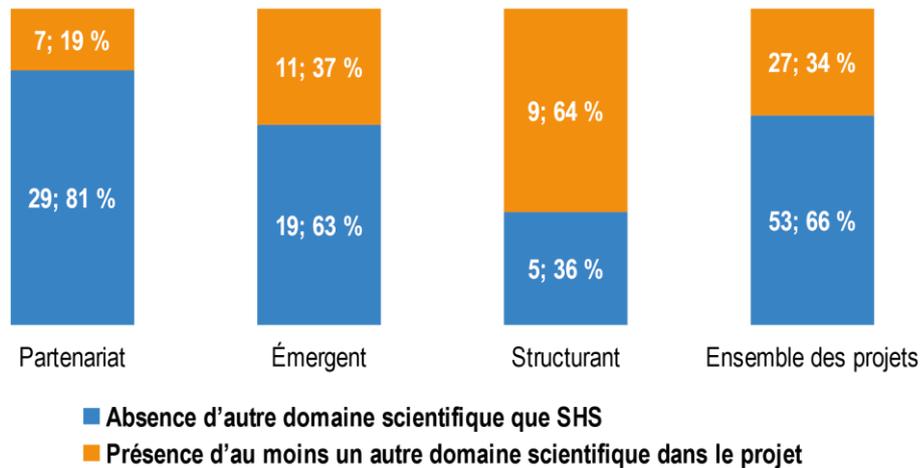
Interdomanialité et type de projet

Si l'on considère le triptyque originel des appels à projets émis par la MESHS, à savoir un dispositif de financement structuré en trois paliers successifs (Partenariat, Émergent, Structurant), correspondant chacun à l'état d'avancée d'un projet scientifique, on remarque que plus un projet est avancé, plus il se trouve ouvert à l'interdomanialité.

(Cf. schéma, page suivante.)

Ainsi, sur l'ensemble des quatre-vingts projets de type Partenariat, Émergent ou Structurant, vingt-sept d'entre eux présentent une équipe dont au moins un membre est issu d'un autre domaine que celui des SHS, soit un tiers de l'ensemble des projets.

**Part de projets interdomaniaux selon le type de projet
(en nombre de projets; % des projets du type considéré)**



Lecture : sur l'ensemble des 80 projets de type Partenariat, Émergent ou Structurant, 27 présentent une équipe dont au moins un membre est issu d'un autre domaine que celui des SHS, soit 34 % de l'ensemble des projets. Le test statistique indique une différence significative à une probabilité égale à 0,01. Le coefficient de Cramer est égal à 0,34.

Interdomanialité et discipline SHS des porteurs

Représentation dans les projets des domaines scientifiques autres que SHS (en nombre de projets)	Domaines disciplinaires hors SHS*							Au moins un domaine hors SHS représenté	Nombre total de projets
	Physique	Sciences cognitives	Informatique	Math.	Sciences du vivant	Sciences de l'ingénieur	Statistiques		
Discipline du porteur de projet**									
Archi., aménagement de l'espace						1		1	1
Art et histoire de l'art								0	4
Droit					1			1	4
Économies et finances			1					1	3
Études classiques								0	4
Géographie	1							1	8
Histoire			2	1	1		1	4	11
Hist., philo., et socio. des sciences			1					1	1
Linguistique	1		2	1				3	5
Littératures		1	1			1		2	10
Philosophie								0	3
Psychologie	1	5	4	1	6			8	10
Science politique			1				1	2	3
Sciences de l'info. et de la com.		1	1					2	6
Sociologie					1			1	7
Total	3	7	13	3	9	2	2	27	80

Lecture : Le domaine « Sciences du vivant » est représenté dans 9 des 80 projets ici considérés, par exemple dans 6 des 10 projets portés par des psychologues.
 *pour davantage de lisibilité, sont exclus du tableau les domaines non représentés dans les projets ici considérés, à savoir « Chimie », « Science non linéaire », « Economie et finance quantitative », « Sciences de l'environnement » et « Planète et Univers ».
 **pour davantage de lisibilité sont exclus les disciplines SHS non représentées parmi les porteurs de projet, à savoir « Études de l'environnement », « Éducation », « Anthropologie sociale et ethnologie », « Démographie », « Archéologie et préhistoire », « Gestion et management », « Musique, musicologie et arts de la scène », « Religions », « Héritage culturel et muséologie », « Anthropologie biologique », « Études sur le genre » et « Méthodes et statistiques ».

Source : MESHS

Interdomanialité : entre juxtaposition et intégration des savoirs

Dans les projets étudiés, l'interdomanialité concerne de nombreuses disciplines. Dans le corpus retenu, seuls les projets portés par des chercheurs relevant des disciplines de SHS « Études classiques » et « Art et histoire de l'art » ne sont pas interdomaniaux.

Par contre, les porteurs des projets dans lesquels un domaine disciplinaire hors-SHS est représenté relèvent de treize disciplines SHS différentes.

(Cf. schéma, page précédente.)

Ce premier cadrage statistique révèle que l'interdomanialité, non seulement concerne une part non négligeable des projets interdisciplinaires financés par la MESHS, mais aussi qu'elle est convoquée dans des projets dont les porteurs représentent un large spectre des disciplines de SHS déclinées dans la nomenclature MORESS. Autrement dit, l'injonction à l'interdisciplinarité évoquée plus haut semble avoir irrigué les disciplines du domaine SHS à ce point qu'il est habituel de les voir travailler ensemble et qu'il n'est pas rare de les voir aujourd'hui s'ouvrir à des disciplines appartenant à d'autres domaines disciplinaires.

L'information statistique précédemment produite ne dit rien de la façon dont l'interdomanialité prend forme dans les projets concernés, notamment des deux grands modes théoriques d'interdisciplinarité décrits plus haut (juxtapositif et intégratif). Car c'est à l'analyse qualitative des projets qu'il convient de s'atteler pour appréhender cette réalité. Mais l'analyse qualitative systématique des vingt-sept projets interdomaniaux mise en évidence par l'analyse statistique est limitée par la disponibilité de l'information recueillie dans les candidatures et les bilans scientifiques de ces projets, ainsi que dans leurs réponses aux enquêtes post-projet menées régulièrement par la MESHS. Aussi, allons-nous nous intéresser à deux projets pour lesquels l'information abonde et qui apparaissent particulièrement illustratifs des deux modes d'interdisciplinarité que sont les modes juxtapositif et intégratif exposés plus avant.

Ces deux projets, de type Structurant, s'intitulent « MOUVE : Mobilité et Usages des Véhicules Électriques : Analyse du déploiement de l'infrastructure de charge dans les Hauts-de-France » et « TSA-DI : Technologie de Soutien à l'Apprentissage des Déplacements Indépendants ». Si ces deux projets ont finalement atteint leurs objectifs, le premier rencontra nettement moins de difficultés que le second, ce que nous allons tenter d'expliquer.

Ces deux projets se distinguent d'abord par leurs conditions de départ. MOUVE vise à étendre au niveau national et international un partenariat interdomanial qu'un laboratoire de recherche en SHS (TVES) et un laboratoire de recherche en Physique (L2EP) ont déjà initié au travers d'un précédent projet de recherche commun et interne à leur université elle-même interdomaniale, c'est-à-dire une université où plusieurs domaines disciplinaires distincts sont représentés par les équipes de recherche qu'elle abrite. Dans le cas de TSA-DI, il s'agit, pour le porteur, issu cette fois d'un laboratoire (PSITEC) d'une université présentant exclusivement des équipes de SHS, de sortir des murs pour collaborer

avec les membres d'un laboratoire interdomanial (LAMIH) abrité par une autre université elle-même interdomaniale, au sein duquel coexistent des chercheurs issus de disciplines du domaine SHS et de domaines non SHS, et qui a mis au point la technologie que le porteur envisage de décliner pour un public particulier. Ainsi, dès le départ des projets, on retrouve dans le projet MOUVE une interdomanialité déjà éprouvée alors que le porteur du projet TSA-DI s'apprête seulement à l'expérimenter.

Observons ensuite que si les deux projets consistent pour partie à ce que le laboratoire non SHS mette à disposition du laboratoire SHS un artefact d'expérimentation (une voiture électrique dans le cas de MOUVE, un assistant personnel de navigation dans le cas de TSA-DI), la question de l'épistémologie embarquée dans ces artefacts n'est pas soulevée de la même façon. Dans le cas de MOUVE, il s'agit d'un impensé théorique qui n'empêche pas la collaboration entre deux laboratoires qui semblent se nourrir l'un l'autre de leurs connaissances sur la voiture électrique et ses usages sans questionner les théories qui les soutiennent. Dans le cas de TSA-DI, dont l'objectif final est la déclinaison pour des personnes déficientes intellectuelles d'un assistant personnel de navigation conçu à l'origine pour des personnes déficientes motrices, un travail épistémologique préalable s'impose. Il débouchera à la fois sur la remise en cause du modèle de navigation sous-jacent à la technologie déjà développée, à savoir un modèle basé sur le « coût moteur » d'un déplacement, sur la proposition d'un autre modèle de navigation tenant compte du « coût cognitif » d'un déplacement et sur l'élaboration conjointe d'une ontologie des déplacements permettant aux deux laboratoires de parler, en quelque sorte, le même langage.

Finalement, les projets MOUVE et TSA-DI illustrent chacun un mode d'interdisciplinarité à part entière. Une juxtaposition des savoirs qui a permis aux laboratoires engagés dans MOUVE de présenter par la suite et rapidement d'autres candidatures interdisciplinaires aux appels à projets nationaux et internationaux qui l'exigent, obtenant notamment la création d'un Laboratoire Associé International avec les équipes québécoises rencontrées dans le cadre du projet MOUVE. Une intégration des savoirs dans le cas de TSA-DI, où le travail d'épistémologie critique et l'élaboration d'une ontologie partagée a conduit l'équipe à accusé un certain retard, mais leur a permis d'obtenir un autre financement régional pour mener à bien la conception de l'assistant personnel dont l'épistémologie embarquée aura pris le temps d'être pensée.

QUELQUES POINTS DE DÉBAT ÉPISTÉMOLOGIQUES ET ÉTHIQUES

Au terme de notre propos, nous souhaitons ici ouvrir deux points de débat relatifs à l'usage de l'interdisciplinarité aujourd'hui.

Tension

Le premier revoie aux tensions qui s'opèrent désormais entre l'injonction à l'interdisciplinarité dans la recherche contemporaine et le contexte souvent très

mono-disciplinaire de l'identité professionnelle et de la gestion des carrières des enseignants chercheurs, en particulier pour ce qui concerne la publication et l'évaluation de leurs travaux. En effet, si les attentes des grands organismes de recherche nationaux et internationaux incitent à la mise en œuvre de recherches interdisciplinaires, l'identité disciplinaire des chercheurs revêt une forme d'inscription constitutive de la place et de la visibilité de ces derniers dans un espace académique où les disciplines se distinguent les unes des autres en fonction de périmètres épistémologiques fixés de manière relativement stable. Ces disciplines académiques renvoient en effet à des structures institutionnelles à l'intérieur desquelles les chercheurs construisent leur identité professionnelle et négocient les modalités de gestion de leurs carrières. Dans ce contexte, on mesure combien l'engagement des chercheurs dans des recherches interdisciplinaires s'effectue au risque d'une hybridation identitaire d'autant plus préoccupante que les supports de publication interdisciplinaires bénéficiant d'une reconnaissance académique forte sont aujourd'hui peu nombreux. En d'autres termes comment les chercheurs, en tant qu'acteurs rationnels, opèrent-ils aujourd'hui des calculs de type coûts/bénéfices face au décalage entre injonctions interdisciplinaires et attentes scientifiques disciplinaires ?

Il nous semble qu'un tel contexte impose aux chercheurs d'opérer de fait une médiation complexe entre les deux grandes orientations éthiques que sont « l'éthique de la conviction » et « l'éthique de la responsabilité ». Max Weber opposait en effet « l'éthique de la conviction », qui dit la manière dont le sujet s'engage à partir d'une cause estimée juste et qui inspire ses actes quels que soient les problèmes rencontrés et « l'éthique de la responsabilité » qui inspire les choix du sujet de telle sorte que ceux-ci prendront en compte les effets de contexte pour s'ajuster aux résultats attendus (Weber, 1959).

Sciences de la nature, sciences de la culture, herméneutique

Le second point de débat interroge la question des rapports entre sciences de la nature et sciences de la culture, ainsi que le registre de l'herméneutique convoquée lorsque des recherches interdisciplinaires se trouvent mises en œuvre. La question, loin d'être nouvelle, reprend en fait les termes du débat introduit au début du siècle dernier par W. Dilthey (Dilthey, 1992). L'auteur souhaitait distinguer « explication » et « compréhension » afin de dégager une épistémologie des sciences humaines et de la différencier des sciences de la nature et du positivisme d'Auguste Comte. Très grossièrement, on pourrait indiquer que les sciences humaines et sociales, visent généralement à saisir la signification de l'expérience vécue d'individus ou de groupes, alors que les sciences de la nature tendent à expliquer les phénomènes observés sur la base du déterminisme causal⁴⁵. L'étymologie des deux termes « expliquer » et « comprendre » permet de

⁴⁵ Néanmoins, soulignons que cette catégorisation, malgré sa pertinence relative, échoue à rendre compte du positionnement épistémologique de champs de recherche tels que le behaviorisme ou le positivisme juridique par exemple.

mieux appréhender cette distinction. Le verbe expliquer, du latin *explicare*, signifie déployer, débrouiller, développer et exprime l'action inverse de celle exprimée par le verbe *plicare*, c'est à dire plier. Le sens du verbe expliquer privilégie donc l'importance de faire connaître la raison, la cause, de rendre clair ce qui paraît obscur, de faire comprendre nettement en développant. D'une autre manière, le verbe comprendre, du latin *comprehendere*, c'est à dire « saisir » renvoie à une perspective plus globalisante. Comprendre, c'est accueillir et rassembler, c'est *embrasser dans un ensemble* qu'il convient de ne pas morceler en privilégiant une logique purement analytique. Par ailleurs, la démarche évoque l'idée de surgissement de la compréhension. L'interprétation se produit ici à la faveur d'un *insight* qui laisse une part importante à l'intuition et à la sensation. Un exemple tout à fait simple peut illustrer notre propos : on comprend plus que l'on explique une plaisanterie. Chacun de nous en a fait l'expérience : lorsque l'on cherche à expliquer un trait d'humour, celui-ci perd immédiatement toute saveur.⁴⁶ Or, cette distinction entre explication et compréhension recèle des implications épistémologiques tout à fait importantes. Michel Legrand, insistant sur l'importance des questions de sens chez l'être humain, remarque qu'il convient de distinguer causes et raisons afin d'appréhender plus finement les processus en jeu dans toute conduite anthropologique. Il précise (Legrand, 1998, p.111) :

Causes et raisons s'opposent comme deux ordres d'explication irréductibles d'un comportement humain. La cause regarde vers l'arrière, en quelque sorte, elle désigne une condition ou un événement antécédent supposé producteur du comportement, alors que la raison ou le motif sont prospectifs, regardent vers l'avant, qualifiant une fin ou un projet visé par le comportement.

Ainsi, tel sujet adopte tel ou tel comportement « parce que » (parce qu'il a rencontré telle ou telle situation préalable, parce qu'il possède telle ou telle particularité biologique, parce que la société...) ou « pour » ? (Pour faire face à une situation particulière, souvent hypercomplexe) Michel Legrand poursuit :

La distinction peut paraître subtile, et pourtant son enjeu est capital : selon que l'on invoquera des causes ou des raisons, on postulera, soit un homme-objet, soumis à un jeu fût-il complexe de déterminations, soit un homme-sujet, qui donne sens à sa conduite.

Le recours à une dimension compréhensive, c'est à dire s'attachant à identifier des raisons plus que des causes, permet de ne pas enfermer le sujet dans ce qui s'énonce, de ne pas réduire le sujet de l'énonciation au sujet de l'énoncé. Elle prend en compte le fait qu'il y a du sens dans ce que dit le sujet et dans ce qui s'échange à ce propos, mais que celui qui l'énonce ne peut être réduit à un système de causalité univoque.

⁴⁶ « La logique traditionnelle est linéaire et causale ; c'est ce que nous appelons le principe de raison. À toute cause répond un effet, à tout effet correspond une cause (...) Ce qui était caché doit advenir à la lumière du jour et de la raison. Il n'y a pas de place pour le caché et l'obscur. (...) L'humour fait le chemin inverse et recherche l'intimité de l'ombre et de la nuit. L'humour ne dit pas, il suggère, évoque, donne à penser, bruissement d'une frontière, énigme du visible/invisible qui définit le monde. » (Ouaknin, Rotnemer, 1995, p 10)

À partir de cette distinction entre explication et compréhension, on comprendra aisément comment les habitus culturels disciplinaires peuvent participer à l'opposition frontale entre « herméneutiques instauratives » et « herméneutiques causalistes » (Durand, 1993), entraînant ainsi d'inévitables difficultés partenariales pour la mise en œuvre de projets interdisciplinaires intégratifs. Pour autant, selon Kaufmann (2004, p.23),

si compréhension et explication ont des points de départ situés à des pôles opposés, la sociologie doit s'insurger contre l'idée qu'il s'agit de deux modes de pensée séparés. La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique ne se limite toutefois pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social »

Par ailleurs, en matière de recherche, les attendus institutionnels qui définissent habituellement un ensemble de règles, de conduites d'action, échouent parfois à nous indiquer clairement la voie de ce qui est estimé juste au profit de ce qui s'impose comme obligatoire par effet de contrainte, renvoyant ainsi au registre de la morale. Cette dernière se veut en effet universelle, applicable à tous et en toute occasion. Pour Durkheim, « la morale est un système de règles d'actions qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut obéir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir » (Durkheim, 1963, p.21). D'une autre manière, précise Francis Imbert :

La question de l'éthique nous conduit à nous interroger sur les principes ; et ces principes sont d'une autre nature que les « nécessités » ou les « pseudos nécessités » que met en avant la morale. L'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles (...) À la perspective morale d'une fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singulier. Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'ex-sistence hors des moules et des empreintes. (Imbert, 1987, p.7-8.)

Ainsi, à la différence de la morale qui prescrit les « bonnes formes » instituées, l'éthique nous oblige à réfléchir, elle ouvre un espace de créativité qui nous confronte finalement à la question de la singularité du chercheur et de ses choix.

Gageons, comme le suggère Kaufmann, qu'« explication » et « compréhension » ne sauraient être opposés de façon trop caricaturale en matière de recherche en sciences sociales et que les recherches interdisciplinaires, outre leur pertinence pour aborder les thématiques hypercomplexes de notre monde contemporain, peuvent également participer d'un renouvellement des épistémologies et des questionnements éthiques qui fondent leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D., 1971, « L'illusion groupale » *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 4, p. 73-93
Blanchard-Laville, C., 2000, « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 132 (juillet - août - septembre)

- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D., 2001, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- Dilthey, W., 1992 [1883], « Introduction aux sciences de l'esprit », *Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes*, présentation, traduction et notes par S. Mesure, Paris : Cerf
- Durand, G., 1993 [1964], *L'Imagination symbolique*, Paris : PUF
- Durkheim, E., 1963, *L'Éducation morale*, Paris : PUF
- Gaulejac, V. de, 1987, *La Névrose de classe*, Paris : Hommes et groupes
- Gaulejac, V. de, 1996, *Les Sources de la honte*, Paris : Desclée de Brouwer
- Habermas, J., 1986, *Morale et Communication*. Paris : Éditions du Cerf
- Imbert, F., 1987, *La Question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux : Matrice
- Kaufmann, J. C., 2004, *L'Entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.
- Klienpeter, E., 2013, « Taxinomie critique de l'interdisciplinarité », *Hermès*, n° 67, p.123-129
- Legrand, M., 1998, « Les paradoxes de la liberté dans l'expérience alcoolique », *Alcoologie*, tome 20 (2), p.111
- Le Moigne, J.L., 1995, *Les Épistémologies constructivistes*, Paris : PUF
- Morin, E., 1994, « Sur l'interdisciplinarité », *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 2
- Nicolescu, B., 1996, *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Paris : Éditions du Rocher
- Pagès, M., 1986, *Trace ou sens, le système émotionnel*, Paris : Desclée de Brouwer
- Pagès, M., 1993, *Psychothérapie et Complexité*, Paris : Desclée de Brouwer
- Pagès, M., 2004, « La violence politique, mutations sociales et crises régressives », in Touati A. (éd.). *Violences. De la réflexion à l'intervention*, Antibes : Cultures en mouvement, Paris : PUF
- Piaget, J., 1972, « L'épistémologie des relations interdisciplinaires » in : *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE
- Ouaknin, M.A., Rotnemer, D., 1995, *La Bible de l'humour juif*, Paris : Ramsay
- Weber, M., 1959, *Le Savant et le Politique*, Paris : Plon

LA DÉMARCHE SOCIO-ETHNOGRAPHIQUE, OU :
INTERROGER LE SENS, L'ÉTHIQUE ET LA PERTINENCE
DU TRAVAIL DE RECHERCHE

Véronique Bordes⁴⁷

Résumé. Cet article propose, en s'appuyant sur l'ensemble des travaux que j'ai développés depuis plus de vingt ans, de revenir sur la question de la posture du chercheur et du sens qu'il construit lors de ses recherches. La présence longue, au plus près des acteurs, développant des observations participantes, se laissant absorber par le terrain pour comprendre le phénomène de l'intérieur, nécessite une réflexion éthique du chercheur. Le parcours dans lequel s'inscrit mon travail de recherche m'a amené à développer une posture et une démarche socio-ethnographique, jamais figée, toujours en recomposition, le terrain faisant la recherche, le chercheur adaptant en permanence sa posture.

Mots clés : Observations participantes — posture — sens — éthique — démarche socio-ethnographique

Summary. This article proposes, based on all the work that I have developed for more than twenty years, to return to the question of the posture of the researcher and the meaning that he constructs during his research. The long presence, as close as possible to the actors, developing participating observations, letting oneself be absorbed by the field in order to understand the phenomenon from within, requires an ethical reflection on the part of the researcher. The course in which my research work takes place has led me to develop a posture and a socio-ethnographic approach, never frozen, always in reorganization, the field doing the research, the researcher constantly adapting his posture.

Keywords: Participant observations — posture — sense — ethics — socio-ethnographic approach

Mes travaux s'appuient sur la sociologie de l'École de Chicago qui développe des recherches en étudiant les interactions. Ils s'inscrivent dans la discipline des sciences de l'éducation et de la formation, étudiant le fait éducatif hors du temps scolaire, explorant la question de la prise en charge des jeunes.

Pour comprendre la construction de la démarche socio-ethnographique, il semble nécessaire de revenir sur mon parcours. Pour cela, je propose de revenir sur ma trajectoire qui permet de comprendre comment ma posture de chercheuse s'est construite à partir d'expériences professionnelles qui m'ont guidé vers la chercheuse que je suis aujourd'hui, développant une démarche et une posture particulières.

PARCOURS DE CHERCHEUSE ET DÉMARCHE SOCIO-ETHNOGRAPHIQUE

C'est sans doute mon échec au Bac qui va dessiner ma trajectoire. Mon passage en lycée agricole et plus particulièrement les cours d'animation socioculturelle, m'ont permis de renforcer l'idée que l'éducation doit permettre le développement d'un esprit critique, venant naturellement dans le prolongement de ce que je

⁴⁷ Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS

vivais depuis le plus jeune âge dans des espaces d'éducation populaire et au sein de ma famille, inscrite dans des formes de militantismes.

Lassée par la forme scolaire, on m'encourage à travailler. Cette première bifurcation dans un parcours classiquement rectiligne qui amène du lycée aux études supérieures, va me donner l'occasion de devenir animatrice socioculturelle. Les interactions que je vais développer avec les institutions et le public vont produire une évolution dans la construction de mon identité. Nous sommes au début des années 1980. Le travail que je développe avec les jeunes, en allant vers eux, dans l'espace public, va commencer à fonder des connaissances, des interrogations et une posture.

Les rencontres, comme souvent, sont fondatrices dans mon parcours. Une animatrice avec qui je travaille va m'inciter à reprendre des études. Sans Bac, je parviens à intégrer l'IUT carrière sociale de Bordeaux grâce à un enseignant chercheur qui défend l'idée qu'un parcours dans des études supérieures est possible, même sans ce diplôme. Cette opportunité de venir interroger mes premières expériences dans l'animation rejoint l'idée de Desroche (1985) qui a montré comment « entreprendre d'apprendre » fonde l'intérêt d'une éducation permanente et rejoint en cela l'idée fondatrice de l'éducation populaire permettant l'accès de tous au savoir tout au long de la vie. Se former pour s'émanciper et devenir acteur de la société pour « prendre place », c'est ce qui va fonder mes futures recherches.

Mon arrivée en région parisienne et l'observation des conditions de vie des populations des quartiers populaires, viennent alimenter mes interrogations autour de la place de chacun et plus particulièrement des jeunes. Je reprends le chemin de l'université en choisissant de me former dans la discipline des sciences de l'éducation et de la formation qui m'offre l'opportunité de mobiliser différentes disciplines contributives pour comprendre les faits éducatifs et apporter un éclairage scientifique sur des situations du quotidien que peu de personnes interrogent.

Mon parcours universitaire va me donner l'occasion de découvrir les travaux des sociologues interactionnistes, de développer une présence sur le terrain, de construire une posture de chercheure et d'acquérir des compétences sur chaque objet de recherche que je croise.

Je commence donc à « traîner » sur le terrain, plutôt en banlieue parisienne, dans des quartiers populaires. Je me forme, par la pratique, à l'observation participante et je formalise une approche que je qualifie de socio-ethnographique.

Tout au long de mon travail de doctorat, en participant à des événements scientifiques, je m'interroge sur le « style » de chercheure que je souhaite devenir.

Si la qualité de chercheur représente pour autrui une position sociale centrée sur une image scientifique, loin des réalités du terrain, elle le montre comme inaccessible, voire impossible à comprendre.

Ce constat pose la question de l'usage du chercheur par le terrain. Doit-il développer des connaissances scientifiques utiles à la société, donc accessibles et utilisables, ou doit-il développer des réflexions théoriques, pas toujours compréhensibles par le commun des mortels ?

Pour Hughes (1958), le travail est un drame social qui nécessite un processus de conversion permettant au profane d'intégrer le monde des professionnels par identification progressive. La construction des professions s'appuie sur des stéréotypes et autres systèmes de justification. C'est l'observation que j'en fais tous les jours. Le métier de chercheur est sous-tendu par des représentations sociales construites à partir de l'idée que l'on peut se faire d'une profession, aussi diverse et variée qu'insaisissable. Cette dimension scientifique du chercheur appelle un langage incompréhensible pour le profane. Cette représentation pose une autre question qui sous-tend la recherche : à quoi sert-elle ? Et du coup, à quoi servent la recherche et le chercheur, particulièrement en sciences humaines ?

Pour certains chercheurs, la recherche sert à produire du savoir savant. Pour d'autres, elle sert à transformer les pratiques. Pour ma part, et je ne suis pas seule à le défendre, la recherche doit servir à créer du savoir savant, mais aussi à accompagner le changement de pratiques pour permettre une évolution constante de la société. Je ne compte plus le nombre d'échanges avec des chercheurs, durant lesquels j'ai dû tenir cette position. C'est sûrement ce qui m'a toujours poussé à articuler le travail de terrain et la théorisation.

J'ai donc inscrit mon parcours de chercheur dans un processus de socialisation professionnelle qui m'a permis de décider, en expérimentant, testant, me formant, en observant les autres, quel genre de chercheur je souhaitais être. Alain Vulbeau, Marie-Anne Hugon, Jacques Pain, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard Laville, chercheurs de l'équipe de Nanterre m'ont accompagné, chacun à leur manière, chacun de leur place, à trouver et forger la chercheuse que je suis. C'est ce que Hughes (1996) nomme « l'ajustement de la conception de soi ». L'identité professionnelle se façonne au gré des rencontres, ce qui lui permet à la foi de reposer sur une base, mais aussi d'évoluer tout au long de la carrière.

Prendre place dans une profession est un processus complexe. Si les fonctionnalistes pensent qu'une profession est une communauté relativement homogène, les interactionnistes envisagent la profession comme une multitude d'identités, de valeurs et d'intérêts. La professionnalisation est donc posée comme un processus perpétuel d'adaptation, de conversion et d'ajustement, dans lequel l'individu, ici la chercheuse doit s'inscrire et trouver une place. Prendre place demandera un investissement personnel mais dépendra aussi de ceux qui nous entourent.

Pour comprendre ce qu'est la démarche socio-ethnographique, il semble nécessaire de revenir sur la façon dont j'ai proposé, au fil de mes recherches, cette manière de développer de la recherche au plus près du terrain et de ses acteurs.

La question de « traîner » sur le terrain s'est formalisée au fil du temps, à partir des remarques des acteurs de terrain, souvent étonnés de me voir prendre part aux activités ou simplement être là, au milieu des gens, ne donnant jamais l'impression d'être un chercheur en train de recueillir des données sans jamais donner son avis. La question du temps qui est mise en jeu dans le verbe « traîner » est au cœur de ma démarche. Je flâne, j'écoute, j'échange et j'observe en me laissant porter, puis en orientant progressivement mon regard porté par ma curiosité. Je passe donc beaucoup de temps sur le terrain et je suis toujours

impatiente d'y revenir. Je tente alors de l'éclairer, non pas pour apporter une source de lumière, mais bien pour développer, comme le propose Alain Vulbeau, *une construction sociale, autoriser une visibilité de la scène locale* (Bordes, 2007, p12). La clarté devient une affaire de regard (Schneider, 2014).

Daniel Cefaï (2010) interroge « l'engagement ethnographique » qui illustre scientifiquement ce choix de *trâner* sur le terrain. Pour Cefaï, trois niveaux de réflexions apparaissent, alimentés par écrits et analyses de différents chercheurs :

- Observer, décrire, comprendre.
- Éthiques et politiques du terrain.
- Espace et temps de l'enquête.

Ces trois niveaux d'approches posent le processus de l'enquête et amènent un travail dynamique sur la posture, reconstruite et interrogée en fonction de chaque contexte, tenant le chercheur tout au long de sa vie scientifique.

Observer, décrire, comprendre

L'induction analytique défendue par Katz (2001) et reprise par Cefaï, propose d'entrer dans un procédé d'enquête qui permet d'approcher des situations compréhensibles dans un contexte particulier, durant le temps d'observation. Ces situations pourront être analysées et ne seront compréhensibles que dans ce contexte donné et à partir aussi de ce qu'en disent les acteurs du terrain.

Ainsi, l'induction analytique permet de définir simultanément l'objet à expliquer et les facteurs qui l'expliquent. L'idée sera alors d'étudier l'objet tout en faisant émerger les critères de son analyse. Ce sont les processus d'apprentissage qui vont permettre de structurer l'activité permettant des ajustements, comme l'ont développé les chercheurs s'inscrivant dans le courant de l'interactionnisme symbolique. Nous ne sommes pas là dans une démarche de vérification d'hypothèses, mais bien dans une expérimentation empirique, où le chercheur se place du point de vue des observés. La conséquence est l'émergence du ressenti des acteurs de terrain, le chercheur développant alors une posture en équilibre, sans jugement, se servant des faits pour comprendre, au-delà de toutes croyances *a priori*. Cette posture nécessite, de sa part, un travail constant d'interrogations de ses propres représentations. Pour ma part, j'utilise les lectures scientifiques avant, pendant et après le travail de terrain, me permettant d'interroger et de mettre à distance, tout au long de la recherche, mes propres croyances, voire intuitions. *In fine*, le travail ethnographique va permettre, s'il est bien mené, de rendre compte d'une réalité de terrain en croisant observations, entretiens, étude de documents produits par le terrain, et de lectures scientifiques attentives.

Éthiques et politiques du terrain

L'implication que demande l'approche ethnographique complique la tâche du chercheur car elle nécessite un investissement humain, dont il faut ensuite savoir se mettre à distance, pour pouvoir entrer dans la compréhension du terrain. C'est ce que Bourdieu appelle l'objectivation participante (Bourdieu, 2003). Le

chercheur doit tout à la fois observer et s'observer observer, prenant en compte le contexte et les acteurs. Le sujet de l'objectivation sera, ainsi, le chercheur. Celui-ci pourra alors mobiliser ses propres expériences de recherche à la condition de les soumettre à une critique rigoureuse. Le regard du chercheur sera compréhensif et objectivant. En la dévoilant, le chercheur va travailler son implication et ses effets sur les données recueillies.

L'éthique doit accompagner le chercheur tout au long de son travail, lui permettant de construire une posture le temps de sa présence sur le terrain, mais aussi lors de son travail d'analyse et de production de savoirs. Elle doit donc être réfléchie en termes de droits et de devoirs envers son terrain de recherche. C'est ce qui permettra au chercheur de travailler sa place dans le terrain et la recherche qu'il mène.

Espace et temps de l'enquête

Le temps passé sur le terrain sera déterminant sur la posture. L'appartenance pourra être périphérique, active ou complète (Adler, 1987) selon le degré d'implication.

Pour ma part, si mes premières recherches ont permis de développer une appartenance complète au terrain, le temps ne m'étant pas compté, aujourd'hui je ne peux plus, à mon grand regret, *traîner* sur le terrain de façon permanente. Je suis donc obligée d'adapter mes temps d'observation à l'ensemble de mes autres charges professionnelles. Je suis inscrite dans une appartenance active au terrain, l'approche périphérique ne satisfaisant pas mon idée que la compréhension du terrain se fait de l'intérieur.

L'observation participante doit me permettre de comprendre des faits complexes en prenant en compte le quotidien, concevant un cadre interprétatif progressivement, ne cherchant jamais à vérifier des hypothèses posées *a priori*.

Le travail sur la posture prend, finalement, une place prépondérante dans l'approche ethnographique. Elle nécessite un travail sur l'éthique du chercheur, sur ce qu'il est prêt à recevoir du terrain et à donner.

Mais comment passer alors de l'approche ethnographique à la démarche socio-ethnographique ?

Ce sont les travaux des sociologues de l'École de Chicago qui m'ont amenée à aller au-delà d'une approche ethnographique, qui m'apparaissait trop narrative. La constitution de monographie n'est pour moi qu'une étape donnant à voir le terrain. Ce qui m'intéresse alors est de voir quel cadre interprétatif se construit à partir de ces données pour pouvoir développer une compréhension scientifique des petits faits du quotidien. Les travaux de Jodelet (1989) sur la folie ou de Kauffman (1997) sur l'organisation de la vie au quotidien montrent comment ses *petits faits* permettent de comprendre la constitution de normes et la structuration de la société.

Lors de mon travail de thèse j'avais proposé une définition de la posture socio ethnographique. Le positionnement socio-ethnographique se construit jour après jour, en réponse aux situations rencontrées sur le terrain. « Regarder ne consiste pas seulement à être attentif, mais aussi et surtout à être inattentif, à se laisser approcher par l'inattendu et l'imprévu » (Affergan, 1987).

Le positionnement socio ethnographique (Beaud, Weber, 1997) est fait à la fois des cadres interprétatifs de la sociologie et des pratiques de recueil de données de l'ethnographie. Ce positionnement s'inscrit dans un courant relativement minoritaire de la sociologie, mais néanmoins bien présent. En France, on le rencontre très tôt dans les travaux de Robert Hertz (1928), sociologue de l'école durkheimienne qui va fonder ses travaux théoriques sur des matériaux ethnographiques. Quelques années plus tard, Marcel Mauss (1967) en dispensant un enseignement marquant pour l'ethnographie, mais aussi pour l'ensemble des sciences humaines, va permettre de construire un positionnement particulier à partir des principes élaborés par Émile Durkheim, qui sera repris par de nombreux chercheurs de disciplines diverses⁴⁸.

D'autres vont utiliser cette méthode, et pourtant sociologues et ethnologues s'ignorent. C'est la découverte de la traduction des travaux de la sociologie de l'École de Chicago (Chapoulie, 2001) qui va permettre un certain soutien à ce positionnement. L'ethnographie sociologique émerge grâce aux travaux de sociologues comme Erving Goffman (1968), Ulf Hannerz (1983), Howard Becker (1985), Anselm Strauss (1992), Nels Anderson (1993), et en France Yvette Delsaut (1976) ou Michel Pialoux (1999). Depuis, de nombreuses revues s'attachant aux travaux de terrains ont vu le jour ou ont élargi leur intérêt à ce genre de travaux. Il reste à noter que ce positionnement a été utilisé par des historiens (Revel, 1995 ; Farge, 1997) et des psycho-sociologues (Lapassade, 1998 ; Pain, Gaudin-Degois, Le Goff, 1998).

Finalement, le chercheur s'inscrivant dans une démarche socio-ethnographique en Sciences de l'Éducation et de la formation développe des recherches à partir d'un travail de terrain permettant l'approche d'une population donnée dans un espace défini. Ces travaux s'appuient sur la sociologie pour l'étude d'un groupe humain relevant de notre société, menés grâce à une méthode d'observation ethnographique développant ainsi un positionnement socio-ethnographique. L'usage de la sociologie, dans mes travaux, se trouve dans les théories de la Jeunesse, des politiques publiques, le concept « d'interaction » faisant le lien entre la dimension « micro » et « macro » du travail de recherche.

⁴⁸ Les travaux de Claude Lévi-Strauss restent influencés par Mauss ainsi que ceux de A. Leroi-Gourhan, élève de Mauss, qui va appliquer son enseignement pour faire évoluer la technologie.

USAGE DE CETTE DÉMARCHE

Tapenis (1968) dit : « Ce n'est pas la discipline qui doit décider de l'objet, mais l'objet qui doit décider des différentes théories nécessaires pour le construire. L'indiscipline est l'une des premières qualités du chercheur... ». Partant, revenons sur l'usage que je fais de cette démarche dans mes recherches.

Mes travaux s'inscrivent dans le prolongement de ceux de Hughes, Strauss, Goffman, Becker. L'empirisme, loin d'une attitude naïve, met en évidence ce qu'Olivier Schwartz (1993) nomme l'action de principes profanes, menant à une épistémologie tolérante sans pour autant diminuer l'exigence méthodologique.

Mes travaux s'inscrivent dans un empirisme raisonné, instruit, attentif aux imprécisions nécessaires, développant une posture en équilibre entre réflexion, exigences méthodologiques, rigueur et bricolage (au sens de Levis Strauss ou de Becker) m'amenant sans cesse à critiquer, évaluer mes résultats. La difficulté étant que je fais partie de mes observations.

Il me faut donc objectiver les processus en jeu. L'auto-analyse et le carnet de bord me permettent d'interroger ma place de chercheur sur le terrain, de m'en saisir et de l'utiliser dans mes recherches. Les échanges avec les acteurs de terrain, avec mes collègues, me permettent aussi d'interroger sans cesse ma démarche et mes données. Je ne suis jamais seule lors de mes réflexions scientifiques. Finalement, je ne traîne jamais seule.

La place du chercheur doit donc être clarifiée tout au long de la recherche. J'explique que je ne viens pas avec des solutions clés en main. Et comme de nombreux chercheurs le montrent dans leurs travaux, je dois laisser émerger les représentations du terrain autour du travail du chercheur, pour pouvoir ensuite trouver une place.

Je traîne donc pour comprendre les phénomènes de l'intérieur. Mes observations m'amènent progressivement à développer une théorie issue du terrain observé. Ce qui me met très souvent dans la situation de commencer une recherche tout en en finissant une autre (Bordes, 2014).

Cette forme de recherche, que j'interroge toujours aujourd'hui, amène inmanquablement des questions : Est-ce une démarche ? Une posture ? Un dispositif d'interprétation ?

Si le chercheur est l'artisan de la théorie, le terrain en est l'origine. Loin de s'en tenir à une simple interprétation des données, la mise en cause perpétuelle de la recherche et de ce qu'elle produit, conduit le chercheur vers une théorie qui naîtra et évoluera avec le terrain. Comme le précise Olivier Britto (2015) en référence aux travaux de Jeanne Favret Sadaa : « l'enjeu est de trouver un équilibre subtil entre proximité permettant la compréhension du terrain de l'intérieur et distanciation permettant de gérer les risques liés à la subjectivation ».

L'approche que je développe me permet de dépasser la description en développant, comme Hughes, une théorisation de moyenne portée, ne produisant pas de système conceptuel fermé et totalisant. A ce jour, je m'inscris donc dans une démarche m'amenant à développer un travail de terrain minutieux.

La théorie est donc fondée à partir du terrain comme nous l'explique les travaux de Isabelle Baszanger. L'idée est donc de traîner avec une rigueur scientifique. Cette approche de théorie fondée est un « style » qui englobe technique, méthode et analyse. Le mot style étant employé au sens de Baszanger (Strauss, 1992).

Pour exemple, je traîne depuis plus d'une année avec des éducateur-trice-s spécialisé-e-s dans un quartier populaire de Toulouse, à la rencontre des jeunes dans l'espace public. Ceux que nous croisons sont plutôt des jeunes hommes développant une activité dans le trafic de produits illicites. L'idée est de pouvoir recueillir la parole de ces jeunes pour connaître leur quotidien au sein du quartier.

Au début, ils m'ont demandé si j'étais une nouvelle éducatrice, j'ai expliqué que j'accompagne les professionnels dans le cadre d'une recherche. Je travaille à l'université qu'ils connaissent. Je ne cache jamais qui je suis et ce que je fais. Quelque temps après ils m'ont confirmé que je n'étais pas de la police ! Dans le cadre de ce travail, au début, nous échangeons, tissions du lien, puis très vite les jeunes ont commencé à nous expliquer l'organisation du trafic. Après échanges et discussion, nous avons orienté la recherche sur les parcours de ces jeunes, les bifurcations et leur basculement dans la consommation. Nous avons testé plusieurs outils pour nous rapprocher d'eux. Tentatives plus ou moins réussies. Nous avons essayé en vain d'organiser un barbecue avec eux, activité qu'ils organisent régulièrement, mais qu'ils souhaitent conserver pour eux. Nous avons proposé des expressions que nous avons recueillies lors de nos rencontres pour les mettre en débat, ce qui nous a amené à développer le support de la photographie. Nous leur proposons de nous dire où ils souhaiteraient être, puis nous imprimons une photographie représentant ce qu'ils nous ont décrit. Nous avons constaté que ce petit objet est ensuite soigneusement conservé par les jeunes et nous permet de conserver un lien avec eux. Enfin, nous sommes arrivés certains matins avec des chocolatinnes et du Caprisun (jus de fruit). Les jeunes sont toujours étonnés de l'intérêt que nous leur portons. Ces outils sont l'amorçage pour aller plus loin dans le recueil de leur vision de leur vie. Ils permettent aussi aux éducateurs spécialisés d'ajuster leurs actions d'accompagnement éducatif. Les échanges qui se nouent entre professionnels et chercheuse sont aussi la possibilité de développer de nouvelles connaissances. La posture du chercheur est donc en ajustement permanent. Traîner me permet alors de comprendre une réalité de terrain rencontrée dans un contexte, à un moment, sans pour autant figer ces situations dans un modèle universel.

Mes observations vont donc portées sur un ensemble large d'organisation, mais aussi sur des détails du quotidien que plus personne ne voit. Mes échanges avec les acteurs de terrain vont me permettre d'entendre ce que les acteurs pensent des situations observées.

Traîner, c'est donc tisser du lien, installer la confiance, être à l'écoute pour comprendre, jamais pour juger. C'est aussi donner à voir, aux acteurs, leur terrain.

Ce lien étroit avec le terrain m'a amené à m'inscrire dans une démarche de Recherche-Action. J'ai de plus en plus de demandes de la part du terrain de travailler autour des pratiques professionnelles. De plus en plus, donc, je propose au terrain de travailler à partir de la mise en place d'une Recherche-Action.

Toute recherche-action fait suite à une demande de terrain. Je propose alors de cheminer ensemble entre terrain et réflexion. Le principe étant de développer un espace dans lequel la réflexion et la Co construction seront possibles.

Prenons l'exemple de la Recherche-Action menée durant 3 ans avec les CLAE toulousains. Trois Fédérations d'Éducation populaire (Franca, Ligue de l'Enseignement et Léo Lagrange) se sont réunies en groupement solidaire pour prendre en charge les CLAE toulousain (Centre de Loisirs Associé à l'École, ici en élémentaire). Au sein de ce groupement solidaire est mis en place le laboratoire pédagogique qui permet aux trois coordinateurs (un par fédération) d'échanger et de travailler autour de l'accompagnement des équipes. Ces trois coordinateurs ont fait appel à moi pour les accompagner dans leurs réflexions autour des pratiques d'animation. La première année, avec l'aide d'une étudiante en Master deuxième année Politiques Enfance Jeunesse (Université de Toulouse Jean Jaurès), nous avons démarré un travail d'observation et de mise en débat de ce que le terrain donnait à voir. Nous avons aussi été à la rencontre des équipes afin d'entendre leurs préoccupations. Puis nous avons construit des axes de réflexion et proposé à six CLAE volontaires d'expérimenter des changements de pratiques, chacun s'appropriant les pistes qu'il trouvait intéressantes à travailler.

Dans ce genre de démarche, le chercheur est à la disposition du terrain. Il accompagne les équipes dans leurs réflexions et transformations. Ce travail nous a permis de proposer des nouvelles formes d'accueil des enfants, ajustés aux besoins (Bordes, 2018).

Un autre exemple peut être donné : le travail développé il y a quelques années au sein d'une école de Bobigny développant des pédagogies actives (Freinet et Institutionnelle). Dans le cadre d'une recherche européenne sur l'utilisation de la diversité en Éducation, j'ai mené des observations dans deux classes pendant un an. Une des deux enseignantes se posait la question de l'efficacité de ses interventions lors du travail des élèves en groupe. Après discussion, nous avons décidé de filmer les groupes au travail et de visionner ensuite les images pour que l'enseignante puisse voir l'effet de ses interventions. Elle s'est aperçue que ses interventions empêchaient les enfants de se remettre au travail. Nous avons donc essayé de trouver la meilleure façon pour elle de comprendre si les enfants travaillaient ou pas lorsqu'ils étaient en groupe. Je l'ai formée à l'observation et nous avons cheminé ensemble pour qu'elle puisse être en capacité de comprendre, de loin, ce qui se passe dans les groupes (Bordes, 2009).

La RA est un espace de tension dans lequel le conflit doit être autorisé. La place du chercheur se construit avec celle des acteurs du terrain. Une lutte peut se développer, chacun pouvant penser sa place en termes de pouvoir et/ou de reconnaissance. Le rôle du chercheur va être de permettre à chacun de trouver sa place. Il va faciliter les rapports de réciprocité entre l'ensemble des acteurs, lui y compris. Il va poser les conditions de reconnaissance en tant qu'acteur et non objet de la recherche. Le travail se fait collectivement autour de la définition de la place de chacun et de l'objet de la recherche.

Cet espace de tension, dans lequel chacun doit pouvoir échanger, où le conflit est autorisé, devient un espace dans lequel le pouvoir doit être partagé.

Cet accompagnement doit permettre aux acteurs de terrain de trouver une place reconnue au sein de la RA, mais aussi autour de la RA.

Il faut donc réfléchir aux pratiques professionnelles développées, testées, réajustées, expérimentées dans l'idée que l'erreur fait partie de l'expérimentation.

La RA est pour moi un espace d'expérimentation et de transformation. Elle est la possibilité d'accompagner les acteurs de terrain vers une capacité à construire une réflexion et des actions au quotidien, portées par leurs valeurs, interrogeant en permanence leur posture, les effets de leurs actions et le but recherché.

SENS, ÉTHIQUE ET PERTINENCE DU CHERCHEUR EN DÉMARCHE SOCIO-ETHNOGRAPHIQUE

Traîner pour prendre place est donc complexe. Cela nécessite une réflexion inscrite dans un processus de réciprocité. La réciprocité et l'étude des interactions sur le terrain sont donc centrales dans mes réflexions scientifiques. C'est sans doute ce qui m'a poussée à explorer le concept de socialisation sous l'angle de la réciprocité. Cette exploration est loin d'être achevée. Au travers de différents terrains, j'observe comment cette socialisation réciproque s'exprime.

Le terrain m'amène à réfléchir aux effets produits. L'important, pour moi, est d'observer comment le terrain se transforme, comment les acteurs de terrain développent des pratiques, dans quel contexte, pour pouvoir comprendre les processus en jeu.

Les notions de positive ou négative ne sont pas imposées par le chercheur. Elles vont apparaître lors des échanges entre chercheur et terrain. Elles sont en lien étroit avec les normes qui traversent la pensée sociale.

Becker (1985), dans ses travaux, montre comment les normes sont construites et instituées par des groupes sociaux qui s'efforcent de les faire appliquer. Certains processus entreront dans les attendues des normes. Ils apparaîtront comme positifs. D'autres seront hors normes, ils seront repérés comme déviants et négatifs.

L'important pour le chercheur est de comprendre les normes des groupes sociaux observés, pour pouvoir développer une compréhension scientifique.

Lorsque j'observe les interactions entre jeunes et municipalité et, qu'ensuite, je demande leur avis à chacun, le plus souvent sont mis en avant les effets négatifs. Les relations entre les jeunes et les institutions ne sont jamais simples. Elles s'articulent souvent dans un jeu de conflit et de négociation. Du côté des institutions, le temps du conflit est qualifié de négatif, hors norme. Puis la négociation laisse entrevoir les effets positifs, pensant que la négociation permet un retour à la norme. Le processus de socialisation passe alors d'effets négatifs à des effets positifs.

Le travail du chercheur va être de comprendre cette lecture du terrain par les acteurs. Il va aussi accompagner la prise de conscience que la socialisation réciproque permet un ajustement des normes, autorisant chacun à prendre place.

Les effets négatifs de la socialisation réciproque sont apparus lors de mon travail sur la socialisation professionnelle étudiée sous l'angle de la réciprocité. Le fait d'être formée par des pairs, eux même formés par des pairs, dans une transmission technique, enfermée dans un monde, oubliant souvent de regarder ce qui se passe à l'extérieur, m'a interrogé (Bordes, 2013). Ce genre de socialisation réciproque, posé dans l'entre soi, amène à former des professionnels pour et dans des cadres pré existants ne souffrant aucun changement. Les effets négatifs pourraient être posés comme l'incapacité pour les professionnels de faire évoluer leur profession.

Finalement, en mettant en lumière les effets produits et expliqués par le terrain, le chercheur met en lumière les normes, repérant du même coup les entrepreneurs de morale. Il met aussi en avant les espaces de déviance. Ce sont ces espaces qui m'intéressent dans l'accompagnement des acteurs de terrain. Ils sont des lieux qui interrogent les normes et qui peuvent devenir des espaces d'évolution de la société.

Le chercheur peut donc accompagner le terrain en partant de situations concrètes et en vivant leurs évolutions avec les acteurs de terrain. Dans ce cas, le chercheur s'adapte aux situations et problèmes concrets vécus par les acteurs de terrain. Le chercheur accompagne les acteurs à créer des moyens spécifiques leur permettant de faire face et de cheminer. Ici, le chercheur ne distribue rien mais accompagne, faisant appel à la réflexivité des acteurs.

Le chercheur de terrain pense donc des espaces d'échange, de discussions, de mise en débat qui seront des ressources pour le cheminement de tous. Pour moi, la recherche est un espace de co-construction. Frédérique Giuliani (2013) parle de « pacte simple », revisitable, permettant un ajustement des pratiques sur le terrain et venant se glisser dans les failles institutionnelles, tout en coexistant.

La recherche est portée par une attitude critique et réflexive qui amène le chercheur à remettre sans cesse en question ses résultats de recherche.

Ainsi, le chercheur ne peut agir avec ce que Isaac Joseph (1984) nommait « la sécurité du somnambule ». Je ne peux mener des recherches sans comprendre le terrain de l'intérieur et sans que ces recherches soient utiles au terrain. Toute recherche devrait être utile au terrain, la question étant de savoir comment permettre au terrain de s'en saisir. Certains voient dans cette façon de penser la recherche du militantisme. Ce qui pose la question de l'utilité sociale de la recherche. Pour ma part, je me positionne comme un chercheur agissant dans la cité, mes recherches s'inscrivant dans des idées d'éducation émancipatrice.

À ce jour, mes recherches s'intéressent à la question de la place : celle du chercheur, celle aussi des jeunes, des élus, des professionnels, de mes collègues.

Comment accompagner la jeunesse à prendre place, leur place et non celle qu'on voudrait leur attribuer ? Comment accompagner les professionnels à trouver leur place pour accompagner à leur tour ? L'observation des jeunes, de leur évolution, des nouvelles formes de résistance m'incite à traîner encore pour comprendre comment la société va permettre de prendre place.

Finalement, cette démarche socio ethnographique que j'ai développé à partir de travaux de chercheurs s'intéressant à l'ethnographie sociologique (Beaud,

Webber) et d'autres développant des questions autour des interactions du quotidien, s'appuyant sur une démarche écologique (Hulf) qui donne une place centrale au contexte, inscrit mon travail de recherche au plus près du terrain et de ce qui s'y joue. Cette posture compréhensive est, pour le chercheur, la possibilité de développer, au jour le jour, son travail de recherche, porté par une éthique sans cesse interrogée, cherchant le sens du terrain auprès des acteurs, développant une théorie de moyenne portée, fondée sur le terrain, donc en perpétuelle évolution.

Le chercheur, ici, ne vérifie pas, il se laisse porter par le terrain pour proposer une compréhension qui pourra être utile à tous. Traîner, prendre son temps, accepter de donner au terrain de la même façon que le terrain donne au chercheur est sans doute ce qui porte cette démarche socio ethnographique et l'ensemble de mes travaux passés et à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud S. Weber. F., 1997, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte
- Becker H. S., 1985, *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié
- Bordes V., 2009, « Étude du travail collaboratif entre élèves : l'exemple d'une correction de texte par deux enfants en classe Freinet », *3ème Journée d'étude INTERGAP*, Université Paris X-Nanterre-La Défense
- Bordes V., 2007, *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, Paris : L'Harmattan
- Bordes V., 2013, « Les enjeux de la professionnalisation des gardiens de la paix », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, vol.46, n°4. Caen : CERSE, p. 89-112
- Bordes V., 2014, « L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchions pas », *Spécificités. La revue des terrains sensibles*, n 7, Paris : Matrice p.28-38
- Bordes V., 2016, *Traîner pour prendre place. Socialisation, Interactions, Éducation*, note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. UT2J, UMR EFTS
https://www.researchgate.net/publication/303523944_Traîner_pour_prendre_place_Socialisation_Interactions_Éducation_Note_de_synthese_pour_l%27obtention_de_l%27Habilitation_a_Diriger_des_Recherches
- Bordes V., 2018, « L'organisation du temps du soir dans 6 CLAE toulousains : pistes de réflexions sur la réforme des rythmes scolaires et son adaptation aux rythmes de l'enfant », in Liot, F. et Rubi S., éd., *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats*, Bordeaux : Carrières Sociales Éditions, p.98-120
- Bourdieu, P., 2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 150, décembre, p.45-58
- Brito, O., 2015, « Pour une *Grounded Theory* de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique », *Spécificités* n°7
- Cefai, D., 2010, *L'Engagement ethnographique*, Paris : EHESS
- Desroche, H., 1985, *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Apprentissage 3*, Paris : Ouvrières
- Dubar, C., 1998, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin
- Giuliani, F., 2013, *Accompagner le travail social face à la précarité durable*, Rennes : PUR
- Hannerz, H., 1983, *Explorer la ville*, Paris : Minuit
- Hughes, E. C., 1996, *Le Regard sociologique. Essais choisis*, Paris : EHESS
- Isaac, J., 1984, *Le Passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Paris : Méridiens-Klincksieck
- Jodelet, D., 1989, *Folies et représentations sociales*, Paris : PUF
- Katz, J., 2001, « Analytic Induction », in Smelser, N. J. et Baltes P.B., éd., *International encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 17, Amsterdam : Elsevier
- Kauffman, J. C., 1997, *Le Cœur à l'ouvrage*, Paris : Nathan
- Schneider, M., 2014, *Baudelaire. Les années profondes*, Paris : Seuil
- Schwartz, O., 1993, « L'empirisme irréductible », Postf. à Anderson, N., *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris : Nathan
- Strauss, A., 1992, *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris : L'Harmattan

Note de lecture

S'ENGAGER DANS LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

PAR AUGUSTIN MUTUALE ET GUY BERGER⁴⁹

Jean-Claude Sallaberry

Tout d'abord, cet ouvrage, qui se définit lui-même comme une suite de « dialogues éthico-épistémologiques », occupe de plein droit une place dans ce numéro consacré à l'éthique et à l'épistémologie. Ne serait-il pas évoqué qu'il nous aurait manqué.

Pour présenter cet ouvrage très riche, il nous faudra picorer çà et là des aspects à mettre en valeur ou à discuter, sans chercher bien sûr à résumer ou à tout prendre en compte.

La première question à discuter est celle de la problématique, ou plutôt de l'articulation entre question et problématique. En effet, Lerbet, dans une de ses formules percutantes autant que pertinentes, disait volontiers que la problématique, c'était une question, reformulée à partir d'un outillage théorique (à partir d'un paradigme, si l'on préfère). Or, Augustin et Guy semblent prendre à rebours cette articulation, affirmant « cette synthèse, toujours inachevée, que l'on nomme « problématique » aboutit à la question de recherche. » (p.17). Il faut dire toutefois qu'ils précisent aussitôt : « Cette dernière (*la question de recherche*) présuppose un corpus de connaissances décontextualisé dénommé « cadre théorique » ou « univers théorique de référence » ou encore « appareil théorique ». (p.17) Tout le monde donc, semble d'accord sur la nécessité de la présence de l'appareil théorique — le contraire serait étonnant, le différend portant sur l'ordre dans lequel question et problématique apparaissent (se construisent). Concevoir l'une comme l'autre (question et problématique) comme non figées, dynamiques, en perpétuel questionnement, semble aller de soi. Nous ne trancherons donc pas, en laissant justement cela à l'état de question...

Très vite, aussi, advient la réflexion sur l'implication. Nous nous trouvons aussitôt en bonne compagnie, avec les références à Dilthey, Vico, Dewey, et plus près de nous à Jacob (avec sa précieuse remarque sur « science de jour et science de nuit », Latour, Ardoino, Berger... avec une place privilégiée pour Devereux : « [un] homme de science n'étant pas seulement un être humain vulnérable qui cherche automatiquement à éviter l'angoisse, mais aussi un individu créatif capable de sublimation, nombre de procédés qu'il élabore (inconsciemment) pour se protéger contre l'angoisse possèdent également une authentique valeur scientifique » (2012, p.150). Questionnée à nouveau vers le milieu de l'ouvrage, cette question de l'implication s'enrichit avec des citations de Jacob, avec aussi le repérage de plusieurs types, ou plutôt registres d'implication (libidinale ou

⁴⁹ ESF, « Pédagogies », 2020

affective, institutionnelle ou contractuelle, épistémologique ou discursive) — le dernier registre permettant de souligner que « le choix épistémologique est en lui-même un choix impliqué » (p. 105).

En reprenant cette note, je dois dire que je suis particulièrement sensible à la reprise, sous les vocables de « savoirs de jour et savoirs de nuit », de la remarque de Jacob (science de jour et science de nuit). Dans mon travail de pensée et d'écriture, ces savoirs de nuit ont une place particulière et précieuse. Structurés en grande partie par l'imaginaire, ils se révèlent parfois, le jour et l'exigence rationnelle venus, quelque peu fragiles, mais ils portent toujours la garantie de l'ouverture des possibles.

L'importance accordée à la théorie des systèmes, non seulement en tant que succédant à la dynamique analytique, mais aussi en tant que réitération du débat entre théorie et pratique, amène à souligner le changement radical introduit par les notions de boucle et de rétroaction. La primauté (l'exclusivité) de la cause finale est battue en brèche non seulement par la réhabilitation de la cause finale (le "faire pour"), mais par la causalité circulaire.

En reprenant Dilthey et sa distinction entre « sciences de la matière » et « sciences de l'esprit », qui campe un « débat » (sinon une opposition) entre « procédures de l'explication » (qui vont se référer à une méthodologie) et « processus de la compréhension » (qui engagent plutôt une praxis de la recherche), on chemine vers la recherche-action avec l'appui de Dewey.

C'est dans une phase conclusive qu'on peut lire cet adage : « Pour "s'engager dans la recherche", il faut devenir capable de distinguer radicalement la question de la vérité et celle du sens. »

La pertinence de l'ouvrage vient de ce genre d'impertinence.

À L'HEURE DE L'ANTHROPOCÈNE, QUELS NOUVEAUX ENJEUX POUR LA FORMATION ?

Denis Bignalet-Cazalet⁵⁰

Résumé. Nous partirons de l'hypothèse que l'anthropocène est caractérisé par la disparition d'un interdit vieux d'au moins vingt-quatre siècles. Nous nous arrêterons, au passage, sur la question des responsabilités individuelles et collectives et repérerons quelques obstacles épistémologiques. Enfin, il s'agira de montrer que, dorénavant, la formation devrait porter en priorité : sur les pouvoirs dont l'humanité s'est dotée ; sur l'imprévisibilité exacte ; et sur les groupes et la vie en groupe.

Mots clés : Anthropocène — épistémologie — déterminisme — obstacle — épistémologique — groupe

Abstract: We will start from the hypothesis that the Anthropocene is characterized by the disappearance of a prohibition that is at least twenty-four centuries old. We will insist on the question of individual and collective responsibilities and identify some epistemological obstacles. Finally, it will be a question of showing that, from now on, training should focus on the powers with which humanity has acquired; on exact unpredictability; and on groups and group life.

Key words: Anthropocene — epistemology — determinism — epistemological obstacle — group

INTRODUCTION

Nous partirons de quelques observations d'Hannah Arendt (1954, 1956) sur le rapport humain au monde et la façon dont il a eu l'occasion de profondément se transformer depuis l'avènement de l'ère industrielle et tout particulièrement après le cataclysme des deux guerres mondiales, pour montrer que la formation et plus généralement l'apprentissage doivent se situer sous le signe de l'imprévisibilité exacte de ce qui est conçu, comme de ce qui est entrepris.

La prise en compte de points de vue développés par le concept de complexité (Morin, 1977, 1990) déjà en phase de vulgarisation, mais malheureusement encore bien mal appréhendé et mal maîtrisé, est indispensable et devrait permettre d'aider à sortir le plus grand nombre d'entre-nous des réflexions duales et simplistes pouvant conduire, au mieux à des positions confuses et tronquées, sinon à des décisions maladroites voire dangereuses.

Nous montrerons qu'un plus grand recours aux formations faisant appel aux groupes et, en particulier, aux travaux s'appuyant sur la démarche par investigation ou sous forme d'ateliers d'analyse de pratiques croisant différentes perspectives — en évitant de les mettre en concurrence — doit

⁵⁰ Chercheur associé LACES, EA 7437, ex-formateur IUFM et ESPE d'Aquitaine – Université Montesquieu-Bordeaux IV, Docteur en sciences de l'éducation (Université Victor Segalen – Bordeaux II), chargé de cours à l'ESPE d'Aquitaine et à l'université de Pau et des Pays de l'Adour.

contribuer à adopter des points de vue et des points de référence multiples permettant de tenir à distance les positions trop rapidement manichéennes.

Nous verrons que l'attitude de l'animateur de tels ateliers est centrale pour maintenir la qualité du travail passant par l'attention à l'autre au sein du groupe dans une praxis du groupe comme de sa conduite.

Cette nécessaire prise en compte de la complexité exige une référence aux épistémologies constructivistes. L'atelier d'analyse de pratique, conçu comme fondé sur l'écoute, suppose une indispensable éthique de l'attention à l'autre.

UN VERROU A SAUTÉ

Dès le début de la décennie des années 1950, Hannah Arendt (1954) reprenait à son compte et commentait l'observation de René Char, « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament » (1946). Un peu plus tard, dans un autre de ses articles, sans doute entendait-elle poursuivre son commentaire d'un passé récent lorsqu'elle remarquait que « le monde technologique dans lequel nous vivons, ou peut-être commençons de vivre, diffère du monde mécanisé tel qu'il a surgi avec la Révolution industrielle » (1956) en observant que la différence essentielle se situe entre l'action et la fabrication. La fabrication est bornée dans le temps, son temps, du moins est-elle facilement repérable par deux de ses caractéristiques : son début, marqué par l'intention, comme sa fin : l'« objet » réalisé ou, éventuellement, le constat de l'échec de cette réalisation ; elle est « fixée d'avance » (1956). Remarquons au passage que le produit de la fabrication, une fois achevé, possède, en quelque sorte, sa « vie » propre (1956) et de toutes les manières et malgré le soin apporté à cette fabrication, sera, à coup sûr, marqué d'une fin. L'action, elle, tout comme la fabrication, est repérable dans son origine, dans ses intentions, mais se trouve fugace, totalement insaisissable même ; « elle ne laisse jamais un produit final derrière elle » (1956), mais elle abandonne dans son sillage de façon certaine une myriade de potentialités propres à prolonger et/ou, à travestir les intentions inscrites à son début. « Si jamais elle a des conséquences, celles-ci consistent en général en une nouvelle chaîne infinie d'événements dont l'acteur est tout à fait incapable de connaître ou de commander d'avance l'issue finale » (1956). L'action ne s'achève jamais fût-ce par un point. On voit bien que la fabrication et l'action n'offrent pas toutes les deux la même emprise au temps. Elles ont toutes les deux un début, au moins une origine et leurs similitudes s'arrêtent là. La fabrication, comme son produit, sont marqués d'une prescription — non nécessairement connue à leurs commencements — qui peut faire l'objet d'une estimation. Ce n'est pas le cas de l'action, qui n'a pas de fin et déroule des conséquences, pour la plupart et pour le moins incertaines, voire totalement imprévisibles. En aucun cas, action et fabrication ne peuvent être confondues ; toujours, l'action échappe à ses origines.

Mettons en regard ces deux remarques d'Arendt. Sans doute, devons-nous nous rappeler que, lorsque Char écrit l'aphorisme relevé et cité précédemment, il est engagé au sein de la résistance, dans le cataclysme de la seconde guerre mondiale

face au rouleau compresseur du nazisme. Et malgré, ou plutôt du fait de ses fonctions de commandements⁵¹, on peut aisément concevoir qu'il se trouvait, alors, aux prises avec les plus vifs tourments et les plus violents questionnements.

Certes, tout au long de l'histoire, l'héritage de tous les êtres humains n'a jamais été « précédé d'aucun testament » et le second conflit mondial n'apporte aucun nouveau renseignement à ce point. Les religions ont sans doute en commun une base de leurs fondements qu'elles existent par ces mêmes êtres, précisément, pour qu'ils puissent se laisser à espérer des dispositions – écrites, peut-être — fixant les manières dont ils doivent trouver un sens à leur vie et au monde dans lequel ils se trouvent (Barel 1987 et Bignalet-Cazalet, 2019). Rien de nouveau, en effet, sauf que cette seconde guerre mondiale venait un peu plus confirmer, s'il en était besoin, ce que la première avait déjà nettement laissé entrevoir : les guerres — tout aussi monstrueuses qu'avaient pu être les précédentes — n'étaient plus tout à fait les mêmes, elles entraient dans une nouvelle ère. Elles avaient bénéficié, si on ose le dire, des enseignements, des découvertes technologiques et des innovations des révolutions industrielles successives. Dès lors elles devenaient, elles aussi, industrielles tout comme les calamités qu'elles entraînent. Désormais, calamités et cataclysmes, que l'on pouvait jusque-là concevoir comme exclusivement d'origines naturelles, ne pouvaient plus tous l'être, désignant du même coup les êtres humains, dans leur ensemble, comme ayant des capacités très proches de ce que l'on pouvait jusqu'ici réserver à la nature ou aux seuls dieux.

À ce point, il est utile d'évoquer l'*hubris*⁵² que la Grèce antique, dans sa culture et notamment au travers de ses tragédies, utilisait comme le marqueur d'une limite, une limite difficilement concevable et de toutes manières, à ne pas franchir, un acte qui serait synonyme de crime⁵³. Cette même borne sera reprise par Descartes des siècles plus tard (1637) avec sa formule de « maître et processeur de la nature » pour souligner à son tour une capacité à laquelle les humains appareillés des pouvoirs de la science et de la technique pourraient bien avoir à se confronter.

Cela signifie que cette limite réputée inatteignable et considérée comme digne des pires monstruosité quatre siècles avant Jésus-Christ et certainement bien plus tôt, devenait accessible et surtout, purement et simplement franchie, vingt-quatre siècles plus tard, dès la deuxième décennie du XX^e siècle. Sur deux mille quatre cent ans d'histoire humaine, cette limite, cet interdit avait perdu sa valeur symbolique de contenant et laissait se déliter l'enveloppe imaginaire qu'elle maintenait. Une enveloppe à la fois restrictive mais aussi protectrice distinguant les humains et leur monde, supposé « réel », d'un ailleurs, d'un autre monde,

⁵¹ René Char alias « commandant Alexandre » au sein d'une section de la Résistance française œuvrant principalement dans les Basses-Alpes (devenues Alpes-de-Haute-Provence en 1970).

⁵² *Hubris* (ὕβρις) est une notion de la Grèce antique désignant la démesure, le désir de mesurer sa propre puissance à celle des dieux.

⁵³ Pour mesurer la dimension de ce « crime », il est bon d'évoquer, par exemple, la terrible et perpétuelle punition que la mythologie grecque réserve à Tantale, un mortel, ami des dieux de l'Olympe, pour les avoir invités à sa table et les avoir défiés à l'occasion de ce repas.

d'une autre réalité, onirique celle-là. Une enveloppe disposée dans le but de laisser croire aux primats du destin, des répétitions et des cycles. Certes, cela peut donner à apprécier le chemin franchi, en termes de connaissances et d'efforts, sur le laps de temps correspondant, mais cela indique aussi que tout s'est passé comme si l'être Prométhéen qu'est l'humain en avait fait, au cours des siècles, son propre défi à relever. Un challenge qu'il se serait, au fil du temps, lancé à lui-même : se donner la puissance qu'il imagine être celle des créatures dotées d'un pouvoir supranaturel et pratiquement infini. Probablement, Descartes, écrivant son fameux *Traité de la méthode* (1637) avait-il bien repéré que ce défi concernait et agaçait fort ses semblables depuis la nuit des temps.

Après tout, les défis les plus stimulants à relever sont ceux que l'on considère inaccessibles.

Voilà une limite qui après avoir largement contribué à construire la culture et l'imaginaire de l'Occident s'est effondré dès la première guerre mondiale, rien de moins. Les survivants de cette première guerre mondiale atroce s'en sont-ils rendus compte ? Sans doute que non trop, occupés qu'ils étaient à soigner leurs blessures, à reconstruire et à se réjouir de se compter encore parmi les vivants. Mais quelques années plus tard, la seconde, tout aussi atroce et plus meurtrière encore devait leur rappeler ce qu'ils avaient franchi sans le savoir et que, pourtant, les Athéniens savaient déjà (Arendt, 1956). Les actions, au contraire des fabrications, ne portent jamais de point final.

Ainsi, les deux guerres mondiales pourraient constituer le point de bascule (de rupture) entre deux mondes.

Le premier monde était constitué d'un verrou symbolique (et psychologique) très puissant fonctionnant au niveau de chaque individu comme au niveau de la société : « ne pas se prendre pour un dieu ». Repérons bien qu'un verrou fonctionne en interdit, certes, mais aussi en contenant protecteur, une enveloppe. Pour ce qui nous occupe ici, ce contenant chimérique, sans doute, néanmoins efficient, peut se résumer de la façon suivante : il existe une puissance dépassant grandement mes (nos) propres possibilités, jusqu'à mon (notre) entendement, qui borne mes (nos) actions. Dans la culture chrétienne, cette puissance revêt des atours bienveillants ; ce n'est pas le cas dans la mythologie grecque pour laquelle les dieux ne s'intéressent que rarement aux affaires des hommes, trop occupés à gérer les leurs. Mais qu'importe. Il y a donc dans ce cas de figure un interdit, celui de ne pas dépasser les bornes tenues par cette instance supérieure. Ainsi qu'une enveloppe qui permet de se convaincre que, de toutes manières, je ne pourrai — nous ne pourrons — jamais atteindre ces limites puisque l'instance supérieure veille à ce qu'elles ne soient pas franchies. Il y a bien là un contenant qui, comme tous les contenants, assure les deux fonctions de limitation et de protection.

Un deuxième monde dans lequel ce verrou symbolique a disparu à la faveur des révolutions industrielles successives, vraisemblablement, les deux guerres mondiales en sont le symptôme. Mais les évolutions des sciences et des technologies qu'ont connues les XVIII^e et XIX^e siècles, et le début du XX^e siècle

ont bien préparé le terrain. Et avec la disparition de ce verrou s'éclipse à jamais l'interdit dont il est fait, avec sa protection attenante.

On peut percevoir l'immensité de la béance composée de ces disparitions et peut-être aussi, la sidération qu'elle produit.

Depuis que le monde est monde jusqu'à ces deux guerres mondiales, au fil des générations, pour les humains qui construisaient et transformaient leur univers, faute d'avoir trouvé un quelconque testament qui leur aurait donné des indications sur le sens à donner à leur vie et au monde qu'ils habitaient, se référer aux usages et aux certitudes de ceux qui les avaient précédés pouvait probablement suffire. Mais ces deux guerres mondiales sont venues remettre définitivement en cause la pertinence d'une telle pratique et des représentations attenantes. Dorénavant les différents usages et les habitudes d'un nombre considérable de générations pouvaient se révéler vétustes et se périmer pour perdre à jamais leurs valeurs d'exemple à suivre ou à éviter. Les paroles et les pratiques des aïeux devenaient relatives, périssables et soumises au doute. On peut bien comprendre, alors, l'apparition des multiples crises qui se sont succédé à travers le monde, une fois le second conflit majeur achevé. Les troubles qui ont traversé l'Occident au cours de l'année 1968, font probablement partie de cette crise et n'en sont pas les moins emblématiques. Le slogan maintes fois scandé et affiché dans les rues parisiennes : « Il est interdit d'interdire » se révèle d'un symbolisme confondant. C'est bien d'interdits dont il s'agit en effet, et avec eux de protection.

Mais sommes-nous certains d'être sortis de ces crises qui pourraient n'en constituer qu'une seule, celle du contenant ou celle de l'enveloppe ? Par exemple, ne pouvons-nous pas percevoir au travers de ces violents conflits du Moyen Orient qui secouent sur leur passage les Etats-Unis, l'Europe et l'Afrique la suite de cette crise ? Faut-il croire à la disparition pure et simple de la protection qui jusque-là accompagnait le monde des hommes ? Est-il possible d'y croire ?

Depuis, la prolifération des armes nucléaires, les accidents industriels et notamment les accidents liés à l'exploitation de l'atome, les nombreux indices qui étayaient l'hypothèse d'un réchauffement climatique d'origine humaine à l'échelle planétaire et les crises sanitaires de plus en plus rapprochées dans le temps et étendues sur des zones géographiques de plus en plus vastes, par exemple, semblent conforter l'idée d'un changement d'époque et avec lui la nécessité d'une mise au point de nouveaux paradigmes. « Dès le moment où nous avons commencé à déclencher des processus naturels de notre cru [] nous n'avons pas seulement accru notre pouvoir sur la nature, nous ne sommes pas seulement devenus plus agressifs dans nos rapports avec les forces existantes de la terre, mais pour la première fois nous avons capté la nature dans le monde humain en tant que tel et effacé les frontières défensives entre les éléments naturels et l'artifice humain qui limitaient les civilisations antérieures. » (Arendt, 1956.)

RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE, RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

Au passage, il nous faut observer que pour la limite que nous venons d'évoquer, longtemps édictée en tant qu'interdit, celui de « se prendre pour un dieu » ou de se comparer à lui, il y a une sorte de glissement qui s'opère ; elle cesse de concerner l'individu, ainsi que l'indique la notion d'*hubris*⁵⁴. Elle se dégage, en partie, de ce domaine, pour venir impliquer, en premier lieu, les collectifs et plus exactement l'espèce humaine dans son ensemble. Un humain seul ne peut rivaliser avec ce qu'il imagine de plus puissant, c'est un truisme que les enfants apprennent à assimiler aux toutes premières années de leur vie. Penser pouvoir rivaliser avec les dieux, c'est ce que les psychanalystes appellent le phantasme de toute-puissance⁵⁵. Cependant, depuis le début du XX^e siècle, cette évidence ne tient plus à l'échelle de l'espèce humaine qui devient donc actrice, responsable et comptable de ses propres avancées et progrès comme de ses propres maux. Ainsi, l'espèce humaine a-t-elle acquis des pouvoirs qui étaient, jusqu'à une date récente, inimaginables pour elle et réservés à la nature ou aux dieux. Cette donnée relativement nouvelle dans l'histoire de l'humanité a de quoi ébranler l'Occident, et avec lui le monde, sur ses fondements les plus profonds.

Il ne s'agit pas de chercher à exonérer l'individu humain, chaque individu, de ses responsabilités individuelles, bien au contraire, mais d'insister sur une responsabilité d'une autre dimension : la responsabilité collective. Une responsabilité dont nous avons encore bien du mal à nous départir et à l'approche de laquelle nous préférons détourner notre regard puisque les questions qu'elle (nous, humains) pose ne peuvent supporter de réponses simples et rapides. Cette responsabilité n'est pas nouvelle, bien entendu, mais la manière dont elle s'invite dans les débats ces dernières années la rend toujours plus omniprésente et tenace. Il ne s'agit pas non plus de confondre ni d'identifier ces deux niveaux de responsabilité, ni de les séparer complètement, mais sans doute de mener des réflexions sur nos besoins, nos usages et nos habitudes — individuels et collectifs — qui permettent d'entrevoir des actions dont les effets auront moins d'impacts sur le milieu et nous-mêmes qu'un grand nombre des innovations que l'humanité a connues depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle — c'est-à-dire depuis les révolutions industrielles. Certes, rappelons-le, personne ne peut prévoir finement et complètement la totalité des effets d'une action. Cela veut dire que pour toute action entreprise, non seulement il est nécessaire de la réfléchir très soigneusement avant de la mettre en œuvre mais, aussi, lorsqu'elle sera mise en pratique, de vérifier très régulièrement que ses effets ne se montrent pas allant dans des directions opposées aux objectifs initiaux — ce qui revient à la définition

⁵⁴ La culture de la Grèce antique est pleine de références à l'*hubris* qui s'applique à chacun des hommes (et à quelques femmes aussi, par exemple : Antigone) et tout particulièrement à chacun des héros, des mortels, s'étant illustrés dans des actes extraordinaires et remarquables.

⁵⁵ Cf : les travaux de Sigmund Freud (1924), Sandor Ferenczi (1990) ou encore Mélanie Klein (2006, 2012, etc.).

de la contre-productivité proposée par Illich (1971, 1973). Ce que peut faire un individu humain isolément a peu de chance d'avoir un effet majeur et durable sur son milieu, autrement dit l'influence de cet individu seul sur son milieu est négligeable — négligeable ne voulant pas dire qu'elle est nulle ou sans effet, mais dont les effets peuvent être considérés comme insignifiants ou sont suffisamment faibles pour être repérables et mesurables. Nous voyons par cet exemple que nous procédons par approximation : nous estimons pouvoir négliger l'influence des actions de cette personne sur le milieu, tout en sachant que cette influence n'est pas nulle. Cette même approximation restera probablement valable si nous considérons l'impact de dizaines de personnes ou même de centaines de personnes sur leur milieu. Pourra-t-elle rester pertinente si nous considérons le cas d'un grand nombre d'individus ? Jusqu'au XIX^e siècle, avant que les révolutions industrielles ne se produisent et viennent bousculer le regard que les hommes portent sur le monde, les humains, en particulier en Occident, pouvaient regarder le monde comme étant apte à se régénérer de manière perpétuelle et offrant des ressources illimitées, du moins pouvaient-ils faire cette approximation. Aujourd'hui, avec près de huit milliards et demi d'humains sur la planète, il apparaît de plus en plus clairement que l'estimation ne peut plus être soutenue. La plupart des approximations peuvent avoir des raisons d'être acceptables à l'échelle de l'unité mais se révéler complètement fausses et illusoire pour les grands nombres.

Par cet exemple, nous voyons un peu plus que responsabilité individuelle et responsabilité collective ne peuvent être mélangées ni être totalement séparées mais doivent être conçues comme inexorablement associées et complémentaires ; elles sont à être considérées ensemble, c'est-à-dire à articuler. La responsabilité de chacun intéresse et implique la responsabilité du collectif ; la responsabilité du collectif influe sur la responsabilité de chacun.

Cela reprend un résultat déjà produit par plusieurs travaux précédents : l'articulation des deux niveaux logiques (individuel et collectif) (Sallaberry, 2004, 2020. ; Vannereau, 2010 ; Bignalet-Cazalet, 2015, 2016) repérée, par exemple, dans le cas de l'inséparabilité de la représentation individuelle et de la représentation collective ou de l'impossibilité de dissocier la cognition individuelle et la cognition collective ou encore, si nous reprenons « la notion de forme (conçue comme ce qui organise), les formes collectives articulent niveau logique individuel et niveau logique collectif » (Sallaberry, 2020).

Il est certain que ces questions de responsabilités individuelles et collectives devraient faire l'objet d'un travail très suivi auprès des jeunes générations mais aussi, sans doute, d'un plus large public afin de nous éloigner le plus possible de ces attitudes résolument individualistes très contemporaines laissant chacun dans l'illusion qu'il est seul comptable de son propre comportement.

De même, une formation du plus grand nombre est souhaitable pour aider chacun à se situer vis-à-vis d'un collectif soit pour s'y associer si les objectifs de ce collectif lui paraissent compatibles avec ses propres motivations, soit, à l'inverse, pour pouvoir s'en dissocier nettement dans le cas contraire. Nous y reviendrons un peu plus loin.

ÉPISTÉMOLOGIE OU LES ENJEUX DE LA FORMATION

Des obstacles épistémologiques

Puisque de testament global et générique il n'y a guère, du moins demeure-il introuvable ; puisque chaque génération qui cède la place ne peut plus prétendre fournir les soubassements permettant de suffisamment éclairer les chemins des suivantes, apprentissage et formation⁵⁶ auront un rôle prépondérant et terriblement délicat à tenir. Si dorénavant, à chaque génération, cette impuissance à outiller la suivante pour l'aider à se situer dans ses perspectives est déjà patente, c'est en raison de la succession de plus en plus rapide et radicale des révolutions industrielles et technologiques ainsi que de l'évolution et de l'extension des savoirs que le monde connaît depuis le milieu du XX^e siècle. Certes, à toutes les époques, les êtres humains ont eu à réfléchir à la manière de transmettre leurs connaissances aux nouvelles générations qui se présentaient. Mais la donnée nouvelle aujourd'hui est que l'espèce humaine, dans son ensemble, se voit attribuer des pouvoirs comparables à ceux de la nature. Sans qu'elle puisse les prédire, ses actions sont susceptibles de déclencher des catastrophes semblables aux catastrophes naturelles ou à celles que les dieux sont réputés pouvoir déclencher. Cette situation ne s'était jamais présentée, il y a moins d'un siècle et surtout, l'humanité n'en prend conscience et ne l'expérimente que depuis peu.

Remarquons bien que cette impossibilité indépassable de la prédiction des actions entreprises est bien, elle aussi, une donnée supplémentaire et, quoi qu'on puisse en dire, nouvelle, tout au moins pour les femmes et les hommes d'Occident, imprégnés pendant longtemps de déterminisme⁵⁷, pierre angulaire de la physique classique.

Cette impossibilité se heurte à une représentation encore très commune qui affirme la prévisibilité exacte ; c'est du moins sur cette représentation que se sont construites ce que l'on a pu appeler les sciences exactes. Le déterminisme fait partie de ces « obstacles épistémologiques »⁵⁸ signalés par Bachelard (1938). Faire une approximation — c'est-à-dire, avant tout une simplification — est une opération commode et largement souhaitable pour parvenir à circonscrire et à appréhender un phénomène. Encore faut-il définir très précisément les limites

⁵⁶ Dans la culture francophone nous avons l'habitude de plutôt réserver les termes d'apprentissage et d'éducation aux jeunes générations et le terme de formation aux populations de plus larges et grandes expériences, alors que ces termes concernent une même chose pour différents publics. On peut préférer l'usage anglophone avec lequel le terme de formation n'a pas d'équivalent. Dans ce qui suit je parlerai indifféremment d'éducation ou de formation. Nous sommes tous, tout au long de notre vie des apprenants.

⁵⁷ « L'hypothèse déterministe postule qu'il existe quelque forme de détermination interne propre à la réalité connaissable, détermination elle-même susceptible d'être connue. » (Le Moigne, 1995)

⁵⁸ Ce qui vient se placer entre le désir de connaissances et l'objet ou le phénomène étudié en induisant l'erreur d'interprétation. En cela l'obstacle épistémologique est une représentation, ou plutôt, une connaissance antérieure qui vient obstruer le passage vers une nouvelle connaissance ou une nouvelle représentation.

entre lesquelles cette approximation reste plausible et, « tenir » ces limites (ne pas les franchir) faute de quoi, l'approximation proposée n'aura plus aucun sens. Le déterminisme utilise le « principe réductionniste » ou encore « principe de la modélisation analytique », comme le souligne Le Moigne (1995), qui consiste à « diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre » (Descartes, 1637). Malheureusement, les phénomènes étudiés « sortent » plus fréquemment de ces limites qu'ils n'y restent. Cela revient à dire que bien des approximations sont valables, certes, mais sur un nombre extrêmement réduit de situations. Là où les sciences de la nature entendaient débusquer des lois générales, elles ne concernaient en fait que des cas très particuliers pour lesquels les règles mises au jour valent pour eux seulement.

Le déterminisme a vu ses fondements vaciller dès la première moitié du XX^e (siècle avec les premières expérimentations de la physique quantique et puis bien plus sérieusement ébranlés lors de la décennie 1970 — 1980 avec le développement des approches probabilistes, puis de la généralisation des concepts de la thermodynamique⁵⁹ et surtout à partir des applications de la cybernétique aux systèmes mécaniques puis, un peu plus tard, aux systèmes en général et aux systèmes sociaux en particulier. Comme le dit Morin, le déterminisme est « l'empire » (Morin, 1990) « des principes de *disjonction*, de *réduction* et d'*abstraction* dont l'ensemble constitue ce que j'appelle le “paradigme de simplification” » (*ibid.*) sous lequel le monde occidental, au moins, se trouvait enfermé depuis le XVII^e siècle. Un paradigme⁶⁰ dont les « conséquences nocives ultimes ne commencent à se révéler qu'au XX^e siècle » (Morin, 1990).

À partir des avancées fulgurantes des sciences et des technologies du XIX^e siècle et d'une grande partie du XX^e siècle, une équivalence logique s'est installée entre déterminisme et science pour se transformer peu à peu en une pure évidence qu'il est maintenant difficile de dépasser au sein de la population. Aujourd'hui, les dépassements de cette équivalence que l'on peut constater se réduisent trop souvent à des mouvements de repli de nature nihiliste orientant la réflexion vers des développements ésotériques et des comportements de défiance vis-à-vis des connaissances ; cela est motivé par le dégoût des sciences puisqu'elles se montrent incapables de proposer des explications certaines — autrement dit, la majeure partie du temps. Sans doute cette crise du déterminisme s'accompagne-t-elle des crises conjointes plus profondes qu'elle cache, celle des sciences et celle de la raison. Avec le déterminisme et l'usage des déterminations⁶¹, les sciences

⁵⁹ Généralisation de la thermodynamique pour laquelle l'approche probabiliste constitue une base.

⁶⁰ Un paradigme est une sélection de moyens, d'outils, servant à décrire et à modéliser une réalité. « Un paradigme privilégie certaines relations logiques au détriment d'autres, et c'est pour cela qu'un paradigme contrôle la logique du discours » (Edgar Morin, 1990).

⁶¹ Je souscris à la proposition de Jean-Claude Sallaberry et Bernard Claverie (2018) d'observer la plus grande circonspection quant à l'emploi des termes « déterminer », « déterminant », prolifiques dans la vie de tous les jours. Si une proposition A détermine une proposition B, ou

s'apprêtaient à scier la branche sur laquelle elles étaient assises. Elles qui ont, sur une longue période, énoncé la prévisibilité exacte, voient leur pertinence remise en cause et, avec l'émergence de cette défiance, c'est le guide pour la pensée, ou l'aide à concevoir le monde, qu'elles représentent qui s'épuise.

Et puis pour compléter un peu plus cette remarque concernant le déterminisme, constatons qu'un autre obstacle épistémologique qui a la vie dure se cache sous le terme, très répandu, dans la vie quotidienne, de « réalité ». Nous le savons depuis que la notion (le concept (Sallaberry, 2015)) de représentation a été avancé : alors que j'étais convaincu d'avoir la réalité sous les yeux, elle « n'est pas ce que je vois mais ce que j'invente et auquel je crois » (Bignalet-Cazalet, 2015). « La raison pour laquelle notre ego sentant, percevant et pensant n'est rencontré nulle part dans notre tableau scientifique du monde peut être aisément indiquée en quelques mots : parce qu'il est lui-même ce tableau du monde. Il est identique au tout et ne peut par conséquent être contenu en lui comme une de ses parties » (Schrödinger, 1990 (1958)). Parler de « réalité » revient à établir et à maintenir une homologie entre ce que le sujet perçoit de son environnement et l'état supposé réel et connaissable de cet environnement. Autrement dit, le sujet n'entretient pas d'incertitude quant à la réalité de son environnement (étant là, sous ses yeux) et ne peut pas, non plus, se convaincre qu'il pourrait exister plusieurs manières de le percevoir, de le décrire et donc de le modéliser.

Quelles formations ?

Manifestement, toutes ces nouveautés ne sont pas du goût de tous et tous montrent les plus grandes difficultés à s'en saisir dans leur vie et leurs usages. Nous le savons et nous pouvons facilement le constater : plusieurs décennies sont nécessaires pour qu'une découverte ou une innovation ne débouche sur une application utilisée par une population. Sans doute est-il clair que la dimension de ce temps de latence dépend directement de la puissance de séduction de la découverte et de l'application ou du concept en question.

Malheureusement, cette puissance humaine, pouvant se révéler terriblement désastreuse, ne semble pas présenter les atours adéquats suscitant l'appétence. Il faudra donc du temps et de l'énergie pour que les façons de faire et les mœurs des populations se transforment. L'éducation et la formation sont les clés de ces transformations indispensables. Sans chercher à avoir la prétention d'établir un catalogue exhaustif, ce que nous avons tenté de passer en revue dans ce qui précède concourt à ce que les formations (l'éducation) portent l'accent :

- sur la prise en compte de cette nouvelle et dangereuse puissance que les humains, dans leur ensemble, se sont octroyés au fil des siècles et avec cette prise de possession, la disparition d'un verrou qui jusque-là contenait l'humanité ;
- sur la vie des collectifs — et des groupes⁶² en particulier, sur la vie en collectif, la vie en groupe ;

que A est déterminante pour B, alors B ne peut survenir si A n'existe pas. Est-on toujours certain de l'usage approprié de ce terme ?

⁶² Je reprends ici une distinction que j'ai déjà eu l'occasion de faire (2019) : le terme « collectif » est un terme dont la signification est plus large mais aussi plus vague que celle de « groupe », ce que

- sur l'impossibilité de la détermination ou, comme on voudra, l'imposture de la prévisibilité exacte ;
- et, ce qui est une scolie de cette imprévisibilité exacte, sur l'insuffisance du point de vue unique pour décrire ce que le sujet perçoit du « réel ».

Je voudrais insister particulièrement sur la place essentielle, à mon sens, que devraient occuper les collectifs dans l'apprentissage et la formation. Je ne peux pas penser un instant que les humains puissent se défaire de leurs lots de protections et d'enveloppes. Le cheminement de chacun d'entre eux en est construit et jusqu'à ce que la technologie permette de modifier cela, si cela arrive, chacun passe tous les instants des premiers mois de sa vie ceint d'une étroite enveloppe. Peut-être la protection qui pourrait venir prendre la place de la fictive — et dorénavant disparue — surveillance d'une instance supérieure, serait-elle le collectif, les collectifs, le groupe, les groupes même si, d'emblée, cette nouvelle protection peut paraître dérisoire à la vue de la vacance laissée. De toute manière, si l'humanité ne peut plus compter sur les dieux pour lui servir d'enveloppe, il faudra bien qu'elle compte sur elle-même pour trouver une ou des enveloppes de substitution. Anzieu remarque qu'un groupe est souvent associé à l'image d'une « enveloppe qui fait tenir ensemble des individus » (Anzieu, 1968). Mais pour assurer cette fonction il est indispensable que les groupes ne soient plus réduits à ce à quoi ils sont encore très majoritairement ramenés, c'est-à-dire, au mieux, à la simple addition des capacités de leurs participants. Des phénomènes qui dépassent et agissent ses participants s'y développent (Vannereau, 2016). Une information à ce sujet ne suffit pas, il y faut une formation avec expérimentations sur la vie des groupes, la vie en groupe, soit la plus largement dispensée.

D'autre part, la familiarisation du plus grand nombre avec des approches telles que celle liée à la complexité, et avec elle, celle de la multiréférentialité, devient une urgence. Il est nécessaire de favoriser différentes explications aux références théoriques divergentes et peut-être même opposées plutôt que de continuer à se complaire dans des interprétations monolithiques et simplificatrices.

Il nous faut « résister à la fascination d'une quête de la vérité générale de la nature » (Prigogine, Isabelle Stengers, 1986). Morin nous alerte sur les illusions

L'un des deux (le collectif) gagne en dimension, il le perd en précision comme en intensité de relation au profit de l'autre. Tous les groupes font partie de la classification des collectifs, mais tous les collectifs ne peuvent pas faire partie de la classe des groupes. Le groupe est souvent associé à l'image d'une « enveloppe qui fait tenir ensemble des individus » (Anzieu, 1984) et avec cette représentation, vient l'émergence des alliances, des désunions et des liges. C'est dire que dans le cas des groupes (c'est-à-dire au moins trois personnes), la représentation d'appartenance, qui elle-même engendre celles d'extérieur et d'intérieur, y est prégnante. Dans le cadre des collectifs non groupaux, essentiellement pour des raisons de nombre de membres (au-delà de cinquante à soixante-dix personnes et parfois, bien en-deçà) l'idée d'une enveloppe qui permettrait de « tenir ensemble », se fait plus floue, voire extrêmement ténue ou inexistante. Dans certains collectifs, des individus peuvent n'avoir en commun que la solitude (Anzieu, 1984), c'est le cas de la plupart des foules. Il existe des dénominateurs communs entre groupes et collectifs comme, par exemple, celui du partage. Par exemple, « ensemble », peut prendre la forme d'une injonction plus ou moins contraignante ou plus ou moins rassembleuse, avec les mêmes objectifs supposés ou explicites, ou dans la même action, ou dans le même lieu, ou le même moment, ou avec la même langue ..., ou tout cela à la fois.

que l'on pourrait entretenir à propos des accessibilités à la complexité ; par définition, elles ne peuvent être ni aisées ni directes. Les habitudes de simplification que nous avons emmagasinées avec l'usage du principe réductionniste (le paradigme de simplification) ne sont plus efficaces. La complexité est un mot problème et non un mot solution (Morin, 1990). La richesse du réel déborde chaque langage (Prigogine, Isabelle Stengers, 1979). « Chaque langage, chaque structure logique, chaque éclairage conceptuel, [...] chacun peut seulement en exprimer — mais réussit à en exprimer — une partie. » (*Ibid.*)

« Ce caractère irréductible des points de vue sur une même réalité, c'est très exactement l'impossibilité de découvrir un point de vue de survol » (*ibid.*), un point de vue à partir duquel la totalité serait intelligible d'un seul coup d'œil. La ligne droite ne peut plus être choisie pour l'enseignement ou seulement de façon très parcellaire, il faut privilégier les approches en lacets (et enlacées). Il s'agit non pas de suivre des voies rectilignes et simples, mais de rechercher un cheminement composé de sinuosités et de détours, sinon de méandres et de boucles.

Il nous faut nous efforcer de tenir notre réflexion entre deux limites : ce qui est simple est faux ; ce qui est complexe est ingérable⁶³, sans privilégier l'une ou l'autre et procéder à des allers-retours incessants entre les deux.

Chacune de ces deux limites considérées séparément est intenable ; il est donc nécessaire d'inventer — que le sujet apprenant invente pour lui-même — des trajectoires de la pensée construites d'allers-retours fluctuant entre ces limites. Puis, arrivé à la satisfaction légitime de penser tenir un modèle explicatif qui semble éclairer le phénomène observé, ne pas s'en satisfaire mais se convaincre qu'elle est nécessairement partielle et qu'il existe d'autres interprétations du phénomène en question qui restent à étudier. La pensée doit être une pensée de la fluctuation. C'est dans le cadre des épistémologies constructivistes que Le Moigne parle de « dialogique de la cognition » (Le Moigne, 1995), une caractéristique qui nous permet de maintenir associées, intimement et irrémédiablement liées, deux notions pourtant contradictoires, issues de notre expérience. « Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (Morin, 1990). Il ne s'agit pas de partir à la recherche d'une théorie unitaire illusoire mais « d'en-cyclo-péder, c'est-à-dire d'apprendre à articuler les points de vue disjoints du savoir en un cycle actif » (Morin, 1977). « L'en-cyclo-pédisme, ici requis, vise à articuler ce qui est fondamentalement disjoint et devrait être fondamentalement joint. L'effort portera donc, non pas sur la totalité des connaissances de chaque sphère, mais sur les connaissances cruciales, les points stratégiques, les nœuds de communication, les articulations organisationnelles entre les sphères disjointes. » (*Ibid.*)

⁶³ La complexité est ingérable parce que la complexité de la complexité est telle qu'elle dépasse les capacités de la pensée. Les systèmes complexes mettent en jeu une si grande quantité de variables et de données que de les prendre en compte tous dans le même temps est impossible. C'est bien pour cette raison que la démarche cartésienne a eu ses heures de gloire mais se révèle inappropriée pour l'étude de la complexité (ou des systèmes complexes c'est-à-dire la très grande majorité des systèmes).

Nous voici rendu parmi les fondements de l'hypothèse phénoménologique, épine dorsale du constructivisme, dont l'essence est condensée par cette belle formule de Bachelard : « Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (1938). « En changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît. Et en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même. » (Dobzhansky, 1966⁶⁴.)

Une connaissance ne provient pas tant de l'étude de l'« objet » en tant qu'« objet » (hypothèse ontologique) que de la question que le sujet pose à l'« objet » (hypothèse phénoménologique). Bachelard (1938) propose l'idée que soumettre une expérience à un système (vivant ou pas) revient à poser une question à ce système. Le résultat de l'expérience est donc une réponse mais qui n'a que très peu de valeur (ou aucune) si celui qui fait l'expérience ne sait pas exactement à quelle question se rapporte cette réponse. Tout le problème est donc de savoir quelle question est posée et de la préciser. On repère bien le glissement qui est opéré pour passer de l'hypothèse positiviste (dont est issu le principe réductionniste) à l'hypothèse phénoménologique (fondement du constructivisme). Le sujet qui est au mieux « observateur », au pire inexistant (observateur désincarné supposé n'avoir aucune influence sur la phénomène observé, ectoplasme), en dehors du champ de connaissances, dans le cadre du principe réductionniste, devient « pensant », « connaissant », « agissant », « interagissant », et donc « apprenant » avec le constructivisme.

Deux exemples

Dans ce qui suit, nous allons étudier deux exemples de formation qui pourraient répondre aux exigences d'apprentissage posées par le contexte dans lequel l'humanité vit depuis les deux guerres mondiales.

La démarche par investigation (Bignalet-Cazalet, Fleury, Sallaberry, 2018) déjà proposée et en phase de généralisation au sein du système éducatif français en support des apprentissages pour les matières scientifiques en particulier, dans les cycles de l'école primaire, du collège et du lycée, répond aux objectifs que l'on peut poser dans le cadre du constructivisme. Elle fait une large place au tâtonnement, à l'expérimentation, à l'hésitation, à l'erreur et à la construction des hypothèses, les constituants élémentaires des sciences et de la démarche scientifique. « Tâtonner impose une prise de conscience, une mise à distance des événements, une analyse rétrospective » (Fleury, 2018). L'hypothèse n'est pas seulement ce qui permet de construire et d'aboutir à une conclusion, elle peut elle-même être la conclusion ou constituer un maillon de celle-ci, parmi d'autres hypothèses. « Le but n'est plus d'apprendre des connaissances, mais d'amener [...] à construire ses [propres] connaissances en partant de ses besoins, ses intérêts, ainsi se construira une méthode » (d'après Legrand, 1970). L'enjeu est donc bien de permettre à chacun de s'équiper de ses propres méthodes lui permettant de s'orienter dans ce « nouveau » monde. Mais cette démarche peut

⁶⁴ C'est ce que Le Moigne (1995) repère comme étant la « » récursivité de la cognition ».

aussi être appropriée pour l'apprentissage et l'entraînement à la vie des groupes et à la vie en groupe à la condition qu'elle soit proposée à des groupes (des équipes) et non plus à des individus seuls. Mais à une autre condition encore, c'est que ces groupes au travail avec pour démarche principale la démarche d'investigation, puissent être amenés à réfléchir à leur propre fonctionnement, c'est-à-dire : aux distributions des tâches au sein du groupe ; aux moyens adoptés pour assurer la circulation de la parole (et donc la circulation des idées et des représentations) ; aux moyens de mémorisation des cheminements suivis par le groupe ; aux relations qui s'établissent entre les participants du groupe, etc.

On comprend bien les enjeux qui se posent pour les enseignants ayant en charge la mise en pratique de la démarche d'investigation. Non seulement ils doivent être capables de conduire des séances au cours desquelles les élèves se saisissent de cette démarche (en se gardant, par exemple des interventions d'aides qui donnent des solutions aux élèves et qui court-circuitent donc les réflexions des élèves, l'antithèse de la démarche d'investigation), ce qui est loin d'être évident et commode ; mais de plus, ils doivent être capables d'aider les élèves à décrire et si possible, à participer à modéliser le fonctionnement du groupe dans lequel ils se trouvent.

On peut émettre la proposition que de telles séances ne se fassent pas avec l'appui d'un seul enseignant mais de plusieurs (deux au moins) et que dans ce cas, chaque enseignant puisse se concentrer sur telle ou telle tâche demandée aux élèves ; se « spécialiser ». Il va sans dire que chacun de ces deux enjeux nécessite une formation rigoureuse (et longue) proposée aux enseignants.

D'autre part, on peut souhaiter que la démarche par investigation ne soit pas seulement développée dans l'unique cadre des matières scientifiques mais au contraire comme support de bien d'autres disciplines puisque cette démarche peut être appliquée à d'autres domaines, même si, étant basée sur le principe de la démarche scientifique, elle semble particulièrement adaptée aux sciences.

Nous venons d'évoquer l'exemple de la démarche par investigation qui peut faire l'objet d'un enseignement destiné à des enfants comme à des adolescents ou encore à des adultes. Nous allons voir maintenant un deuxième exemple plutôt destiné à la formation d'adultes : l'atelier d'analyse de pratiques, quoiqu'il puisse aussi être destiné à des adolescents, voire peut-être aussi à des enfants, ayant un vécu particulier dans un même domaine (par exemple le thème central de ces ateliers pourrait être le collectif : adultes, adolescents ou enfants ont des expériences dans ce domaine). Les ateliers d'analyse de pratiques s'adressent, avec une régularité temporelle certaine, à des groupes constitués sensiblement des mêmes personnes. Ils ont pour tâche principale de mener une « approche compréhensive » (Lamy, 2001) des pratiques des participants, qui bousculent et mettent en mouvement des questions éminemment individuelles dans une dimension collective. Chacun peut être agité par les récits de la pratique de l'autre jusqu'à la transposer et la transporter dans sa propre pratique. Dans le processus proposé, la boucle récursive de la praxis est centrale, puisqu'elle construit la liaison indispensable entre pratique et théorie. Avec la praxis, ces deux

composantes que sont pratique et théorie ne sont plus à concevoir disjointes et opposées mais intimement liées puisque le sujet pensant et pratiquant est amené à penser sa pratique pour la théoriser, à composer une théorie de sa pratique, avec l'appui de tous. Là aussi, comme en cas de démarche par investigation, il s'agit d'une « prise de conscience, une mise à distance des événements, une analyse rétrospective » (Fleury, 2018). Ainsi, la pratique de chacun influe-t-elle sur la théorie qui, dès lors, appartient à tous et, à son tour, influe sur la pratique de chacun. L'« approche compréhensive » proposée par Lamy (2001) est une « mise en paroles », une « mise en mots » collective, et la circulation de ces paroles et de ces mots ; la circulation des paroles et des mots assurant leur élaboration comme leur appropriation, sinon par tous, du moins par le plus grand nombre. Il s'agit bien d'une approche : personne ne peut prétendre comprendre totalement une situation et la contrainte exige d'adopter une perspective multi-référentielle, donc se faisant de manière progressive, graduelle, qui tient compte de plus en plus d'éléments apportés par le groupe, et donc, par définition, jamais achevée.

Au passage, repérons que ce terme d'« approche compréhensive » rappelle la formule de Rogers la « compréhension empathique » (1972) : « tenter de comprendre la signification exacte de ce que la personne communique » en s'efforçant de s'extraire de sa propre compréhension, de ses propres représentations : s'employer à transcender sa propre compréhension de l'autre, nécessairement limitée et parcellaire et ne pas s'arrêter au premier entendement.

Le fondement principal d'un atelier d'analyse de pratiques réside donc dans la vie et le travail d'un groupe pour amener chaque participant à une compréhension plurielle d'une même situation et amener un changement. Un changement nécessairement individuel et social à la fois, pensé et mis en œuvre au sein même de la pratique du groupe. Le changement individuel se fait avec l'appui du changement social et inversement le changement social arrive à la faveur du changement individuel. L'étude du lien dans le collectif vise l'autonomie des sujets et du collectif. Ainsi, l'étude du lien social, par ce qu'elle met en mouvement, ce qu'elle déconstruit et reconstruit, est le moyen favori utilisé puisque le changement intervient par les interactions des individus entre eux et avec leur environnement. Dans ce mouvement de construction-déconstruction-réassemblage, il s'agit, comme le souligne Pagès du délicat passage « d'une vision unitaire à une vision multipolaire, de la pratique des synthèses et des amalgames théoriques à l'étude des articulations » (Pagès, in Aubert, De Gaulejac, Navridis, 1997). Le changement vient de l'échange, les résistances se déplacent imperceptiblement et se modifient en jointures et emboîtements. Mais Pagès rappelle bien que dans le processus en jeu, « *le changement [de l'animateur] est une condition du changement des participants* ». (*Ibid.*)

Dans ce cas encore, on peut repérer que cette forme de travail en groupes puisse être particulièrement adaptée pour une mise en œuvre d'analyses plurielles, des analyses qui n'ont pas à être opposées ou comparées mais à être toutes prises en compte comme autant de possibilités de descriptions et de compréhension différentes, complémentaires, d'une même situation. Les résultats de cette

recherche dans le groupe seront autant de propositions d'hypothèses toutes probables et non certaines quant au système étudié. Pour ce qui concerne le devenir de ce système, là encore des hypothèses peuvent être formulées au sein du groupe, des hypothèses qui décrivent autant de formes possibles sans qu'aucune ne soit marquée de certitude. Il est indispensable que le groupe se tienne — ou soit tenu — éloigné de la chimérique « prévisibilité exacte ». Quand un groupe travaille, il arrive que le « sentiment de toute-puissance » ne soit jamais très loin, ce qui peut le conduire dans la conviction de pouvoir tout comprendre et tout prévoir.

Pour cette situation d'atelier d'analyses de pratiques, comme pour les situations d'entraînement à la démarche par investigation, il ne peut faire de doute que la place de la conduite est incontournable et centrale. Suivant la posture adoptée, les effets peuvent être totalement opposés aux objectifs initiaux qui s'inscrivent dans une recherche de multiréférentialité ou une recherche la plus ouverte possible de points de vue et d'hypothèses différents. À cette place de la conduite d'un atelier d'analyse de pratiques, il peut être tentant de se cacher derrière son savoir et ainsi d'être amené à établir une compétition pour l'hypothèse la plus élégante ou la meilleure négligeant les points de vue pluriels en même temps que le principe de multiréférentialité. Il importe de ne pas se montrer autre que ce qu'on est, de ne pas chercher à dissimuler ses propres lacunes ni ses hésitations. L'authenticité de celui qui conduit l'atelier, sa congruence (Rogers, 1968, 1972), invite chacun à faire appel à sa propre authenticité. « Si je puis me montrer sans armure, sans faire d'efforts pour me montrer autre que je ne suis, alors j'apprends beaucoup plus [...], le fait que j'accepte de me montrer vulnérable fait apparaître bien plus de sentiments vrais chez ceux qui sont en relation avec moi ». (Rogers, 1972.) La conduite d'un atelier d'analyse de pratiques est en partie fondée sur la sensibilité de celui qui en a la responsabilité, elle donne la coloration de l'atelier (par exemple, la façon dont les règles de fonctionnement sont données, rappelées et tenues). Il s'agit avant tout de s'efforcer d'amener le groupe, et chacun dans une démarche de décentration de la situation problème, une décentration qui passe par un changement de représentations, à faciliter. Cela revient à dire que la conduite doit, en priorité, s'attacher à poser des questions, plutôt qu'apporter des réponses et à aider à mettre de l'ordre dans l'opulence qui, bien souvent, ne manque pas d'arriver. Tout cela peut advenir à la condition de maintenir, dans le groupe, les conditions de l'écoute, non pas celle, fugace et partielle, que, sans y penser, on pratique tous les jours, mais d'une « écoute en profondeur » dont parle Rogers : « j'écoute les mots, les pensées, les intonations, la signification qu'y met la personne, et même la signification qui se trouve au-delà de l'intention consciente de celui qui parle. » (1972) Il s'agit d'une éthique de l'écoute et c'est peu de dire que cela demande une solide et longue formation.

CONCLUSION

À l'heure de l'anthropocène, il n'est plus question de se demander si les équilibres naturels de la planète ont été ou non rompus, ce que personne ne semble plus chercher à contester maintenant de façon sérieuse. Au travers de cet exposé, en partant de remarques d'Hannah Arendt, nous nous sommes rangés du côté de ceux qui estiment que cette rupture relève de la responsabilité humaine et prend ses origines pour une grande part dans les révolutions industrielles pour devenir criante à l'avènement des deux guerres mondiales. De façon patente, l'interdit vieux d'au moins vingt-quatre siècles qui censurait jusqu'alors toute volonté de se comparer à un dieu (à la nature) ou de chercher à s'attribuer des pouvoirs comparables, est tombé et a du même coup perdu sa propriété de contenant.

C'est au cours de ces réflexions que nous avons été amenés à faire la distinction entre responsabilité individuelle et responsabilité collective pour montrer que ces deux niveaux ne peuvent être pris séparément ni confondus, mais doivent être considérés de manière attenante : ils doivent être articulés.

Puis dans un troisième temps, nous avons envisagé des formations qui puissent, dans ce contexte de l'anthropocène, venir suppléer l'enveloppe disparue jusque-là assurée par l'interdit dorénavant dépassé. Ainsi je propose, dans le cadre de la formation, que les collectifs et plus particulièrement les groupes soient beaucoup plus utilisés qu'ils ne le sont habituellement et de façon plus formelle. Il est nécessaire, en effet, que chaque groupe dans lequel s'inscrit chaque sujet puisse jouer le rôle d'enveloppe et pour cela il est indispensable que le groupe soit mené de telle sorte qu'il soit en mesure d'interroger la complexité de ce qui le construit. Bien entendu, cela impose que les personnes appelées à la conduite de tels groupes aient reçu une formation adéquate.

En dernier lieu j'ai suggéré que ces groupes soient réunis à l'occasion d'un travail mettant en œuvre la démarche par investigation — sans que cela soit obligatoirement dans le cadre d'un enseignement scientifique — ce qui a aussi pour intérêt que chaque sujet se confronte à la démarche scientifique avec l'appui du groupe.

De même, ces groupes peuvent adopter la forme d'ateliers d'analyse de pratique au cours desquels c'est la pratique de chacun qui devient objet d'étude, au même titre que les liens interindividuels dans le groupe. Par les interactions dans le groupe, les changements sont à la fois individuels et sociaux.

Dans ces deux exemples on peut repérer que la multiréférentialité est indispensable comme l'est tout autant l'écoute de chaque parole et de chaque point de vue. Une écoute comme en parle Rogers, nous l'avons vu : écouter de telle manière à « entrer en résonance » (Rogers, 1972) avec ce que la personne dit, puis « en laisser chanter l'écho en moi » (*Ibid.*). Dans un atelier, une telle écoute est contagieuse, à la condition, toutefois, que l'animateur en soit à la fois l'instigateur et le garant.

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D., Martin, J.-Y., 1984 (1968), *La Dynamique des groupes restreints*, Paris : Puf
- Anzieu, D., 1975, *Le Groupe et l'inconscient*, Paris : Dunod
- Arendt, H., 1972, *La Crise de la culture*, Paris : Gallimard
- Aubert, N., De Gaulejac, V., Navridis, K., 1997, *L'Aventure psychosociologique*, Paris : Desclée de Brouwer
- Bachelard, G., 1934 (8^{ème} éd., 1968), *Le Nouvel Esprit scientifique*, Paris : Puf
- Bachelard, G., 1938 (6^{ème} éd., 1996), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris : J. Vrin
- Barel, Y., 1987, *La Quête du sens. Comment l'esprit vient à la cité*, Paris : Seuil
- Bignalet-Cazalet, D., 2015, « Représentations et formes, les structurations d'un groupe », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.93-114
- Bignalet-Cazalet, D., 2016, « Invitation au niveau logique collectif ; les formes groupales », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.43-61
- Bignalet-Cazalet, D., 2019, « À la recherche du sens dans les groupes », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.171-193
- Bignalet-Cazalet, D., Fleury, P., Sallaberry, J.-C., 2018, « Démarche d'investigation et tâtonnement expérimental », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.23-32
- Char, R., 1946, *Les Feuilles d'Hypnos*, Paris : Gallimard
- Dobzhansky, T., 1966 (1962), *L'Homme en évolution*, Paris : Flammarion
- Ferenczi, S., 1990, Œuvres complètes. Psychanalyse – tome 1, 1908-1912, Paris : Payot
- Freud, S., 1924 (1913), *Totem et Tabou. Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*, Paris : Payot
- Illich, y., 1971, *Une Société sans école*, Paris : Seuil
- Illich, y., 1973, *La Convivialité*, Paris : Seuil
- Lamy, M., 2001, « Aperçu sur la place d'un travail en analyse de pratiques dans la construction des compétences professionnelles », disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/textes_amis.htm.
- Le Moigne, J.-L., 1995, *Les Épistémologies constructivistes*, Paris : Puf (Que sais-je ?)
- Legrand, L., 1970, « L'Éducation nouvelle et ses ambiguïtés », *Revue française de pédagogie*, n°11, p.5-11
- Klein, M., 2006 (1928, 1945), *Le Complexe d'Édipe*, Paris : Payot
- Klein, M., 2012, *Sur l'enfant*, Paris : Payot
- Morin, E., 1977, *La Méthode, 1. La nature de la nature*, Paris : Seuil
- Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF
- Pages, M., 1977, *Le Travail amoureux. Éloge de l'incertitude humaine*, Paris : Dunod
- Pages, M., 1994 (1968), *La Vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris : Dunod
- Pages, M., De Gaulejac, V., Bonetti, M., 2009, *L'Emprise de l'organisation. Sociologie clinique*, Paris : Desclée de Brouwer
- Prigogine, I., Stengers, I., 1979 (2^{ème} éd., 1986), *La Nouvelle Alliance*, Paris : Gallimard
- Rogers, C. R., 1968, *Le Développement de la personne*, Paris : Dunod
- Rogers, C. R., 1972, *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod
- Sallaberry, J.-C., 2004, « Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif », in Ardoino, J., Boumard, P., Sallaberry, J.-C., éd., *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan, p.75-110
- Sallaberry, J.-C., 2015, « La représentation : une synthèse (un concept) possible ? — Note de synthèse », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.213-256
- Sallaberry J.C., 2020, « Cognition individuelle et cognition collective », *Ingénierie cognitive*, volume 20-4, n°1, <https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitive>
- Sallaberry J.C., 2021, « Complexité : jalons pour une définition », *Ingénierie cognitive*, volume 21-5 N°1, <https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitive>
- Sallaberry, J.-C. & Vannereau, J., 2010, « Le groupe et l'émergence des formes : repérages », avant-propos à Sallaberry J.C. et Vannereau J., éd., *L'Émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation*, Paris : L'Harmattan
- Sallaberry, J.-C. & Claverie, B., 2018, *Introduction aux sciences humaines et sociales*, Paris : L'Harmattan
- Schrödinger, E., 1990 (1958), *L'Esprit et la Matière*, Paris : Seuil
- Vannereau, J., 2007, « Contribution à un paradigme systémique pour les groupes », *Cognitives* n°11
- Vannereau, J., 2016, « Les processus informels dans les groupes », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*.

ÉTHIQUE TRANSDISCIPLINAIRE
ET ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT
Une réponse aux défis de l'anthropocène

Samuel Lopes Pinheiro & Florent Pasquier⁶⁵

Résumé. Les études portant sur la période de l'anthropocène sont quasi systématiquement associées à des scénarios de dégradation accélérée de la vie sur la planète terre, qui nous rappellent la question de l'interdépendance systémique de toutes ses composantes. L'étude des fondements théoriques de l'éducation à l'environnement nous amène à réaliser l'importance de concevoir une éthique transdisciplinaire qui, en contribuant avec justesse au dépassement du cloisonnement des disciplines, pourrait répondre aux défis de l'enseignement et de l'apprentissage de et en anthropocène. Partant de questions épistémologiques, une démarche est suivie pour repenser la relation entre sujet et objet, entre homme et nature, dans leur inséparabilité. L'article évalue alors les avantages d'une pédagogie qui stimulerait un dialogue entre les différents savoirs pour aboutir à un paradigme cosmoderne en réponse aux dévastations et inhumanités contemporaines.

Mots-clés : anthropocène — éducation environnementale — épistémologie — éthique — cosmodernité

***Abstract.** Anthropocene studies go back to scenarios of accelerated degradation of life on Earth, which teach us the meaning of planetary interdependence. From the field of Environmental Education, which deals with the theoretical foundations for questioning their pedagogical practices, we understand the importance of a transdisciplinary ethic that should contribute to transcending disciplines in order to face the challenges of teaching and learning the anthropocene. By addressing epistemological questions, the invitation is launched towards another relationship between subject and object, between human being and nature in its inseparability. Towards a pedagogy that stimulates dialogue between the different forms of knowledge of which cosmodernity is the operator of meaning in order to face all these degradations and barbarisms.*

Keywords : anthropocene — environmental education — epistemology — ethics — cosmodernity

INTRODUCTION

L'Atlas de l'Anthropocène (Gemene & Rankovic, 2019) expose une série d'arguments scientifiques pour expliquer l'accélération des désordres de notre temps. Il en est ainsi des études sur le climat et sur son réchauffement, sur l'acidification des océans et l'élévation du niveau de la mer, sur la couche d'ozone, sur les enjeux de la menace de la biodiversité planétaire, sur les études des pollutions, des déchets industriels et de l'effet à long terme des contaminants chimiques, sur les études démographiques à l'échelle de la planète et le difficile maintien des modes de vie actuels dû à l'épuisement des ressources naturelles etc. Tous ces travaux nous amènent à comprendre qu'il n'y a pas de solutions simples étant donné la complexité des variables en jeu et l'intrication de leurs interactions.

⁶⁵ Furg, Brésil & Sorbonne Université, France.

Dans ce contexte, la recherche scientifique joue un rôle fondamental car en plus des avertissements sur le mode de vie occidental actuel évoqué en lien avec la crise socio-environnementale et civilisationnelle sans précédent que nous connaissons, elle construit et apporte au débat des données et des informations nécessaires pour élaborer de nouvelles réflexions en vue de relever ces défis.

L'éducation semble également un point cardinal dans cet effort à mener car elle est le lieu privilégié pour expérimenter l'interconnexion des disciplines concernées par ces questions, à l'occasion des processus d'apprentissages. Dans cette perspective, nous étudierons l'éducation à l'environnement qui depuis les années 1960, moment de sa naissance en tant que domaine de recherche, est passé d'une posture centrée sur les études écologiques à une urgence d'échanges prospectifs entre les différents domaines de connaissances. Pour autant, les caractéristiques fondatrices et toujours actuelles de l'éducation environnementale sont l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

Partant de cela, nous présentons des éléments qu'une éthique transdisciplinaire devrait inspirer lorsque nous abordons les problèmes complexes posés au temps de l'Anthropocène en lien avec l'éducation à l'environnement à l'aide des sciences : au cœur de la compréhension de l'éthique transdisciplinaire, nous proposons que tout acte moral soit un acte de *reliance* avec l'autre, avec les communautés, avec la société, et, en dernière analyse, avec l'espèce humaine (Pinheiro; Calloni et Pasquier, 2018).

À partir de cette approche de l'Anthropocène, le présent travail propose une recherche théorique basée sur des publications récentes, notamment de chercheurs Brésiliens et Français, pour montrer comment l'Éducation à l'Environnement peut être un apport à la fondation d'un paradigme éthique transdisciplinaire, et réciproquement. Cette recherche se concentre sur la compréhension théorique de l'éthique, de l'épistémologie et de la transdisciplinarité, et vise à aboutir à des applications pratiques concernant le domaine des pédagogies de l'éducation environnementale.

Pour accomplir cette tâche, le texte se présente de la manière suivante : dans un premier temps, nous chercherons à comprendre les définitions, les compréhensions et les enjeux liés à l'Anthropocène ; dans un second temps, nous ferons un bref aperçu de l'éducation à l'environnement et des approches allant au-delà des réductions classiques entre sujets et objets. Enfin, nous expliquerons les fondements d'une éthique transdisciplinaire et verrons comment celle-ci peut déboucher sur la conception d'un *cosmocène*.

L'ANTHROPOCÈNE : DÉFINITIONS ET COMPRÉHENSIONS

Si nous regardons l'étymologie du mot Anthropocène, nous en remarquons les racines grecques dans lesquelles *-cène* signifie *nouveau*, et *anthropos* signifie *humain*. Pouvant être compris comme "l'époque de la domination humaine", cette période représente un moment de l'histoire de la Terre où l'être humain est devenu la cause d'un changement environnemental d'ordre mondial. Cette terminologie a germé dans le domaine de la géologie, est devenu populaire dans

les années 2000, et s'est étendue à d'autres domaines de la connaissance, en sortant de son périmètre académique initial.

La première référence à l'Anthropocène utilisé comme nom pour désigner l'époque géologique actuelle est apparue en février 2000 lors d'une réunion du Programme international géosphère-biosphère (PIGB). À cette occasion, le néerlandais Paul J. Crutzen, lauréat du prix Nobel de chimie pour des travaux en lien avec l'atmosphère et futur vice-président du PIGB était devenu de plus en plus impatient face à l'utilisation répétitive du mot Holocène par ses collègues et s'était exclamé : « Arrêtez d'utiliser le mot Holocène. Nous ne sommes pas dans l'Holocène. Nous sommes dans l'Anthropocène ! ». Plus tard cette année-là, Paul J. Crutzen (né en 1933) et Eugène F. Stoermer (1934-2012), limnologue à l'université du Michigan qui avait initialement inventé le terme dans les années 1980 dans un contexte différent, ont coécrit la première publication scientifique sur le sujet dans la lettre d'information du PIGB. Dans ce document, les auteurs ont exposé les dommages que les humains infligent à la planète.

Selon les informations de Trischler (2016), d'autres personnes ont eu des idées similaires avant Crutzen et Stoermer. Par exemple en 1775, le naturaliste français Georges-Louis Leclerc, comte de Buffon (1707-1788), a fait la distinction entre la nature originelle et la nature civilisée par les humains. En 1864, George P. Marsh (1801-1882) a décrit le pouvoir de transformation des humains, et en particulier notre influence sur la forme de la surface de la Terre. Le prêtre et géologue italien Antonio Stoppani (1824-1891) a suggéré quelque chose de très proche du mot d'aujourd'hui lorsqu'il utilise le terme « antropozoico » en 1873 pour souligner que l'ère moderne est une ère dominée par l'humanité. Vladimir Vernadsky (1863-1945) a également souligné le rôle de l'homme en tant que force géologique en 1913 et son professeur Alexei P. Pavlov (1854-1929) a parlé d'une « ère anthropique ». Deux ans plus tard seulement, un jeune scientifique allemand, Ernst Fischer (1918-2007), a publié un article intitulé « L'homme en tant qu'agent géologique ».

Il y a en fait beaucoup d'informations qui se rapportent à ce mot inventé par Paul Crutzen dans les années 1990 et qui s'est répandu dans les communautés à partir des années 2000. Pour Zalasiewicz (2019), l'intention de Crutzen était bien de trouver un mot qui répondrait à son irritation croissante face à l'évocation récurrente d'un changement global dans l'Holocène. Par conséquent, pour comprendre l'Anthropocène, il est donc également nécessaire d'examiner la période de l'Holocène.

L'Holocène est un terme géologique qui définit un cycle débuté il y a environ 10 mille ans, lorsque les effets de la dernière glaciation ont pris fin. L'Holocène a connu des conditions climatiques favorables au développement des êtres humains. C'est à cette époque que l'humanité a fortement développé les activités agricoles, la domestication des animaux et la construction des villes. C'est aussi l'époque où les migrations se démultiplient aux quatre coins de la planète. La densité démographique et économique atteint des niveaux très élevés, et plusieurs analystes considèrent que les activités anthropiques dépassent les capacités d'autorégulation de la planète, comme indiqué dans le rapport Meadows sur les

limites de la croissance paru en 1972. La conséquence du choix de poursuivre une logique de croissance sans limites génère alors une double injustice : une écologique, avec la déprédation de la nature, et une sociale, avec l'apparition des inégalités dans la répartition des richesses.

Pour poursuivre avec la compréhension de l'Anthropocène, nous trouvons dans Wallenhorst (2020, p.9) la définition suivante :

« L'Anthropocène (...) est un terme scientifique qui indique l'entrée du système Terre dans une nouvelle période géologique affectant les écosystèmes. Il est le nom d'une fragilisation du tissu solide du vivant, dont les répercussions touchent la vie humaine en société ».

Il existe un important Atlas de l'Anthropocène construit par Sciences Po Paris en 2019, dirigé par François Gemenne et Aleksandar Rankovic, avec la participation de cartographes. Ce travail présente de nombreux indicateurs, graphiques, cartes et perspectives sur les crises écologiques contemporaines. Il peut nous amener tout autant à l'idée de devoir faire face à cette crise que nous anesthésier et nous mettre en incapacité d'agir, **puisque cette crise semble devoir fatalement se produire dans un futur dont l'avènement se rapproche sans cesse.**

Pour Edgar Morin (2020) à l'origine, le terme *Krízis* signifie « décision » : c'est un moment décisif dans l'évolution d'un processus incertain où, en même temps qu'une perturbation, surgissent des incertitudes. Tel serait bien le cas avec le concept d'Anthropocène et de ses conséquences. Pour le sociologue Bruno Latour (2015, p.16) « nous devrions avoir le sentiment d'avoir glissé d'une simple crise écologique à ce qu'il faudrait plutôt nommer une profonde mutation de notre rapport au monde ».

Latour (2019) convoque aussi Atlas, cette figure mythologique, ce géant capable de soutenir la Terre sur ses épaules sans en être écrasé. Il lui fait porter la métaphore du poids des innombrables informations concernant l'Anthropocène. Gemenne et Rankovic (2019) proposent l'idée d'une nomenclature dans l'anthropocène, celui-ci connaissant une grande accélération provoquant des crises sociales, climatiques et impactant la biodiversité. Citons par exemple la couche d'ozone, les émissions de gaz à effet de serre, les métamorphoses des paysages terrestres, la pêche industrielle, les menaces pour la pollinisation, la pollution plastique, les pesticides et autres substances nocives, la démographie planétaire, les modes de vie non soutenables, l'ultra-urbanisation... Ces crises sont toutes profondément liées les unes aux autres et nécessitent des discussions entre le politique et la science pour les comprendre et trouver des moyens d'agir.

En explorant les définitions de l'Anthropocène à partir des auteurs de référence, nous en avons compris l'ampleur, la portée et la complexité. Désormais, cela devient une source de réflexions en vue d'actions possibles. Il nous faut donc maintenant nous approcher de ses contradictions et de ses défis à partir des domaines de l'éducation et de la formation, et plus spécifiquement du champ spécifique de l'éducation à l'environnement.

LES QUESTIONS DE L'ANTHROPOCÈNE : CONTRADICTIONS ET DÉFIS

S'attacher à définir un moment de l'histoire de la Terre et le faire en visant une portée officielle fait porter une immense responsabilité à ceux qui s'y attellent. Le fait de l'avoir fait à partir de travaux d'une commission disciplinaire de géologues a généré un questionnement dans de nombreux autres secteurs des sciences. Bruno Latour (2015) mentionne le texte officiel du rapport rédigé au cours du congrès de l'Union internationale pour la recherche sur le quaternaire qui déclare : « Le groupe de recherche considère pour l'instant l'Anthropocène comme une possible époque géologique ». Ainsi, dire que c'est "possible" ne veut pas dire que c'est quelque chose de tranché définitivement. Mais en même temps, délimiter la fin de l'Holocène nous met dans une radicalité permettant de penser aux grands changements et à toutes les grandes accélérations dont nous sommes témoins. Wallenhorst (2020, p.41) nous informe de la grande pression médiatique pesant sur le groupe de travail officiel qui étudie l'Anthropocène. En son sein, certains géologues préfèrent prendre leur temps concernant une définition officielle des ères géologiques alors que d'autres, au contraire, insistent pour que les dates soient définies rapidement, afin qu'une prise de conscience se répande sur toute la planète.

Selon l'Atlas de l'Anthropocène (2019), il n'est pas simple non plus de définir l'année zéro de l'Anthropocène et d'évaluer les grands changements générés par l'activité de l'homme sur la planète. Car l'humanité a toujours généré des changements dans l'environnement, mais pas à l'échelle où cela se produit aujourd'hui. Ainsi, certains chercheurs proposent la date de 1610, qui est celle de l'arrivée des européens dans le Nouveau Monde et qui s'est ensuivie de la création de grandes surfaces de terre agricole, provoquant une diminution de la concentration de dioxyde de carbone dans l'atmosphère. On peut aussi citer la révolution industrielle du XVIIIe siècle au vu de son action sur la combustion de carbone. Mais la date qui semble toutefois emporter les suffrages aujourd'hui auprès des géologues se situe autour de 1950, au début des essais massifs sur la fission de l'atome qui ont laissé des dépôts radionucléaires partout dans le monde. Cela nous montre les incertitudes temporelles sur un début fortement marqué du départ de la période de l'Anthropocène, mais en même temps cela nous fait prendre conscience des mouvements liés à l'évolution humaine.

Et c'est à cause de cette difficulté de délimiter temporellement précisément le début de l'Anthropocène que l'on trouvera de nombreuses autres propositions alternatives. Telle celle de l'« anthropo-obscène », qui affirme qu'il est « obscène » de faire des descriptions dépolitisées de l'Anthropocène ; le « capitalocène », pour affirmer que la force du capitalisme est la principale origine des changements planétaires en cours ; le « thermocène », pour souligner les aspects liés à l'utilisation de l'énergie et bien d'autres encore.

Un autre problème que nous voyons concernant une nomenclature de l'Anthropocène est celui de faire porter sur les épaules de tout un chacun la responsabilité des grands processus collectifs destructeurs de la planète que nous connaissons. Il n'est pas juste de traiter toute l'humanité de manière égale, alors

que nous savons que de nombreuses causes n'ont pas été créées par les groupes indigènes, les peuples originels et d'autres qui n'avaient pas une relation destructrice avec leur environnement et les ressources naturelles. Il faut comprendre que leur impact ne peut en aucun cas être comparé aux grandes industries nationales et transnationales qui exploitent les ressources de la terre et de la vie, et qui font souvent de ces populations les premières victimes.

Un des défis en ce sens est que nous devons finalement être capables de passer d'un domaine de connaissance à d'autres afin de nous rapprocher de l'objet d'étude étendu qui nous intéresse ici, l'Anthropocène. Cela ne signifie pas que nous devrions tous devenir aussi des experts en géologie, mais il y a une invitation claire et un besoin de connecter les diverses connaissances reliées par ces problématiques. Cela concerne donc aussi la transposition de ces questions dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, puisque l'éducation peut favoriser le développement du sens critique et de l'implication des apprenants, et qu'elle est potentiellement ouverte à différentes perspectives transversales sans se réduire à une fermeture en silos académiques des idées.

L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE VERS UNE FORMATION INTÉGRALE

L'histoire de l'éducation environnementale en tant que domaine scientifique théorique et pratique remonte à environ 50 ans dans le monde. Elle se développe parallèlement au mécontentement croissant à l'égard des modes de vie modernes placés sous l'égide de la concurrence de tous envers tous et de l'exploitation sans borne de l'environnement et de la vie en général. Aujourd'hui, l'éducation à l'environnement se compose d'une pluralité de conceptions, et cette diversité peut être vue comme une richesse en construction pour les domaines de la recherche et de l'*enaction*.

Afin de proposer un ouvrage utile sur les voies possibles de l'Éducation à l'Environnement, Lucie Sauvé (2005) nous présente une cartographie de ses principaux courants à partir d'une enquête dans les bases de données de ce domaine. Elle totalise quinze courants, comme : *naturaliste, conservateur, résolutif, systémique, scientifique, humaniste, éthique/moral, holistique, biorégional, pratique, critique, féministe, ethnographique, éco-éducatif, durable*. Ils sont structurés à partir de leurs conceptions dominantes de l'environnement, de leurs intentions et de leurs approches. Bien que chaque courant se distingue par ses caractéristiques particulières, il peut également contenir des zones de convergence avec d'autres. Le travail de Sauvé nous montre la grande diversité des théories et des pratiques en matière d'éducation environnementale, et pourtant elles sont en constante transformation et approfondissement.

Selon l'histoire de l'éducation environnementale, le terme « socio-environnemental » n'a été utilisé que dans les années 1990, en particulier après la conférence de Rio 92. Même si cette terminologie reste pertinente et stimulante, le début du 21^e siècle a été marqué par d'autres nomenclatures, comme l'idée de durabilité et de développement durable, qui sont porteuses de tensions lorsqu'elles sont mises en pratique *via* le politique. Cela est dû notamment au

maintien et au renforcement du néo-libéralisme par la mise en œuvre de mesures de "greenwashing" dans différents secteurs de la société (Pinheiro, 2020).

Cette perception de la relation entre l'humain et la nature n'était pas toujours présente dans les discours de l'Éducation Environnementale. Ainsi, lors de sa naissance, l'Éducation Environnementale est marquée par un point de vue très naturaliste représentatif des années 1960 et 1970, qui montre un autre aspect : considérer l'être humain comme différent de la nature. De sorte que, dépasser ce point de vue, face à l'affirmation d'un point de vue socio-environnemental, a exigé et exige encore un effort « pour surmonter la dichotomie entre société et nature, pour qu'on puisse voir les relations d'interaction permanente entre la vie humaine sociale et la vie biologique de la nature » (Carvalho, 2012). Et cette tentative de surmonter la séparation du sujet et de l'objet, entre l'être humain et la nature, la raison et l'émotion, se retrouve dans des approches inspirées par la pensée complexe et la transdisciplinarité.

Malgré les difficultés structurelles et culturelles auxquelles elle a toujours dû faire face, l'éducation à l'environnement s'est développée tout au long de l'expérience de réflexion de ses acteurs, comme une proposition valable pour contribuer à résoudre les trois problèmes interdépendants qui la mettent au défi. Le problème psycho-social, associé à la rupture entre l'homme et la nature, correspond à la perte de sens de notre être dans le monde, à l'aliénation, au désenchantement ; le problème socio-écologique se manifeste par la détérioration de l'intégrité des écosystèmes, l'épuisement des ressources, la diminution de la qualité de vie des populations, les inégalités environnementales ; le problème éducatif est lié au manque de pertinence des contenus et des processus pédagogiques traditionnels face à la nécessité de contribuer à la transformation éco-sociale qui s'impose. Avec ses dimensions ontologiques et politiques et sa proposition pédagogique engagée, l'éducation à l'environnement peut apporter une contribution importante à la résolution de ces problèmes, qui sont étroitement liés (Sauvé, 2017, p.276⁶⁶).

En tant qu'éducateurs concernés par les questions socio-environnementales de notre temps, il est urgent que nous nous attachions à comprendre les enjeux répertoriés dans l'Anthropocène. Rien n'est plus urgent que d'élaborer une pensée du monde alternative à celle que l'hégémonie néo-libérale impose à toute la planète. Ou comme le dit Wallenhorst (2020) : « nous avons à apprendre l'Anthropocène et à comprendre sa complexité ». Par complexe, nous ne voulons pas dire qu'il est difficile d'y accéder, mais que nous devons poser les problèmes autrement. Et cela signifie qu'il faut mettre en dialogue des perspectives différentes et parfois contradictoires pour comprendre les discours qui guident ces définitions, afin de relever également les défis d'une telle approche, déjà en ce qui concerne les aspects pratiques de l'éducation environnementale. Nous pouvons ainsi chercher à en identifier les tendances, à discerner les vraies des fausses nouvelles, afin que les décisions prises qui impactent le cours de la civilisation et de la planète se fassent avec le plus de justesse, et de justice, possible.

⁶⁶ Traduction effectuée par nos soins, de l'espagnol vers le français.

UNE ÉTHIQUE TRANSDISCIPLINAIRE POUR RÉPONDRE AUX ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES

À la frontière entre différentes disciplines, incluant la diversité des connaissances engendrées par les questions liées à l'Anthropocène et l'éducation environnementale, nous observons la nécessité d'un lien éthique à établir entre ces connaissances afin qu'elles ne soient pas dispersées de par leur spécialisation et pour favoriser un dialogue efficace entre ces connaissances. Ainsi la compréhension pratique de l'épistémologie de l'éducation à l'environnement peut devenir un guide propice pour l'établissement de cette éthique.

Provenant du grec *épistémè* : science, et *logos* : théorie, l'épistémologie est la discipline qui prend les sciences comme objet d'investigation. Sa problématique centrale, qui définit son statut général, consiste à établir si la connaissance peut être réduite à un pur apprentissage par le sujet de données déjà organisées indépendamment de lui dans le monde extérieur, ou si le sujet peut intervenir activement dans la connaissance des objets (Japiassú & Marcondes, 2006). Il s'agit, dans notre cas, de considérer la relation entre l'être humain et la nature et la manière dont ces connaissances peuvent s'incarner dans nos pratiques et nos propositions pédagogiques visant une éducation à l'environnement.

Selon Japiassú (1977), le concept d'épistémologie est donc employé de manière très souple, et peut être utilisé pour désigner une théorie de la connaissance, ou les questions sur la genèse et la structure des sciences, ou encore une analyse logique du langage scientifique. Son rôle est alors d'étudier la genèse et la structure des connaissances scientifiques. Plus précisément, l'épistémologie tente de rechercher les véritables lois de production de ces connaissances, et il lui appartient de s'interroger sur les relations existantes entre la science et la société, entre la science et les institutions scientifiques, entre les différentes sciences, etc. Comme l'épistémologie cherche à étudier la production des connaissances, du point de vue tant logique que linguistique, sociologique, idéologique et autres, elle a un caractère hautement interdisciplinaire. Nous ajouterions aussi un caractère transdisciplinaire concernant ce qui se trouve entre, à travers et au-delà des disciplines (Pasquier, 2016). Ce sont des points importants pour que nous puissions réfléchir à une éthique qui dépasse les frontières des disciplines.

Dans la méthodologie transdisciplinaire élucidée par le physicien roumain Basarab Nicolescu (1999), nous mobilisons trois axiomes : 1) l'axiome ontologique qui explique qu'il existe dans la nature et dans notre connaissance de la nature, différents niveaux de réalité de l'objet et différents niveaux de réalité du sujet ; 2) l'axiome logique qui mobilise la logique du tiers inclus (par opposition à la logique binaire de la pensée classique et permet une progression entre différents niveaux de réalité superposés) ; et 3) l'axiome épistémologique qui manipule les niveaux de réalité en tant que structures complexes, de sorte que chaque niveau est ce qu'il est parce que tous les autres niveaux existent en même temps. Nous arrivons à la conclusion que le fait « d'être transdisciplinaire », renvoie au fait que le chercheur ou l'éducateur

transdisciplinaire « n'est pas séparé de ce qu'il sait : il fait partie du savoir » (Nicolescu, 2019).

Avec cette épistémologie de la complexité comme horizon pour reformuler nos pensées et actions dans le domaine de l'éducation environnementale, nous sommes maintenant mis au défi de comprendre comment penser et comment mettre en œuvre une éthique transdisciplinaire. Une proposition possible de Nicolescu (2019) est de chercher à faire face aux défis du monde actuel dans toutes ses complexités, en particulier face à une nouvelle barbarie qui cherche à s'exprimer dans le « transhumanisme, le panterrorisme et l'anthropocène ».

Selon le dictionnaire philosophique de Japiassú et Marcondes (2006), l'éthique est question de coutumes. Elle fait partie de la philosophie pratique qui vise à élaborer une réflexion sur les problèmes fondamentaux de la morale, tels que le but et le sens de la vie humaine, les fondements de l'obligation et du devoir, la nature du bien et du mal, la valeur de la conscience morale, etc. Il s'agit de détecter les principes d'une vie bonne selon la sagesse, d'élaborer les raisons de vouloir la justice et l'harmonie et de trouver les moyens de les réaliser.

Bien que les définitions soient utiles, elles peuvent devenir très abstraites, car elles ne montrent pas comment l'éthique et la morale naissent. En ce sens, remonter à nouveau à leurs racines étymologiques grecques peut nous aider à affiner notre compréhension. À cette fin, Leonardo Boff (2014, p.38) nous invite à nous pencher sur la signification du mot *ethos*, dont l'éthique est une dérivée. *Ethos* a été écrit de deux façons, avec le « e » long et avec le « e » court. La première signifie l'habitation humaine et aussi le caractère et la manière d'être d'une personne. L'autre indique les coutumes, usages, habitudes et traditions. En ce sens, l'auteur souligne la question de l'habitat humain, non seulement compris dans sa sphère physique liée aux murs et au plafond de la maison, mais aussi entendu dans sa portée existentielle : notre relation avec le logement, avec les autres et avec l'ensemble de la communauté. Et en étendant cette compréhension de l'habitation humaine à l'habitation planétaire, nous avons le sens de l'éthique planétaire, de la façon dont nous nous rattachons à la maison commune dont nous partageons tous l'existence.

En rappelant les problèmes liés à l'anthropocène déjà mentionnés plus haut, comme le cycle des crises dues au processus de croissance sans fin d'une vision capitaliste qui cherche la maximisation du profit, même au risque du vivant, nous comprenons l'importance de prendre en compte la question de l'éthique et de la replacer au premier plan. En ce sens, la pensée complexe d'Edgar Morin nous enseigne que toute éthique est en fin de compte un acte de reconnexion des sphères de l'individu, de la société et de l'espèce. Ainsi, les termes auto-éthique, socio-éthique et anthropoïétique tentent d'articuler un sentiment de complémentarité entre eux.

Situé au cœur de la compréhension de l'éthique transdisciplinaire, l'acte moral est un acte de re-connexion : avec l'autre, avec la communauté, avec la société, et à la limite, de re-connexion avec l'espèce humaine. Il est donc important de régénérer les sources de responsabilité et de solidarité face à la crise éthique, qui est une crise de reconnexion entre individu/société/espèce. L'objectif de l'éthique transdisciplinaire est ternaire. C'est une

éthique contre la barbarie intérieure et contre les forces de séparation, de dissolution et de rupture » (Pinheiro, Calloni et Pasquier, 2018 — *nous traduisons*).

Afin d'accompagner la transformation de la barbarie et de réparer les destructions et ruptures de la période de l'anthropocène, nous comprenons l'éthique transdisciplinaire de la reconnexion à la vie comme une impulsion à réenchanter le monde qui régénère et promeut un sentiment de solidarité entre tous. Cela signifie de penser et mener une transition entre la pulsion de mort et toutes les formes d'exploitation, vers une impulsion de soin envers la vie et d'une responsabilité commune. Cela signifie également une transition qui part d'une centration sur les préoccupations individuelles pour s'orienter vers des liens de coopération communautaires. Cette transition ne se fait pas seulement au niveau théorique, mais comme un exercice pratiqué au sein de tout système relationnel.

L'ÉTHIQUE TRANSDISCIPLINAIRE, OUVERTURE VERS LE COSMOCÈNE

Un autre point important auquel nous devons penser concernant les approches pédagogiques liées à l'éducation à l'environnement inspirées par la transdisciplinarité est qu'elles nous renvoient beaucoup plus aux questions de relations complexes qu'à un enfermement dichotomique dans les approches par sujet ou par objet. Tout autant qu'à l'ouverture à un dialogue entre les différents savoirs, y compris les savoirs ancestraux des peuples indigènes, des peuples traditionnels, des cosmovisions et des conceptions du sacré et de la relation avec la nature. À titre d'exemple pratique, les travaux de Pinheiro (2017, 2018) proposent une approche incluant des sagesses et des pratiques orientales telles que la philosophie du Vedanta et le Yoga afin d'articuler dans le domaine de l'éducation environnementale une éthique de la non-dualité, portant la thèse que l'être humain est la nature, tout comme la nature est dans l'être humain.

Selon Nicolescu (2014), dans le monde pré-moderne, le sujet était de moindre valeur que les objets. Dans la modernité on passe à une séparation claire entre sujet et objet. Dans la post-modernité il y a une centralisation sur le sujet, et une virtualisation progressive des objets. L'approche transdisciplinaire met le sujet et l'objet en interaction *via* la notion de tiers caché, nous rapprochant des notions de transréalité et de cosmodernité. De cette façon, nous pouvons entrevoir conceptuellement un passage de l'anthropocène au cosmocène : d'une centration sur l'être humain, « anthropo » à une relation croisée entre les sujets et entre les niveaux de réalité des objets, depuis l'infiniment petit jusqu'au « cosmos ».

Ce qui peut vouloir dire quelque chose dans ce trans-, c'est l'art de penser ensemble – et on ne pense pas ensemble en général-, toujours autour d'une question qui importe à toutes les parties, mais sur des modes divergents. Il ne s'agit pas de demander à des gens de penser ensemble en tant que représentant chacun leur discipline, mais de mettre leur discipline à l'épreuve de ce qui les réunit, de penser avec cette discipline demande de négliger, aussi bien que par ce qu'elle fait importer, de telle sorte que les frontières disciplinaires puissent devenir des zones d'échanges, pas de fortifications. De ce point de vue, il faut le regarder en face, la conquête spatiale ou les temps de guerre, et même l'invention de la bombe atomique, par exemple, ont été des périodes de grande et féconde transdisciplinarité. Et, si

on veut une transdisciplinarité en temps de paix, il est primordial de penser comment donner aux situations le pouvoir de faire penser ensemble (Stengers, 2019, p.62).

L'approche transdisciplinaire des niveaux de réalité, à la fois pour les objets et pour les sujets, apparaît comme une réconciliation entre le réductionnisme et le non-réductionnisme. La cosmodernité signifie ici essentiellement que toute existence dans l'univers est définie par sa relation avec toutes les autres entités. Par ces explications, nous ouvrons un domaine de recherche et de pratique en éducation environnementale comme lieu privilégié, à l'interface de ces questions concernant des pratiques pédagogiques allant au-delà des réductionnismes disciplinaires. C'est pourquoi la transdisciplinarité est convocable dans l'éducation environnementale, qui possède un caractère « intégral », engagé dans la reconnexion de différentes connaissances, sciences, arts, spiritualités et cultures, soit une véritable métascience, pour la confrontation et la compréhension éthique de questions issues de la complexité de l'anthropocène.

Dans le contexte des méthodes d'apprentissage et d'enseignement de l'éducation environnementale trouve place la pédagogie cosmocène du Brésilien Vilmar Pereira (2016) qui mobilise une vision cosmoderne. La compréhension d'un être humain passe également par une compréhension d'un être humain intégral, non seulement réduite à la rationalité, mais qui reconnaît la dimension biologique, psychologique, sociale, environnementale et spirituelle de l'existence (Pasquier, 2021). Ainsi, nous en arrivons à la nécessité de pédagogies qui prennent en compte la complexité des dimensions humaines et qui dialoguent avec l'apprentissage transcendantal.

De la transdisciplinarité et des pédagogies qui cherchent à mettre en œuvre des pratiques d'orientation cosmoderne, nous mettons en évidence des points de vigilance, tels que l'importance du multiréférentiel dans l'éducation à l'environnement ou encore la diversification des sources de connaissances et de cultures dans les apprentissages. Ainsi, les épistémologies qui nous invitent à dépasser la relation sujet-objet finissent par aboutir à un besoin ontologique de réflexion sur les questions liées au spirituel, ou à la transcendance ou aux cosmovisions, comme celles des différents peuples premiers dans leur relation avec la nature.

CONCLUSION

Au long de ce texte, nous avons étudié l'étymologie des termes « anthropocène » et « éthique ». Nous avons exposé différentes approches de l'anthropocène, en incluant ses propres contradictions et défis. D'où la nécessité de réfléchir aux principes fondamentaux de l'éducation à l'environnement et à la manière de les appliquer pour la compréhension des sujets complexes à l'ère de l'Anthropocène.

Les connaissances de l'Anthropocène nous révèlent combien nous sommes profondément liés les uns aux autres, à l'environnement et à la terre entière. Les définitions de l'Anthropocène ne sont pas neutres, et l'étude de cette période implique la mise en dialogue de différentes disciplines. Les théories issues de la

méthodologie transdisciplinaire deviennent alors nécessaires pour répondre aux défis contemporains.

Car nous ne pouvons pas négliger les alertes scientifiques lancées par l'anthropocène, ni rester paralysés face à ses défis. Favoriser l'implication pour inventer d'autres modes de décisions nécessite l'apprentissage d'autres types de relations qui peuvent aller de pair avec l'Éducation environnementale.

La mobilisation de l'approche transdisciplinaire dans la recherche et dans les pratiques pédagogiques servant à l'éducation environnementale ne peut en dernier ressort que s'appuyer sur une éthique transdisciplinaire. Cette éthique agit dans la reconnexion entre les niveaux de l'individu, de la société et de l'espèce. Elle promeut d'autres concepts, tels que ceux de métascience et de cosmocène, annonçant l'ère du cosmocène.

BIBLIOGRAPHIE

- Boff, L., 2014, *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*, Petrópolis-RJ: Vozes
- Carvalho, I., 2012, *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, S. Paulo: Cortez
- Gemene, F.; Rankovic, A., 2019, *Atlas de l'Anthropocène. Atelier de cartographie de Sciences Po*, préface de J. Zalasiewicz postface de B. Latour. Paris: Presses de Sciences Po
- Japiassú, H., Marcondes, D., 2006, *Dicionário básico de filosofia*, R. de Janeiro: Jorge Zahar
- Japiassú, H., 1992, *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: F.Alves.
- Latour, B., 2015, *Face à Gaia. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*, Paris: La Découverte
- Morin, E., 2005, *O Método, 6: Ética*, Porto Alegre: Sulina
- Morin, E., 2020, *Sur la crise*, Paris : Flammarion
- Nicolescu, B., 1999, *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999
- Nicolescu, B., 2014, *From Modernity to Cosmodernity: science, culture, spirituality*. New York: State University of New York Press.
- Nicolescu, B., 2019, « Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade », in Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., Castro, G., éd., *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília
- Pasquier, F., 2016, « Le Tiers-Caché : pour un nouveau paradigme en sciences humaines et sociales », in Nicolescu, B., éd., *Le Tiers-caché dans les différents domaines de la connaissance*, Paris : Éditions Le Bois d'Orion
- Pasquier, F., 2021, « Mobiliser la dimension du spirituel en éducation », in Voynnet, C., éd., *Leadership spirituel en pratiques*. Caen : Ems
- Pereira, V., 2016, *Ecologia Cosmocena : a redefinição do espaço humano no cosmos*, Juiz de Fora: Garcia Edizioni
- Pinheiro, S., Calloni, H., Pasquier, F., 2018, « O Encontro como potência para a realização da ética transdisciplinar », *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, (1), p.35-48, <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8561>
- Pinheiro, S., 2017, *O Silêncio e o ser na Filosofia Vedanta: um diálogo oriente-ocidente para pensar a relação ser humano-natureza em Educação Ambiental*, Dissertação de Mestrado, FURG, Rio Grande/RS
- Pinheiro, S. L., Calloni, H., 2019, « Transdisciplinarity and Environmental Education: Comprehensions about Silence and Being in Vedanta », *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 10, <https://doi.org/10.22545/2019/0116>
- Pinheiro, S., 2021, « Considerações Sobre o Conceito de Ambiente e os Desafios Tecnológicos para Reflexões em Educação Ambiental », *RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, 6(3), <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i3.1922>
- Sauvé, L., 2005, « Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental », in Sato, M., Carvalho, I., éd., *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*, Porto Alegre: Artmed
- Sauvé, L., 2017, « Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político », *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, p.261-278, <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Stengers, I., 2019, *Résister au désastre*, Paris : Wildproject
- Trischler, H., 2016, « The Anthropocene », *N.T.M.* 24, p.309-335, <https://doi.org/10.1007/s00048-016-0146-3>
- Wallenhorst, N., 2020, *La Vérité sur l'anthropocène*, Paris : Éditions Le Pommier

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE AUX
ENJEUX ÉDUCATIFS DE L'ANTHROPOCÈNE

Une recherche-action collaborative
en structure de raccrochage scolaire

Valérie Melin⁶⁷

Résumé. Un dispositif de recherche collaborative travaille sur le processus de subjectivation de jeunes anciens décrocheurs. En interrogeant parcours social et histoire individuelle du sujet à travers son récit, les jeunes engagés travaillent à accéder à la compréhension de leur trajectoire biographique. Ce processus réflexif leur permet de configurer la trame des événements vécus tout en se configurant eux-mêmes et en donnant sens à leur existence. La mise en réflexivité dans la narration de soi développe la volonté de sens et la recherche de sens, en construisant une dynamique de subjectivation singulière.

Mots-clés : recherche biographique en éducation — décrochage scolaire — récit de soi — pédagogie critique — subjectivation

***Abstract.** A collaborative research works on the process of subjectivation of young former dropouts. By questioning the subject's social and individual history through his story, the young people involved are working to build an understanding of their biographical trajectory. This reflective process allows them to structure their life course while configuring themselves and giving meaning to their existence. The reflexivity in the narration of oneself develops the will for meaning and the search for meaning, by building a dynamic of singular subjectivation.*

***Keywords:** biographical research in education — school dropout — self-narrative — critical pedagogy — subjectivation*

INTRODUCTION

La mise en œuvre d'une recherche action collaborative au sein d'un lycée expérimental dédié au raccrochage scolaire et ses résultats nous ont conduite à nous interroger sur l'incidence éducative de l'atelier biographique de projet sur lequel portait l'enquête de terrain, dans un contexte social marqué par la conscience émergente des enjeux du basculement dans l'anthropocène. Ce terme désigne l'entrée dans une ère géologique caractérisée par la capacité de l'homme à transformer l'intégralité du système terre à un point tel qu'il le menace de destruction. Les discours associés à la notion d'anthropocène, par-delà leurs contradictions éventuelles (Bonneuil, 2014), qu'ils renvoient à une approche naturalisante du phénomène ou à la théorie de l'effondrement, qu'ils envisagent uniquement des solutions d'ordre technoscientifique ou qu'ils s'inscrivent dans une perspective critique du capitalisme et de ses effets, mettent tous l'accent sur la nécessité d'une action qu'il est urgent de concevoir et de déployer. Quelle qu'en soit la forme elle suppose des sujets-acteurs éduqués à une nouvelle approche de l'environnement, à de nouvelles façons d'y prendre place afin de préserver

⁶⁷ Maître de conférences à l'Université de Lille 3, laboratoire Cirrel (ULR 4354).

l'espèce humaine en le préservant. Wallenhorst et Hétier dans une tribune publiée dans le journal *Marianne* en janvier 2021 témoignent de ce nouvel impératif éducatif : « soit nous éduquons nos enfants à ce qu'est l'anthropocène, soit nous renonçons à l'avenir ». Cette interpellation semble paradoxale au premier abord car la réflexion sur ces enjeux éducatifs est déjà engagée et mise en œuvre, par exemple, dans les « éducations à » qui visent à informer et à sensibiliser la jeunesse aux préoccupations écologiques. On pourrait évidemment songer à renforcer ces dispositifs pédagogiques insuffisamment présents dans l'espace scolaire. Mais il s'agit plus radicalement d'envisager une réforme éducative qui doit penser les conditions d'une mutation anthropologique, c'est-à-dire d'une modification d'un rapport au monde, englobant le rapport à soi et aux autres, qui a montré ses limites. Le rapport à la nature de la modernité tardive se caractérise, en effet, par une dichotomie encore insurmontée entre un mode d'appropriation brutale visant une mise à disposition toujours plus étendue de ses ressources et une esthétique romantique privilégiant une réceptivité passive de sa beauté, dénuée de pouvoir d'agir. Nous avons choisi de réfléchir sur cette réforme possible de l'éducation à partir de l'analyse d'un dispositif pédagogique qui semble capable de susciter des prises de conscience, des changements d'attitude qu'on pourrait qualifier de profonds dans la mesure où bien loin de relever de l'acquisition de compétences, par nature instrumentales, ils concernent une transformation subjective relative à l'être au monde de l'homme et aux fins qu'il poursuit. Le travail de recherche mené s'appuie sur le cadre théorique de la recherche biographique en éducation, que nous avons choisi d'enrichir en mobilisant en outre l'approche anthropologique de l'analyse existentielle. Ces deux approches herméneutiques se rejoignent dans la valorisation de l'expérience comme espace de co-production du savoir et d'un sujet social singulier qui s'y découvre acteur de sa vie et de ses choix. Ces deux cadres théoriques, dans la mesure où ils abordent la construction du savoir comme moyen d'émancipation des individus et source de renforcement de leur pouvoir d'agir sont indissociables d'une éthique commune qui conduit le chercheur à se saisir de tout terrain de recherche comme un espace d'intervention dans un cadre axiologique défini. Dans cet article, nous analyserons, d'une part, dans quelle mesure l'atelier biographique de projet contribue à un déplacement des représentations et des attitudes, favorisant ainsi un autre rapport au monde, nécessaire au renouvellement attendu de l'éducation pour relever les défis de l'anthropocène, et, d'autre part, comment les choix épistémologiques et éthiques qui président à la démarche de recherche participent à l'actualisation de ces transformations.

AUTOUR D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EXPÉRIMENTAL

L'atelier biographique de projet

L'atelier biographique de projet élaboré par Christine Delory-Momberger est mobilisé depuis de longues années déjà à l'université pour faire réfléchir les étudiants sur leurs perspectives de formation et d'activité professionnelle.

L'objectif de la recherche-action que cet article expose est d'adapter ce dispositif formatif à un public d'élèves, âgés de dix-sept à vingt-cinq ans, en situation de rescolarisation au Micro-Lycée de Sénart (MLS).

Transposer dans une structure de raccrochage scolaire un dispositif pédagogique de l'enseignement supérieur

La mise en œuvre de l'atelier biographique de projet au sein d'une structure de raccrochage scolaire doit prendre en compte les caractéristiques psychosociologiques de jeunes qui ont vécu le décrochage scolaire et, par conséquent, la rupture d'une trajectoire biographique, indissociable d'un étiquetage, et qui subissent, dans le cadre du raccrochage, l'injonction institutionnelle et sociale à l'insertion fondée sur une certaine conception de l'acteur rationnel et efficace, caractéristique de la modernité avancée. Les enseignants et les chercheurs qui les accompagnent ont construit leur collaboration sur l'hypothèse d'une similitude entre l'engagement en formation d'adultes, avec, en particulier, ses problématiques identitaires, et le retour aux études de décrocheurs lycéens, soumis à l'impératif de configurer de façon autonome un devenir existentiel, social et professionnel qui suppose l'articulation, bien souvent complexe, avec leur histoire passée et une interrogation sur les représentations sociales associées à la réussite individuelle.

Si le décrochage a rompu la continuité biographique, le raccrochage consiste à retisser les fils qui unissent le passé au présent et à l'avenir. L'atelier sur lequel s'appuie la recherche-action a pour finalité d'aider les jeunes à se projeter vers l'avenir par un travail biographique : c'est en comprenant le passé à la lumière des enjeux du présent qu'il est possible de construire un projet dans lequel on se reconnaît. Ce travail biographique permet de revenir sur l'expérience pour la réfléchir : c'est une contribution à la connaissance de soi et à l'éducation au choix qui constituent les éléments majeurs de la dynamique du raccrochage. L'atelier biographique de projet s'appuie sur un groupe de pairs, binômes ou triades, au sein duquel une parole socialisée sur soi circule. Être à l'écoute du parcours de l'autre permet de s'ouvrir différemment à son expérience personnelle et de l'enrichir. En travaillant des thématiques diverses qui constituent autant de perspectives sur l'existence et l'identité individuelle, l'atelier biographique de projet engage un processus qui vise à développer la capacité d'agir et la prise d'initiative de l'individu qui réapprend à devenir l'auteur de son devenir, sujet qui se déploie dans la durée, en se mettant en forme par la narration de soi, et qui devenant à lui-même sa propre origine, advient ainsi à son être singulier.

L'atelier biographique a pris forme au MLS parce que les enseignants ont accepté de prendre le risque de l'inscrire dans la scolarité des élèves alors qu'il ne renvoie à aucune prescription programmatique ni à aucune exigence pédagogique. Il n'est pas un enseignement formel ; il repose, du côté des enseignants, sur le développement de compétences d'animation qui se construisent chemin faisant et du côté des élèves, sur une disponibilité d'écoute d'eux-mêmes et des autres, condition de leur mise en dialogue. C'est la

participation régulière à l'atelier biographique qui construit l'expertise des acteurs, enseignants-animateurs et élèves. L'atelier biographique se pratique et c'est ainsi qu'il fait l'objet d'un apprentissage tant par les élèves engagés dans l'expérience que par les enseignants le prenant en charge. Les uns et les autres y développent des capacités et des savoirs sur le modèle de l'apprentissage informel (Greenfield & Lave, 1979) : il n'y a pas de programme qui fixe et explicite ce qui est à apprendre ; chaque membre de la communauté sociale dans laquelle s'inscrit cet apprentissage est responsable de ses acquisitions, qui s'opèrent d'ailleurs bien souvent à son insu. Ils ne font bien souvent l'objet d'une prise de conscience que de façon rétrospective, par un retour réflexif qui fait partie intégrante du dispositif. L'objet de la recherche-action collaborative est d'accompagner, voire de renforcer cette mise en réflexivité. De ce point de vue, la recherche constitue en quelque sorte un prolongement de l'atelier biographique lui-même.

Le dispositif pédagogique : présentation et enjeux

L'atelier biographique de projet se déroule sur deux périodes d'un mois et demi à raison d'une séance par semaine. Le groupe est constitué au plus d'une quinzaine d'élèves volontaires, de niveaux et de classes différents, et accompagnés par deux enseignantes, en situation de co-animation. Durant les deux heures dédiées à l'atelier, les activités s'organisent autour de trois phases : en groupe entier, les enseignants-animateurs présentent le thème de réflexion de la séance, rappellent les consignes de travail et les règles éthiques dont elles sont les garantes et qui caractérisent le contrat de communication entre pairs ; puis un temps en petit groupe permet l'exploration individuelle du thème et la restitution de la réflexion à tour de rôle hors de la présence des animateurs ; enfin lors du regroupement final, se fait collectivement un retour sur expérience donnant lieu à des échanges auxquels participent les enseignants-animateurs. Leur présence a pour objectif de faciliter le débat entre pairs et de relancer la réflexion collective. Lors de ce temps, une distance est prise par rapport à l'expérience individuelle et les participants évoquent des points de vue qui prennent un sens plus général. Quelques règles sont impérativement suivies. Les participants s'engagent à éviter toute forme de jugement de valeur concernant leurs pairs. Les membres du petit groupe sont astreints à respecter la confidentialité du contenu des narrations individuelles. Celui qui s'exprime au sein du petit groupe est seul maître du sens qu'il donne à son expérience. Les autres, seulement autorisés à demander des précisions pour clarifier son propos, accueillent sa parole. Les thématiques abordées ont comme caractéristique commune, d'une part, de convoquer le passé et sa remémoration et d'autre part, de susciter la mise au jour de représentations ou de ressentis qui, de près ou de loin, concernent le rapport du jeune à sa scolarité, à son parcours de formation et à son projet au sens large. Les élèves produisent deux types de travaux écrits : dans un premier temps, ils prennent des notes pour préparer leur prise de parole dans le petit groupe et dans un second temps, ils écrivent les remarques qui leur semblent pertinentes lors du débriefing

collectif. Ces écrits sont conservés dans un journal de bord auquel les enseignants-animateurs n'ont pas accès.

L'atelier biographique de projet renvoie aux démarches de formation tout au long de la vie qui sont éloignées de la forme scolaire. De ce fait, il interroge aussi bien les représentations des enseignants du secondaire que celles des élèves. Les enseignants tendent, même dans un contexte innovant, à valoriser la transmission de connaissances solidaires des programmes officiels que les élèves par ailleurs attendent et revendiquent par souci de conformation à la norme scolaire. Les enseignants et les jeunes ont donc besoin d'un temps de familiarisation avec cet objet institutionnellement étrange. Les deux enseignants-animateurs, pourtant pleinement convaincus de la pertinence du travail biographique à l'école, ont dû néanmoins, dans leur activité pédagogique, opérer un déplacement, suscitant tensions et résistances mais aussi propice à des interrogations qui ont constitué une grande part de la dynamique de la recherche collaborative. Si la considération de l'élève pris dans sa globalité est un des fondamentaux du MLS, l'atelier biographique met à l'épreuve cette approche puisqu'en invitant les élèves à « se raconter », il conduit les enseignants et les élèves, en dehors de leur cadre habituel, à se confronter aux émotions et questionne alors la place de la parole personnelle dans le dispositif pédagogique du raccrochage. La rencontre avec le champ des émotions pose le problème de l'écart par rapport à la fonction qu'on a appris à exercer en tant qu'enseignant et par rapport au rôle qu'on a appris à endosser en tant qu'élève. S'ouvre ainsi un vaste champ de travail sur la réflexivité dans l'expérimentation pédagogique qui pose l'enseignant dans une posture décentrée d'apprenant et invite l'élève à sortir de la figure de l'agent ou de l'acteur pour entrer dans celle d'auteur.

La finalité poursuivie : pédagogie critique et émancipation des sujets

Le raccrochage pour qu'il ait une dimension véritablement éducative doit pouvoir se dégager de l'impératif d'adaptation sociale qui réduit l'autonomie de l'individu à l'efficacité de l'acteur pour favoriser sa réappropriation comme sujet pensant, capable d'interroger les fins de son action et les modalités de sa participation au monde. Les politiques publiques associées au traitement du décrochage sont, en effet, marquées par une idéologie de l'*empowerment* qui le détourne de sa visée originaires : au lieu de le reconnaître dans sa vocation éducative et transformatrice, on lui attribue une fonction réparatrice et régulatrice qui relève du projet d'instrumentalisation du capital humain, propre à la modernité avancée. Les dispositifs biographiques peuvent contribuer à construire l'édifice d'une pédagogie critique du raccrochage en permettant une mise à distance des injonctions inhérentes aux politiques publiques. Ils visent à former les individus à un déplacement des représentations concernant leur trajectoire personnelle, scolaire et sociale, qui les autorise à explorer d'autres choix de vie possibles. Les interactions fondées sur la prise en compte de l'expérience individuelle et sur sa mise en réflexivité dans la narration de soi permettent de développer les modalités d'une conscientisation ouvrant sur la construction d'un nouvel

avenir. L'atelier biographique de projet, fondé sur la mise en narration de soi, avec l'appui du dispositif de recherche-action, est conçu pour renforcer la prise en compte de l'enjeu éducatif du raccrochage scolaire. Le collectif de recherche en faisant un retour sur l'expérience vécue durant les phases d'atelier s'emploie à analyser comment et dans quelle mesure il y parvient.

La mise en œuvre de la recherche de la recherche-action collaborative

Cette recherche-action qui s'est étendue sur six ans, s'inscrit dans le temps long de l'expérimentation, propice à la manifestation des « transformations silencieuses » (Jullien, 2009) et à leur mise en réflexivité. Ce travail de recherche dans la durée et sur la durée interroge le rôle du temps dans la recherche et dans l'éducation. Il s'appuie sur des cadres théoriques qui mobilisent des approches biographiques et s'intéressent à la temporalité de l'expérience des individus. La recherche s'est construite à partir d'un processus de mise en intrigue (Ricoeur, 1983) qui vise à articuler le mouvement successif des événements et le mouvement réflexif de leur compréhension par la narration produite à la fois collectivement et à partir d'entretiens individuels. La construction de la narration des situations vécues s'est opérée de façon collective à partir de moments choisis par les différents acteurs – élève, enseignants et enseignant-chercheur.

Le cadre théorique : deux approches herméneutiques aux conceptions épistémologiques convergentes

Du point de vue gnoséologique, la recherche biographique en éducation (Mombberger, 2014) et l'analyse existentielle (Frankl, 2017) relèvent toutes deux du modèle épistémologique constructiviste (Le Moigne, 2012) dans la mesure où l'une et l'autre se fondent sur le primat du sujet connaissant, construisant son rapport au réel à travers l'expérience qu'il en fait, et lui-même garant de la valeur de vérité du savoir ainsi construit. Ces deux courants théoriques considèrent que la connaissance n'a ni contenu, ni sens ni valeur en dehors d'un sujet expérimentant un monde dont la réalité se constitue à mesure des expériences engagées et réfléchies. La recherche biographique en éducation et l'analyse existentielle se situent, selon la distinction opérée par Dilthey, du côté des sciences de l'esprit dont les objets de connaissance obéissent à des conditions d'apparition et de manifestation et non pas à des relations de causalité. Les sciences de l'esprit font ainsi prévaloir la description des phénomènes en accordant la priorité à l'expérience vécue des sujets. Considérés comme bénéficiant d'une part d'indétermination qui fonde leur liberté individuelle les sujets sont abordés par ces deux théories d'un point de vue herméneutique, c'est-à-dire en se préoccupant d'accompagner leur dynamique de compréhension et d'interprétation des situations de leur existence.

D'un point de vue méthodologique, c'est à partir de la mise en récit de l'expérience qui permet de la réfléchir et de la configurer que la connaissance est engendrée. Ces deux approches herméneutiques mettent l'accent sur le travail

biographique des sujets. La recherche biographique en éducation s'appuie sur l'étude des démarches de « biographisation » entendue comme une activité réflexive qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociale, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son existence afin d'en construire autant que faire se peut, la cohérence, et de s'y reconnaître comme projet identitaire singulier. Les individus, grâce au travail de biographisation configurent la trame des événements vécus en interaction avec le contexte social où leur expérience se situe, tout en se configurant eux-mêmes et en donnant sens à leur existence. Peuvent être ainsi interrogés le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit comme témoignage des modalités de réponse aux différentes épreuves auxquelles la société et son organisation les confrontent. L'analyse existentielle, de son côté, met plutôt en avant une structure dialogique en s'appuyant aussi sur un matériau biographique afin de promouvoir et de redéployer si nécessaire le projet existentiel qui repose sur la quête de sens mise en forme à travers des valeurs. Cette aspiration au sens convoque la dimension « noétique » de l'homme, caractérisée comme une forme de transcendance signifiée par la liberté de la volonté qui se dégage ainsi du complexe psychosomatique. Cette dimension dite spirituelle non seulement libère l'homme du joug des pulsions et des intérêts égotiques pour l'ouvrir sur le monde, mais aussi lui offre la possibilité d'une latitude d'action par rapport aux contraintes qui définissent sa situation dans le monde. L'existence est ainsi conçue comme un désir de sens informant constamment les situations qui la constituent. Le travail biographique vise à construire les conditions pour que la dimension noétique s'exprime pleinement à travers des projets sensés en mettant à distance et en surmontant les déterminismes à la fois internes et externes qui affectent sa dynamique.

La finalité des démarches de recherche promues par ces deux cadres théoriques, permettant de préciser en quoi consiste la valeur des connaissances produites, concerne le processus de subjectivation des acteurs sociaux. Il faut entendre ici la notion de subjectivation comme l'effort réflexif de l'individu pour se reconquérir comme sujet en prenant conscience des processus d'assujettissement (Foucault, 2001) qui le structurent et s'en libérer en se donnant une forme autonome. Ces deux approches théoriques visent donc des objectifs très semblables en termes d'émancipation tout en accentuant certains aspects bien spécifiques. Il s'agit pour la recherche biographique en éducation de favoriser l'affirmation des individus en tant qu'être singuliers et le renforcement de leur pouvoir d'agir au sein de la société à travers un processus de mise en forme de soi et de formation de soi par la réflexivité. En revanche du côté de l'analyse existentielle, la volonté de sens et la recherche de sens se traduisent par des raisons de vivre qui entraînent et engagent l'individu vis-à-vis de lui-même, d'autrui et du monde à travers des valeurs qu'il appartient de configurer autour des différents axes : l'expérience (Eros), la créativité (Pathos) et l'attitude (Ethos). Ce parcours de sens mis en mots dans la narration de soi permet de soutenir l'élucidation par chacun de ses actions, de ses responsabilités, de ses pensées en construisant une dynamique de subjectivation singulière. L'analyse existentielle

porte aussi son analyse sur la question des contre-valeurs qui, selon Frankl (2017), sont au fondement de l'organisation de la société post-moderne et de son idéologie. C'est l'inversion des valeurs fondamentales qui donne lieu aux contre-valeurs. La contre-valeur d'Eros se situe du côté du mépris et de la haine qui nie la relation, celle de Pathos du côté de l'irresponsabilité individuelle qui refuse toute forme d'implication, celle d'Ethos du côté de l'indifférence passive à l'égard de ce qu'on subit. Le travail émancipateur poursuivi dans l'analyse existentielle consiste alors à questionner les contre-valeurs qui peuvent agiter le sujet afin qu'il les transforme en valeurs qui seules peuvent contribuer au projet sensé.

Contribuer à la construction d'une posture d'acteur-chercheur

La recherche collaborative (Desgagné, 1997) repose sur la co-construction d'un objet de recherche. La part de l'acteur-praticien et de son contexte d'action dans la construction des connaissances liées à une pratique professionnelle et à une activité de formation données fait ainsi partie des postulats sur lesquels se fonde le concept de recherche collaborative. Elle s'articule autour de projets dont l'intérêt d'exploration est inséparable de la compréhension que les acteurs en interaction avec le chercheur vont construire autour de l'étude, en contexte réel, d'un aspect de leur pratique professionnelle ou de leur activité de formation. C'est la compréhension du praticien relativement à la situation de pratique à explorer qui est au premier plan. Le chercheur collaboratif reconnaît et valorise chez le praticien « une compétence d'acteur en contexte » qui implique un certain contrôle réflexif sur son environnement immédiat. Ainsi,

(...) le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif sur ce que font les enseignants mais va chercher avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir. (Desgagné, 1997, p.374.)

Le parti-pris de cette recherche collaborative, c'est de considérer que la compétence d'acteur en contexte appartient aussi à celui qui se forme, c'est à dire à l'élève engagé dans le processus de formation inhérent à l'atelier biographique. L'équipe de recherche a ainsi étendu les principes de l'éthique collaborative à l'analyse de l'activité des élèves dans l'atelier. Un groupe d'élèves, intéressés par la mise en réflexivité de leur expérience, participe au dispositif de recherche non seulement durant l'année de fréquentation de l'atelier mais aussi après avoir quitté le MLS. La mobilisation des acteurs, enseignants et élèves, dans l'activité de co-construction d'un objet de connaissance, inséparable de la recherche collaborative, les fait entrer du même coup dans une démarche d'approfondissement et de perfectionnement d'un aspect particulier de leur pratique qui a retenu leur attention. De son côté, le chercheur s'engage à mettre en place les conditions d'investigation de l'objet co-construit avec les acteurs qui peuvent alors se mettre en recherche eux-mêmes sur la thématique, relative à leur pratique, qui les intéresse.

Le défi pour le chercheur est de faire en sorte que recherche et formation se co-constituent, s'intègrent l'un dans l'autre, dans la démarche de co-construction qui en est le pivot. (Desgagné, 1997, p. 378)

L'objectif de cette démarche collaborative est de favoriser, du côté des enseignants, un changement de la culture d'équipe pour qu'elle intègre progressivement le champ de la recherche en en faisant le support d'une formation continue. Les identités professionnelles y trouvent ainsi l'opportunité d'une transformation qui s'accompagne du développement de méthodes d'investigation des pratiques pédagogiques et d'une activité de théorisation plus consciente et mieux maîtrisée aussi bien de leur mise en œuvre que de leurs effets. Cette démarche collaborative constitue par ailleurs une voie d'accompagnement des élèves, anciens décrocheurs, qui leur permette de mieux appréhender leurs ressources d'individualisation dans l'espace social, par le développement d'une auto-formation à la recherche. Leur travail de reconstruction identitaire peut y trouver un appui précieux qui vient renforcer les effets capacitants de la fréquentation de l'atelier biographique.

Théorie des moments et sérendipité

Toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'a pas été préparé (alors que l'on sait combien forte est la propension à ne découvrir que ce à quoi l'on s'attend). (Olivier de Sardan, 1995, p. 77)

La sérendipité consiste en une disposition de l'esprit à regarder l'environnement dans une attitude constamment curieuse et propice à la découverte. Cette disposition de la conscience qui s'ancre dans la perception permet d'accéder au potentiel heuristique des situations, c'est-à-dire aux données imprévues qu'il peut offrir (Bourcier & Van Andel, 2011). Il ne s'agit donc pas là d'une méthode raisonnée qui organise le processus de découverte, mais bien d'une disponibilité intellectuelle d'ouverture aux surprises du terrain et aux événements qu'on ne peut anticiper. C'est à partir de la mise en évidence de moments (Lefebvre, 1989) que les acteurs de l'atelier biographique engagés dans la recherche, enseignants et élèves, développent leur disposition à la sérendipité. La mise en forme réflexive de ce moment a permis de dégager des thématiques autour desquelles se développent les premières analyses qui permettront, d'une part, d'organiser les futurs entretiens pour avancer avec les chercheurs dans l'élaboration des résultats et, d'autre part, d'envisager d'éventuels nouveaux ajustements du dispositif pédagogique.

Le collectif de recherche a choisi de s'appuyer sur la théorie des moments développée par Lefebvre parce qu'il les conçoit comme des espaces-temps de désaliénation et par conséquent d'émancipation du sujet, propices au développement de ses possibilités. Les moments sont apparentés à « un centre du vécu » (Lesourd, 2009, p. 42), lequel, selon Lefebvre (1989, p. 253 et 713)

(...) condense autour d'une image centrale ce qui existe mais qui est épars dans la vie spontanée [...] à travers une unité d'ensemble, rassemblant des paroles et des actes, des situations et des attitudes, des sentiments et des représentations.

Mais le moment n'a pas seulement une valeur individuelle qui pourrait enfermer le sujet et sa narration dans une forme de monadisme ; il s'inscrit aussi dans une communauté de référence (Hess & Deulceux, 2009) qui convoque tous

ceux qui partagent l'activité ou la situation auxquelles il est associé et avec lesquels il entre en résonance. Le travail sur le moment favorise de ce fait la mise en œuvre collective de la recherche.

C'est une voie étroite qui conduit le praticien-chercheur grâce à la recherche à construire un espace transitionnel, espace symbolique entre lui et sa pratique de telle sorte à permettre sa propre émancipation. (Cros, 2001, p. 134)

La mise en forme de moments dans le cadre du journal de recherche, constituant un tiers dans l'entrée en recherche, construit cet espace transitionnel.

PRÉSENTATION ET ANALYSE DE MOMENTS SIGNIFICATIFS QUELLES INCIDENCES ÉDUCATIVES ?

Nous tâcherons, dans cette partie, de montrer, à partir de l'étude de moments significatifs vécus au sein de l'atelier et reconstruits par la narration dans le cadre de la démarche de recherche, comment le recours aux dispositifs biographiques dans l'éducation développe la disposition du sujet-élève à la résonance (Rosa, 2018) permettant de restaurer la relation qui a été perdue avec le monde au profit d'un rapport instrumental qui nie conjointement le sujet et l'objet de l'action, subissant l'un et l'autre une forme de réification. La disposition à la résonance dont la prise de conscience des caractéristiques et des effets se renforce dans le travail réflexif opéré dans le cadre de la recherche contribue à la mutation anthropologique que nécessite l'entrée dans l'anthropocène.

La résonance comme analyseur de la restauration de la relation de l'individu avec le monde en contexte d'anthropocène

Définition et enjeu anthropologique de la résonance

La visée culturelle et structurelle de la modernité entendue comme formation sociale est l'extension systématique de l'accès des hommes au monde, ce qui rend possible et accompagne les transformations qui caractérisent l'anthropocène, marquées par la destruction et la dévaluation de la nature. Ce programme d'extension de l'accessibilité est inséparable d'une obligation d'accroissement qui « avance à l'aveugle » et constitue une « cage d'acier » dans laquelle les individus contemporains sont enfermés. Le concept de *stabilisation dynamique* (Rosa, 2018) désigne cette obligation d'accroissement, et définit l'état d'une société tributaire de la croissance (économique), de l'accélération (technique) et de la densification de l'innovation pour conserver sa structure et son état institutionnel.

Ce programme moderne consiste à rendre le monde économiquement et techniquement disponible, scientifiquement perceptible et maîtrisable mais aussi politiquement et administrativement orientable sous les auspices de l'accroissement.

La résonance constitue la modalité de restauration de la rencontre avec un monde rendu muet par sa mise à disposition des hommes. La résonance se définit philosophiquement comme une forme de conversation, écoute et réponse, entre soi et le monde. En tant que relation, elle repose sur la reconnaissance non

seulement de leur indissociabilité mais aussi de l'indisponibilité du monde dont le caractère inappropriable est envisagé comme condition nécessaire. La résonance signifie en premier lieu et surtout un état ou mode de relation dynamique dans lequel le sujet et le monde, dans toutes ses modalités et occurrences possibles, se touchent et se transforment réciproquement. D'un point de vue phénoménologique, cela signifie que le mode de résonance se distingue de l'état d'aliénation par un double mouvement entre le sujet et le monde : le sujet est affecté par le monde, à un point tel qu'il se sent « appelé » et « interpellé » par ce qu'il y rencontre. Toutefois, la résonance suppose que l'émotion soit accompagnée d'une réponse personnelle active, témoignant d'un pouvoir d'agir. Cela signifie que le sujet peut, de son côté aussi, atteindre ce qu'il rencontre et, de cette manière, établir un lien dans lequel il s'éprouve comme auto-efficace. Cependant, les effets transformateurs d'une relation de résonance se dérobent constamment et inévitablement au contrôle et à la planification du sujet qui ne peut dès lors prédire avec certitude, leur nature et leur profondeur. Cette forme d'indisponibilité signifie aussi qu'il n'existe pas de moyens de produire la résonance comme mode de relation, ni par la compétence ni par la contrainte. Il faut noter qu'un rapport résonant à soi est aussi une condition pour avoir une relation résonante au monde. L'entrée en résonance avec soi-même est inséparable de l'expérience d'une « auto-transcendance » (Rosa, 2018) qui signifie rencontrer « là dehors » un Autre (indisponible), écouter, se laisser appeler par un interlocuteur qui est reconnu comme source indépendante de valeur et d'importance. Elle convoque donc une situation potentiellement intersubjective qui rend possible la rencontre d'un Autre radicalement différent et en même temps le même que soi. Elle implique la possibilité d'une transformation « assimilatrice » qui ne signifie pas appropriation, assimilation ou naturalisation unilatérale, mais s'obtient seulement au prix du changement de soi. En parvenant à établir un véritable dialogue dans lequel les deux consciences s'écoutent réciproquement (en étant affectées) et se répondent (avec auto-efficacité), elles modifieront toutes les deux leur position sans perdre leur propre voix.

L'enjeu anthropologique de la résonance comme relation repose sur la revalorisation de la sensibilité, inséparable d'un pouvoir d'agir sur soi se déployant dans la réciprocité et ne relevant pas d'une forme de compétence.

Sphères de résonance et modalités singulières de résonance

Chaque société est déterminée en tant que formation socioculturelle par le fait qu'elle contribue à structurer les relations au monde des sujets et crée ainsi des sphères de résonance culturelles spécifiques dans lesquelles les membres de la société peuvent plus ou moins découvrir et développer des axes de résonance individuels. En ce sens, les sphères de résonance représentent des espaces d'expérience collectifs au sein desquels des fragments de monde spécifiques – lieux, époques, choses, personnes et des actions – sont dotés d'une capacité de résonance et de réponse, « rechargés » et font l'objet d'une expérience, notamment à travers des pratiques ritualisés (Rosa, 2018). Il semble donc

nécessaire que les institutions éducatives se préoccupent d'offrir aux jeunes à travers la configuration de leur organisation et les dispositifs qu'elles mettent en place des sphères de résonance. Dans la mesure où les relations résonantes sont indisponibles, c'est-à-dire qu'elles ne se produisent pas de façon systématique par le développement d'une compétence à la résonance qui pourrait se manifester à n'importe quel moment et dans n'importe quelle situation, il convient de proposer un cadre favorable qui puisse susciter la sensibilité, la disposition à la résonance. Si les sphères de résonance représentent des espaces collectifs de production de sensibilités résonantes, les individus se distinguent par la formation d'axes de résonance individuels qui orientent, de façon singulière, leurs expériences résonantes. Ces axes de résonance individuels sont inséparables des sources de sens et se structurent à partir de leurs différentes catégories. La catégorie de l'Eros désigne les valeurs d'expérience concernant la sphère du recevoir et incluant par exemple l'amour, la beauté et le rapport à la nature. Cette catégorie détermine les orientations de sens qui privilégient la relation. La catégorie du Pathos désigne les valeurs de créativité concernant la sphère du donner et incluent l'engagement dans le travail, dans la production d'une œuvre ou dans la défense d'une cause. La catégorie de l'Ethos désigne les valeurs d'attitude qui se manifestent dans les différentes manières de faire face à la souffrance et à toute manifestation de la finitude humaine.

Des moments significatifs : résonance et transformation

Nous retiendrons, pour notre exposé, deux moments singuliers expérimentés par différents acteurs du dispositif pédagogique et qui relèvent chacun à leur manière d'un développement de la réflexivité et du pouvoir d'agir, à la fois individuel et collectif : le premier concerne l'émergence d'une dynamique de ritualisation qui témoigne d'une appropriation créative du dispositif ; le deuxième évoque une prise de conscience libératrice d'un élève qui est inséparable d'une transformation de la relation entre pairs.

Le moment de la ritualisation : Une configuration contenant de l'espace physique et communicationnel qui constitue une sphère de résonance

Quelques années après le début de la mise en place de l'atelier, s'est produite, de façon intuitive et tacitement acceptée, une forme de ritualisation dont la mise en scène s'est jouée à la fois dans l'espace et dans la parole. Cette transformation du cadre semble avoir eu des effets contenant et libérateurs, en particulier dans la disponibilité à l'écoute et à la prise de parole.

La disposition dans l'espace s'est reproduite de façon identique au cours des séances : le milieu de la salle de classe a toujours été consacré aux échanges en grand groupe au début et à la fin de la séance tandis que les côtés de la salle étaient le lieu où les binômes ou triades pouvaient se livrer aux récits privés. Le centre était donc le lieu du collectif, de l'écoute de tous par tous alors que le bord était le lieu de la confiance personnelle, de la parole réservée à des auditeurs choisis.

Mais, à chaque fois, un seul et même espace contenant, toujours la même salle de classe, comme si l'identité spatiale fixe permettait la continuité, la cohérence du récit de soi. Ce lieu identique et habité de façon similaire à chaque fois offrait un cadre sécurisant, une enveloppe protectrice qui rendait possible la prise de risque que constitue le réveil d'un passé souvent douloureux : « *Ça me pose dans ma tête, ça me structure.* »

D'autre part, les paroles qui ouvraient la séance étaient dites sur un ton posé et lent, plus lent que le débit du langage quotidien mais pas assez lent pour que la différence soit immédiatement décelable. Quelque chose changeait mais de façon presque imperceptible, et l'adhésion des participants se jouait à un niveau proche de l'inconscient. Les paroles invitaient à la bienveillance, à la suspension du jugement et à la confidentialité puis rappelaient les moments du dispositif : faire en triades le récit d'une expérience qui a marqué et dont on a appris quelque chose puis revenir en grand groupe pour réfléchir ensemble sur ce que l'on peut comprendre de cette expérience. Comme l'écrit Christoph Wulf (2005, p. 11) :

Dans la mesure où les rituels sont des mises en scènes et des représentations de corps, ils ont d'ordinaire plus de poids dans la communication que de simples discours.

Personne n'a jamais fait remarquer qu'il était inutile de répéter les paroles d'introduction. Au contraire, ces mots semblaient attendus et faisaient l'objet d'une écoute particulière. Au bout d'un certain temps, les jeunes étaient à même de les prononcer eux-mêmes, le cadre était accepté par tous et chacun devenait garant de son maintien.

L'alliance de ces deux aspects a, à chaque fois, relié les uns aux autres tous les participants dans une sorte de parenthèse autant spatiale que temporelle fondée sur une reconnaissance de l'autre marquée par la forme d'indisponibilité qui caractérise l'ignorance mutuelle : Un jeune a dit au cours de l'atelier : « *Je pense pas que je pourrais avoir cette conversation avec des gens que je connais trop. Les gens qui nous connaissent, ils jugent tout de suite.* » Les seules variations tenaient dans le type et le cadre de l'expérience proposée : expérience d'une réussite ou d'un ressenti positif dans la famille, à l'école ou dans un lieu professionnel. Dès que cette consigne était énoncée, un silence suivait pour laisser la mémoire faire ce geste de saisir un moment du passé si bien qu'une jeune a pu dire : « *J'ai ouvert une porte* », témoignant d'un accès renouvelé à lui-même. Plus cette ritualisation s'est installée, moins nous avons vu de jeunes tétanisés résistant à l'exercice. C'est comme si cette ritualisation rassurante, qui installait un cadre connu, avait favorisé le lien avec soi, avec les autres, avec l'ailleurs, le passé et l'avenir permettant l'accès à une profondeur individuelle qui manifeste l'entrée dans une relation résonante à soi : « *On n'est pas juste des surfaces.* »

La ritualisation a eu encore comme effet de faciliter le retrait de l'encadrant dans une sorte de présence-absence indispensable pour laisser émerger la parole et faire advenir la co-présence tout en jouant un rôle de contenant. Le rôle de l'enseignant est principalement de tenir le cadre qui permet d'accéder à un certain type de parole, une parole rare dans le contexte scolaire, celle qui lie l'expérience personnelle, voire intime à la vie sociale. Ici il devient possible pour le jeune

scolarisé dans une structure scolaire de quitter « la figure de l'«élève» analysée comme un ensemble de prescriptions définissant les modes de participation à l'agir rituel de l'école », qui » établit une injonction biographique particulière, qui entre en confrontation avec les figures de soi et l'expérience biographique des individus-élèves » (Delory Momberger, 2005, p. 79). En effet, dans l'expérience de l'atelier biographique, l'institution scolaire n'impose pas à l'élève un rituel destiné à son propre fonctionnement mais accueille un processus de ritualisation centré sur l'individu dans le but de lui ouvrir la voie vers une conscientisation de son parcours d'expérience. Dans le temps et l'espace de l'atelier, l'élève est d'abord un sujet qui renoue avec ses émotions et reconstruit son lien au savoir, savoir qu'il tire ici de son expérience singulière.

Dans la mesure où il constitue le signe d'un lien qui se tisse à nouveau entre l'individu et le collectif, le rituel qui s'instaure lors de ces ateliers ne peut pas se réduire à une série de codes figés. Il s'agit davantage d'une ritualisation qui développe « l'aspect dynamique des processus d'instauration de règles de fonctionnement de nouvelles formes d'agir social » (Montandon, 2005, p. 87). D'un atelier à l'autre, cette ritualisation peut prendre des formes variées dans la mesure où elle est co-construite intuitivement par l'ensemble des participants. Ce processus de ritualisation a contribué à produire au sein de l'atelier biographique de projet une sphère de résonance.

Le moment de la verbalisation : une pratique de la relation résonante à autrui et à soi

L'atelier biographique de projet est un espace de verbalisation ritualisé et encadré. Chaque séance suit le même cours : rappel des règles, énonciation du thème, répartition en binômes ou triades, séparation des groupes pour la mise en travail, puis rassemblement et mise en commun des expériences. Pour que le processus de verbalisation se fasse aisément, l'atelier prend place dans un lieu restreint, de coupure avec l'extérieur. Au gré des séances, les portes de la salle semblent s'estomper, jusqu'à créer une bulle comme hors du temps, hors du monde.

Dans cet espace propice à la parole et à l'introspection, les codes scolaires et même sociaux se lèvent. Un rapport d'individu à individu se crée, un rapport où le statut des uns et des autres ne compte plus. Que l'on soit professeur ou élève, en terminale ou en première, l'atelier biographique tend à créer unité et égalité entre les différents participants, tout en leur attribuant respectivement un rôle. Les professeurs conservent une certaine forme d'autorité, et endossent un rôle d'animateur et d'arbitre, un rôle plus en retrait qui les place comme garant du bon déroulement de la séance et de la sécurité du groupe. Pour leur part, les élèves alternent entre le rôle de narrateur de leur propre expérience, et un rôle de récepteur de l'expérience de l'autre. Des rôles qui se jouent en binôme dans un premier temps, puis avec l'ensemble du groupe. Tous vivent une expérience à la fois personnelle et commune puisque les rôles s'échangent et se partagent. Les élèves sont tour à tour en situation d'être affectés, touchés et interpellés par la parole de l'autre. Ils y font l'expérience de l'hétérobiographisation, processus subjectif par lequel « nous nous approprions (le récit de l'autre) au sens de nous

le rendre propre, de nous y comprendre nous-mêmes » (Delory-Momberger, 2014, p. 155) sans nous aliéner à la forme prise, mais dans une dynamique qui transformant et en nous révélant à nous-mêmes.

Ces rôles attribués, on entre dans le processus de verbalisation, avec la phase de restitution d'une expérience en rapport avec le thème donné. Celui-ci, ouvert, offre une liberté d'approches et d'interprétations, et une diversité dans les récits rapportés. Ce compte-rendu se fait en binôme, à l'écart du reste du groupe. Le cadre isolé est propice à une verbalisation du souvenir, un partage et un climat de confiance entre narrateur et écoutant. L'un et l'autre se racontent tour à tour dans une atmosphère rassurante, loin du reste du groupe, ce qui facilite le passage à la parole, la peur du jugement étant atténuée. « *On se sent moins seule. Le dire à voix haute, ça permet d'accepter* ». Que le binôme se soit choisi ou non, que ses membres se connaissent ou se découvrent, des liens de confiance se tissent et se renforcent.

Si la majeure partie du travail de verbalisation se fait en sous-groupe, la phase de restitution, confrontation au grand groupe, qui marque un autre temps fort de la séance. Le but ici est d'effectuer un retour sur l'échange en binôme/trinôme, sur les émotions ressenties au moment des faits reconstitués par le récit mais sans nécessairement aborder les événements qui y sont liés. Cependant, si le protocole vise à confier le récit à la confidentialité du sous-groupe, celui-ci peut tout de même être restitué à l'ensemble des participants. La verbalisation publique du récit entraîne une réflexion collective et un échange, opportunité d'un retour au narrateur qui lui permet une distanciation par rapport à son premier récit. En outre, le récit de l'autre et la réflexion qu'il suscite nourrissent la pensée individuelle et renvoient à la réflexion sur soi. Une démarche de réflexivité se construit ainsi et constitue alors une première étape de prise de recul sur soi. Cette phase met l'accent sur la forme résonante du débat, voie du milieu, entre une consonance qui nierait la relation par l'absence de séparation et une dissonance qui interdirait toute possibilité de contact.

*Quelles conditions s'y déploient
pour favoriser la mutation anthropologique attendue ?*

Les moments, dans leur usage méthodologique, permettent de combiner en quelque sorte la visée phénoménologique de la narration d'expérience qui présente le monde à l'image du sujet et la visée d'objectivation qui s'efforce d'en dégager le potentiel de connaissances généralisables. À partir de la narration des expériences individuelles et d'entretiens menés auprès des membres élèves du collectif de recherche, nous avons pu dégager différents éléments qui permettent de préciser ces conditions ou du moins un horizon de conditions favorables à la mutation anthropologique nécessaire pour relever les défis de l'anthropocène.

Sortir du temps de l'accélération : formation à la réflexivité et formation de soi

Selon Rosa (2015), nos actions et nos orientations sont coordonnées et rendues compatibles avec les impératifs systémiques des sociétés capitalistes modernes à

travers des normes, des contraintes et des régulations temporelles qui relèvent de la logique de l'accélération sociale. Elle soumet le sujet à une pression temporelle inséparable de l'impératif social de performance individuelle que l'école dans son organisation et ses prescriptions reprend à son propre compte.

Dans ce contexte il est difficile pour les élèves d'évaluer les actions en cours et il leur manque bien souvent un temps pour prendre du recul et mesurer pleinement les événements pour leur donner sens. L'atelier biographique de projet, dégagé de cette pression temporelle, offre un espace de verbalisation qui permet une prise de recul, une analyse des événements, du ressenti qui leur est associé, et de ses retombées sur soi et sur les autres. En outre, cet atelier constitue lui-même une activité à laquelle l'élève prend part et qui nécessite une mise à distance et un temps de réflexion ultérieur pour mesurer pleinement l'expérience qu'il y a vécue et prendre conscience des transformations silencieuses qui s'y sont opérées (Jullien, 2009) et qui relèvent d'une forme de libération. Un élève évoque ainsi les éléments émancipateurs de l'atelier biographique, puis du travail de recherche dans l'entretien :

Le fait de pouvoir davantage réfléchir sur le processus biographique dans le cadre de la recherche permet d'ancrer la dimension libératrice de l'expérience. C'est la dimension biographique qui permet d'entrer en recherche. Elle-même approfondit les acquis de l'atelier en en prolongeant l'expérience.

L'atelier biographique formant à cet exercice ouvre à une réflexion sur soi continuée qui s'expérimente aussi à travers la participation au dispositif de recherche collaborative.

Si le travail de réflexivité se joue dans le temps de la séance elle-même, le mouvement d'introspection peut ainsi se poursuivre sur un temps beaucoup plus long. C'est ainsi qu'un jeune, qui avait obtenu son baccalauréat en juin, est revenu au MLS au mois de septembre suivant pour demander s'il pouvait continuer à participer aux ateliers biographiques. Après un premier refus de l'équipe enseignante, un entretien lui a été proposé quelques mois plus tard. L'entretien d'explicitation a ciblé un moment très précis où de toute évidence quelque chose s'était produit pour lui. En racontant tout en analysant ses propres souvenirs, le jeune a clairement élucidé et conscientisé le processus qui l'avait conduit à se réconcilier avec ses émotions dans le cadre d'un atelier biographique. Cet entretien différé d'un an quasiment montre que la formation de l'individu a sa propre temporalité, qui n'est pas celle du découpage rationnel et raisonné du temps scolaire.

Cette temporalité décélérée permet un travail réflexif sur plusieurs niveaux. Les élèves commencent par chercher à élucider le sens de l'expérience par la mise en narration. Mais dans un second temps, ils en viennent à s'interroger sur la narration elle-même : « Comment je vais organiser ça ? », comment « trouver les bons mots ? », avec l'intuition qu'« il y a autre chose derrière. » qui se découvre par une attention à la structuration et à la formulation du discours. Les contraintes du récit questionnent et conduisent à une prise de conscience : « *Avant je racontais sans essayer de comprendre le sens* ». L'entretien conduit avec l'élève citée a mis en évidence que le mot « sens » devait être compris de façon multiple,

dans sa dimension sémantique qui introduit une réflexion sur la signification (ce qu'elle veut dire), dans sa dimension thymique qui témoigne de l'implication de la sensibilité dans la narration (comment elle se sent, dans le bien-être ou dans la souffrance) mais aussi dans sa dimension d'orientation qui se manifeste à travers la représentation du projet (ce qui a de la valeur pour elle et qui peut lui permettre de construire son avenir). Le travail de réflexivité rendu possible par la décélération contribue ainsi à la dynamique noétique du sujet.

*Renouer avec les émotions et avec les autres :
une dynamique noétique réactivée au travers de l'expérience d'interdépendance*

Au-delà des pressions éventuelles qu'elle peut exercer, la vie en société nous contraint à effacer, à masquer nos émotions, qui constituent encore une sorte de tabou dans le monde moderne, en particulier à l'école, et ont tendance à être perçues comme une faiblesse ou une absence de maîtrise de soi qui suscite l'inquiétude des enseignants. L'atelier se distingue parce qu'il est un espace qui laisse libre cours à la parole et aux émotions qui peuvent l'accompagner, tout en offrant un cadre contenant. La participation volontaire à l'atelier biographique, si elle s'enracine dans un désir de se raconter et de se comprendre, témoigne aussi de l'aspiration à être compris par les autres, d'être accepté et de s'accepter dans sa globalité, ce qui inclut les dimensions émotionnelles, au travers de la rencontre d'un collectif bienveillant. « *Je ne suis pas tout seul. Je ne suis pas un martien.* » Voilà ce dont un jeune a fait l'expérience dans l'atelier qui lui a offert l'opportunité d'être compris à travers son récit, il peut se raconter. Son histoire n'inclut pas simplement une succession de faits, mais aussi un ressenti, un ensemble d'émotions colorant de façon singulière ses actes, définissant ses motivations à un moment donné. Se libère ainsi une parole sensible. En outre, la confrontation à l'émotion de l'autre entraîne un ressenti, retour à ses propres émotions qui crée un lien sensible entre les participants. L'émotion de l'autre peut faire écho à un souvenir personnel renvoyant à une émotion semblable qui permet la réception et la compréhension du ressenti du narrateur. Se crée une empathie entre les participants qui place l'individu dans une posture d'écoute et de partage facilitant ainsi la réception de l'émotion de l'autre comme la libération de la sienne.

L'autre ne se perçoit plus seulement qu'à travers ses actes, il gagne en profondeur et en complexité en prenant conscience des émotions qui influencent son comportement. Un jeune qui n'avait pas pu faire le moindre récit d'expérience, incité à réfléchir sur son blocage et à clarifier ses impressions par le questionnement du groupe, a fini par dire :

Passer un brevet, faire un concert, ce ne sont pas de vraies réussites. Mais vaincre sa peur, ça c'est une réussite plus importante. Il y a une différence entre la réussite pour soi et la réussite sociale.

Cette reconnaissance de l'émotion de peur lui a permis d'une part de s'en distancier et d'autre part de prendre conscience d'une orientation de sens qui compte pour lui et qui relève de la valeur d'Ethos. A partir de la mise en jeu des émotions, ce jeune a pu s'engager dans la reconstruction d'un rapport à soi dégagé des normes sociales. Une autre jeune à partir d'une réflexion sur le

sentiment de culpabilité qu'elle éprouve lorsqu'elle fait retour sur son parcours de décrochage a opéré une double prise de conscience. Elle a reconnu à quel point son parcours était tributaire de facteurs extérieurs, en particulier d'une situation familiale délétère : « *C'était pas moi le problème. On n'est pas forcément responsable* ». Elle a su interroger de façon critique l'injonction au projet entendu de façon programmatique et non pas comme ce qui doit faire l'objet d'une clarification des désirs en relation dialectique avec les possibles : « *Ce qui compte, c'est pas le projet, c'est moi* ». Dans l'entretien de recherche, elle s'est alors tournée vers les valeurs d'Eros, réfléchissant à la façon dont elle se liait au monde, ce qui l'inspirait. Enfin, un jeune ayant renoué avec ses émotions s'est préoccupé de comprendre l'origine de ce refolement :

Le déterminisme social change beaucoup de choses dans la façon dont on comprend et on réagit aux émotions des autres et des siennes. J'en ai eu besoin parce que je n'arrivais pas à comprendre certaines choses. Je suis d'origine espagnole. Les hommes sont très fiers. On n'évoque pas les choses affectives.

Il s'est ensuite découvert l'aspiration à devenir scénariste, mettant ainsi en lien son intérêt pour la sociologie et les utopies sociales et sa sensibilité imaginative. Il s'est autorisé à rompre avec le point de vue de sa famille qui ne pouvait concevoir comme acceptable une carrière artistique pour cultiver une orientation de sens qui relève de la valeur de Pathos. On observe dans ces différents cas la constitution d'une identité intégrée qui cumule trois aspects (Devereux, 2009) : se comprendre et connaître sa propre identité, comprendre et connaître l'identité du monde externe, être compris et avoir une identité reconnue.

CONCLUSION

Notre époque est marquée par l'absence d'un questionnement anthropologique dans le champ de l'éducation au profit d'une logique de performance et de concurrence entre individus dont la légitimité n'est pas discutée dans les sociétés néo-libérales (Charlot, 2020) et qui contrecarre la formation de relation de résonance en tant que processus d'assimilation transformatrice. Afin de sortir le monde de son silence, conséquence de l'anthropocène qui tend à réduire la nature, les hommes et le monde à l'état de choses utiles et exploitables, il est important de pouvoir ouvrir des espaces pédagogiques qui constituent des sphères de résonance. Elles permettent de restaurer les liens entre soi et le monde et autorisent des formes sensibles de déconstruction critique propices à l'émancipation créatrice à l'égard du modèle de société tendant à la réification des êtres et du monde convoqués les uns et les autres à la disponibilité. Ce faisant, réapparaît une dimension éducative qui permet à l'homme, libéré du poids de la raison instrumentale, de réinterroger son être au monde, sa façon d'habiter le monde et de donner sens à ses situations d'existence.

Dans l'atelier biographique, on se retrouve en étant tous humains en mettant de côté tous les déterminismes. Il n'y a plus le passé de chacun, la culture, la sociologie. Il n'y a plus le jugement des autres ; il n'y a plus la distance. C'est libérateur

Rappelons néanmoins que l'expérience par les jeunes de relations résonantes lors de l'atelier biographique de projet ne construit aucune compétence à la

résonance qui la susciteraient de façon nécessaire selon la situation. S'y développe plutôt une disposition à la résonance sans laquelle elle pourrait difficilement se produire ailleurs, dans un autre contexte favorable. La disposition à la résonance est inséparable d'une capacité d'ouverture qui convoque la sensibilité et les émotions puisqu'il s'agit de pouvoir être affecté par l'autre. Elle suppose aussi la prise de risque d'une transformation qu'on ne peut anticiper au contact de l'autre. Les choix épistémologiques qui président à la mise en œuvre de la recherche collaborative concernant les incidences de l'atelier biographique de projet permettent le renforcement de la prise de conscience, par les élèves impliqués comme co-chercheurs, de ce en quoi consiste la disposition à la résonance et des valeurs qui vont soutenir la dynamique de leur relation résonante à eux-mêmes et au monde. La mise en réflexivité propre à l'activité de recherche concourt à éviter que le mode de relation réifiant au monde devienne selon l'expression de Rosa (2018) le mode par défaut de la relation au monde. Ce gain peut être considéré comme modeste mais il constitue une contribution au rappel nécessaire de l'existence d'un autre être dans le monde caractérisé par la forme de relation de l'écoute et de la réponse au lieu de celle de la maîtrise et la disposition.

BIBLIOGRAPHIE

- Bonneuil, C., 2014, « L'Anthropocène et ses lectures politiques », *Les Possibles*, n°3, p.1-7
- Bourcier, D., Van Andel, P., 2011, *La Sérendipité, le hasard heureux*, Paris : Hermann
- Charlot, B., 2020, *Éducation ou Barbarie*, Paris : Anthropos-Economica
- Cros, F., 2001, « La recherche professionnelle : épistémologie et écriture » In Mackiewicz, M. (dir.). *Praticien et Chercheur : parcours dans le champ social*, p. 119-134. Paris : L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C., 2014, *De la recherche biographique en éducation-fondements, méthodes, pratiques*, Paris : Tétraèdre
- Delory-Momberger, C., 2006, « Formação e socialização : os ateliês biográficos de projeto », *Educação e Pesquisa*, n°32/2, São Paulo : Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.358-371.
- Delory-Momberger, C., 2005, « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès*, n°43, p.79-85.
- Delory-Momberger, C., 2003, *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris : Anthropos
- Desgagné, S., 1997, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, n°23(2), p.371-393.
- Devereux, G., 2009, *La Renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, Paris : Payot
- Dilthey, W., 1988, *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, trad. et prés. par S. Mesure, Paris : Cerf
- Foucault, M., 2001, *L'Herméneutique du sujet*, Paris : Seuil
- Frankl, V., 2017, *Retrouver le sens de la vie*, Paris : InterÉditions.
- Greenfield, P., Lave, J., 1979, « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire », *Recherche, Pédagogie et Culture*, n°8(44), p.16-35.
- Hess, R., Deulceux, S., 2009, « Sur la théorie des moments. Explorer le possible », *Chimères*, n°71, p.13-26.
- Jullien, F., 2009, *Les Transformations silencieuses*, Paris : Grasset
- Lefebvre, H., 1989, *La Somme et le Reste*, Paris : Méridiens Klincksieck
- Lesourd, F., 2008, *L'Homme en transition. Éducation et tournants de vie*, Paris : Anthropos
- Le Moigne, J.-L., 2012, *Les Épistémologies constructivistes*, Paris : PUF
- Montandon, C., 2005, « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, n°43, p.87-92.
- Olivier de Sardan, J.-P., 1995, « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, p.71-109.
- Ricoeur P., 1983, *Temps et Récit, 1. Intrigue et récit historique*, Paris : Seuil.
- Rosa, H., 2018, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris : La Découverte
- Rosa, H., 2015, *Accélération et Aliénation*, Paris : La Découverte
- Wulf, C., Gabriel, N., 2005, « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, n°43, p.9-20.

ENTRE « CURE » ET « CARE »
DES EFFETS DU KAIROS SUR LA RECHERCHE
DANS LES MÉTIERS DE L'HUMAIN
Pour les infirmières de l'Éducation nationale
et de l'enseignement supérieur (Infenes)
Jean- Marc Paragot⁶⁸

Résumé. Cet article analyse une expérience de recherche-action-formation à la lumière d'un concept constamment remis - et défini - en actes : le Kairos. Cette recherche, qui concerne l'Académie de Nancy et Metz, a été menée par un collectif composé de huit infirmières de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur (INFENES) et d'un clinicien chercheur dans les métiers de l'humain. À travers une réflexion épistémologique sur la recherche vécue, une éthique de la clinique de la recherche dans les métiers de l'humain est enfin questionnée et mise au jour.

Mots-clés : recherche-action – formation infirmière – clinique et éthique — métiers de l'humain

Summary. This article analyzes a research-action-training experience in the light of a concept that is constantly put back - and defined - in action: Kairos. This research, that concerns the Academy of Nancy and Metz, was led by a group composed of eight nurses from the National Education and Higher Education (INFENES) and a clinician-researcher in the humanities. Through an epistemological reflection on the lived research, an ethics of the research clinic in the human professions is finally questioned and brought to light.

Keywords: research-action — nurse training — clinics and ethics — care and human professions

INTRODUCTION

« Ne rien dire que nous n'ayons fait » (F. Oury, 1967) sera notre premier défi éthique dans cette communication. Le second nous obligera à nous décaler du schéma chronologique de la narration pour envisager les épisodes d'une histoire bouleversée (Etty Hillesum, 1985) qui nous amène devant un lecteur, aujourd'hui pour un défi scientifique.

Nous choisissons de mettre nos pratiques de recherche-action-formation à l'épreuve d'un concept ancien : le « kairos » et de montrer ce que cette confrontation peut donner à voir d'une recherche construite pierre après pierre en fonction des événements (au sens clinique) et des urgences qui jalonnèrent le parcours de notre collectif composé de huit Infenes⁶⁹ et d'un clinicien chercheur dans les métiers de l'humain.

Les effets de cette confrontation sont multiples mais nous montrerons en quoi certains de ceux-ci dans leurs rééditions répétitives nous ont permis de construire

⁶⁸ Formateur et chercheur, didactique clinique. Co fondateur du projet IDEKI⁶⁸ pour les métiers de l'humain.

⁶⁹ Rozenn De Lavenne, Christine Grangé, Sylvie Frison, Anne-Camille Majri, Sabine Leroy, Maud Ferron, Audrey Gracz, Brigitte Raulin.

des formes intelligibles de notre travail de recherche. Elles seraient des formes émergentes du rapport au savoir en recherche.

Afin d'y parvenir nous exposerons ce que nous retenons d'essentiel dans la notion de Kairos, puis nous articulerons ces éléments avec l'histoire de notre action-recherche-formation en montrant comment se sont maintenues et entrecroisées la voie de l'expérience professionnelle et la voie de la recherche-production-formation. Et ce à l'aide de schémas chronologiques qui rendent compte des étapes successives de notre travail.

Nous questionnerons ensuite les formes variées de la temporalité sur le plan social et historique de la pandémie ainsi que sur le plan professionnel des confinements et des conflictualités subjectives et intersubjectives alors à l'œuvre.

Nous concluons sur la réalité de nos actions « sur » et « dans » les temporalités de la vie et de la recherche en clinique de l'activité comme une nécessité éthique d'une Clinique de la recherche dans la continuité de nos travaux sur la Clinique de la formation publiés en mai 2019.

LE KAIROS

Suivent quelques éléments de confrontation entre le kairos et notre expérience.

Le savoir en action

Nous devons envisager un rapport du logos (les savoirs) avec le réel (le métier).

Le kairos est la substance même de l'action et de son efficacité. « Les choses pleines de sève et de sang » dont parle Gorgias, c'est d'abord le caprice des choses qui s'offrent d'elles-mêmes à leur exploration humaine, efficace. Le kairos c'est l'instantanéité irréversible et originale du réel qui devient action et de l'action qui devient réelle, c'est la grâce de l'irréversible maîtrisé « si on laisse passer le temps de faire une chose, on la manque. (Guillamaud, p. 362)

C'est ici, pour nous, une forme d'élaboration croisée et collective comme ce texte. Saisir l'opportunité d'écrire sur les pratiques comme un moment crucial.

Le savoir professionnel

Il nous appartient de construire le savoir professionnel comme profit discursif.

C'est-à-dire, penser la mise en discours des pratiques, du vécu... comme gage de la construction légitime d'un savoir de l'action. En effet

(...) le kairos nous paraît être ainsi la définition de l'action en tant que profit, efficacité, opportunité guerrière ou encore de la science, en tant qu'elle ne cherche de la vérité que sa manifestation la plus subtile, inaccessible afin de laisser le champ libre au pragmatisme de l'action. (idem, p363)

Le réel de chacun

Comprendre comment le réel professionnel et personnel s'est offert au discours et à la mise en mots. Nous passons de la logique de l'action forcément

chronologique vers une logique du discours qui permet le travail elliptique ainsi que le travail indispensable de focalisation en clinique de l'activité. Nous choisissons de ne traiter qu'une partie, qu'un objet du réel vécu, agi, compris. Il pourra devenir signifiant et questionner un ensemble plus vaste (de sujets, d'expériences, de kairos).

Le rapport au temps

L'irréversibilité du temps serait renforcée par l'accélération et le précipité produits par le kairos instantané, urgent et décisif ! Ce qui a été fait est définitivement inscrit. Nous ne pourrions pas aujourd'hui envisager la même recherche car du temps a passé. Il fallait saisir l'occasion de nous mettre en posture de recherche, au cœur des exigences quotidiennes et des obligations sociales, sanitaires, scolaires liées à la période de l'épidémie de Covid-19.

L'HISTOIRE DE NOTRE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

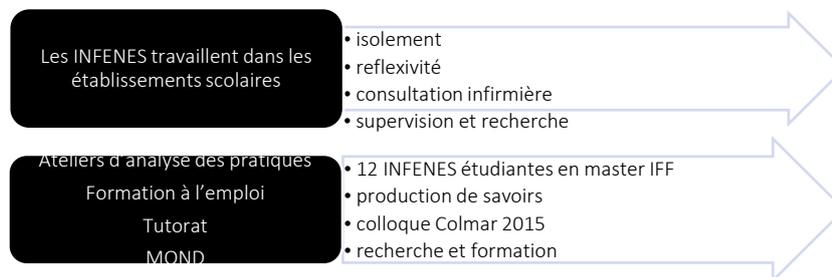
Deux contextes sont à considérer pour chacun des six temps de notre chronologie de la recherche-action-formation dont il est question dans cet article.

Pour chacun des temps, vous trouverez en haut le contexte de l'exercice professionnel et en dessous les éléments plus larges concernant les professionnelles et significatifs pour notre recherche.

À droite en plus clair ce qui résulte de l'action des professionnelles dans les différents contextes.

À trois reprises nous ferons apparaître la notion de « kairos » telle que nous l'avons expérimentée, ressentie, perçue, comprise. Le cours de la recherche en a été à chaque fois modifié, amplifié. Au cours des temps 1 où elles partent travailler dans d'autres contextes médicaux, sanitaires ou sociaux puis le temps 4 quand le projet d'article pour le colloque Idéki 2020 est déposé et à l'issue, pour la proposition de rédaction de cet article.

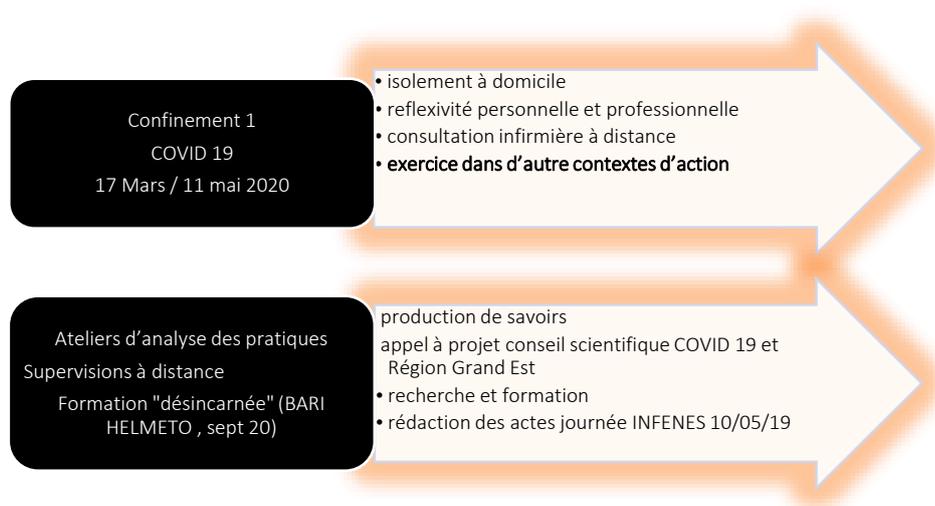
Temps zéro : 2009/2015/2020



(MOND : mise en œuvre des nouvelles directives, circulaire de mission des Infenes de novembre 2015.)

Les réalités professionnelles sont travaillées sous différentes formes et dans plusieurs dispositifs d'accompagnement et de formation. Le troisième colloque Idéki de Colmar, et l'entrée régulière des professionnelles en Master 2 (Ingénierie de la formation des formateurs/Université de Lorraine, Sciences de l'éducation et Espé) vont changer progressivement le point de vue des Infenes sur leur propre professionnalité.

Temps 1



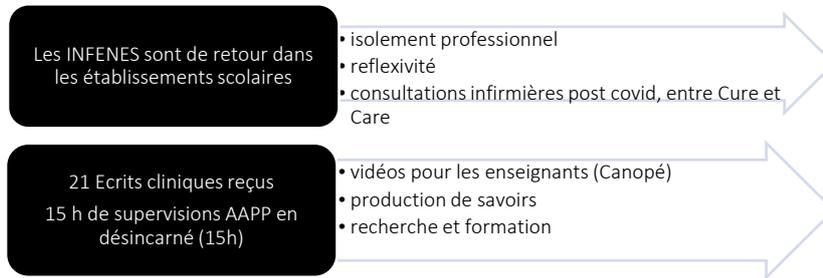
Le confinement aura un impact social, individuel et professionnel sur les Infenes comme sur chacun des humains de la planète. Des urgences et des nécessités de prise d'initiatives vont nous conduire à ne pas laisser filer l'expérience de vie, de travail, de citoyenneté qui nous aura obligés et contraints pendant huit semaines. À l'issue nous choisissons de garder quelque chose en mémoire, une trace, voire une archive (Derrida, 2014) du confinement, de ce contexte inédit de vie et de travail. Nous développons des propositions pour accompagner les élèves et les adultes dans le « retour à l'école⁷⁰ ».

Temps 2 : mai 2020

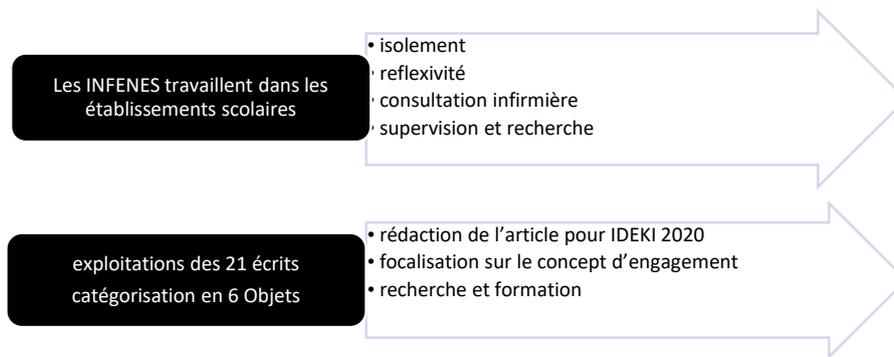
La santé mentale des acteurs de l'école n'est pas une priorité bruyante mais nous élaborons et réalisons des vidéos à destination des enseignantes et des enseignants. À l'initiative de l'infirmière conseillère technique du rectorat en partenariat avec Canopé Grand Est et son secteur *développement professionnel*⁷¹.

⁷⁰ Entretiens avec psychiatres : <https://www.youtube.com/watch?v=OQM5YXbUPfo>

⁷¹ <https://www.youtube.com/watch?v=R4uziEw2zY4>

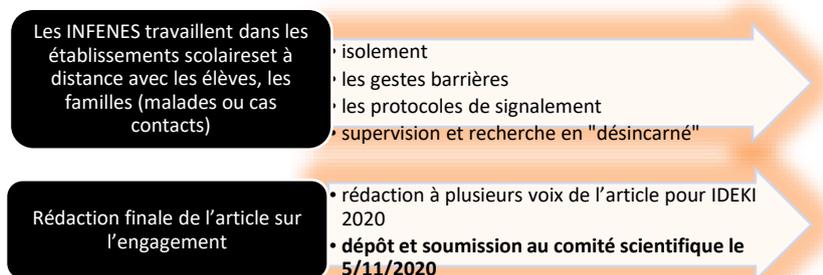


Temps 3 : rentrée septembre 2020



La reprise du cours « ordinaire » de notre recherche permet de préciser collectivement la méthodologie de traitement des données collectées et de rédiger l'article soumis au comité de lecture du colloque devant originellement se tenir en décembre 2020, finalement reporté à décembre 2021. Nous arrivons au but que nous nous étions fixés pour donner suite à « Kairos » n°1.

Temps 4 : confinement 2 du 30/10 au 15 /12 2020

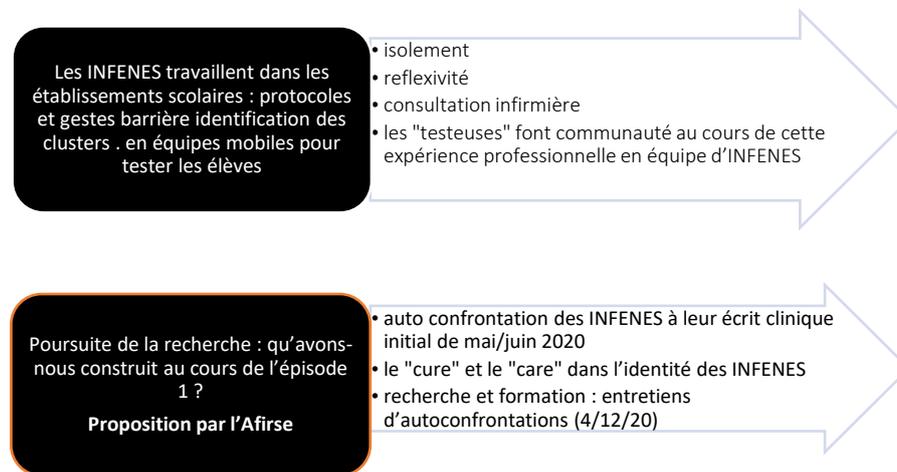


Les écoles restent ouvertes.

Le colloque reporté nous amène à envisager une suite au travail initial de recherche sur ce que les professionnelles ont appris de leur professionnalité en allant travailler dans un autre contexte sanitaire ou social pendant le premier confinement. Comment font-elles face aux réalités nouvelles rencontrées en milieu scolaire ? Quelle professionnalité adaptée ou accentuée construisent-elles alors ?

Des auto-confrontations en « après coup » sont prévues avec les auteures des 21 écrits du printemps 2020.

Temps 5 : fin du confinement. Janvier 2021



LES TEMPORALITÉS LIÉES À CETTE RECHERCHE

Les « déjà-là » et un goût du défi bien présent et partagé.

Nous avons accompagné la production d'un article rédigé par les professionnels pour le 3^e colloque Idéki à Colmar en 2015. À l'issue de plusieurs années d'Ateliers d'Analyse des Pratiques Professionnelles, il devenait nécessaire de rendre visible ce qui se joue dans ces espaces/temps collectifs de formation. Quels sont les objets qui émergent ? Quelles sont les questions que vont relayer les membres du collectif pour eux-mêmes et pour l'ensemble des IENES de l'Académie ? En quoi ce dispositif est-il devenu un dispositif d'accompagnement au développement professionnel ?

Nous avons conçu (chercheurs et professionnels du soin) et animé une journée d'études sur le thème des IENES, « Infirmières et infirmiers de l'éducation nationale une nouvelle spécialité ? Émergences et premiers résultats pour une

recherche-action » en Mai 2019 à Nancy Canopé. Pour baliser les contours d'une profession avec ses spécificités, ses savoirs et ses pratiques qui pourront la constituer en « pratique avancée » dans un contexte singulier et bipolaire tout en s'inscrivant dans l'histoire du métier. Le temps de pause ainsi constitué permet également de penser l'action engagée comme une Clinique de la formation (Paragot, 2019).

Le confinement comme événement clinique de « plein fouet »

À peine l'information de l'ampleur de l'épidémie qui s'esquisse est-elle ébruitée puis diffusée, que surgissent entre incrédulité, déni et accablement, des interprétations, présomptions, craintes et intuitions diverses. Cependant, telle une fulgurante intrusion du réel, un premier décès intervient à Paris, le 15 février 2020, celui d'un patient chinois à l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière... le premier confinement est instauré le 17 mars 2020, la France s'arrête. Le soir même les soignants sont applaudis aux fenêtres. (Mahyeux, 2021)

Se préparer au déconfinement sans perdre ce qui vient de se construire hors contexte scolaire habituel

Lettre adressée par la conseillère technique auprès du Recteur aux INFENES concernées dès le 29 mai 2020 :

Bonjour à chacune et à chacun,

D'abord, j'espère que vous allez bien !

Tous les établissements scolaires vont de nouveau accueillir les élèves à partir de la semaine prochaine, et si ce n'est déjà fait, chacune et chacun va retrouver son lieu d'exercice plus habituel dans des circonstances pourtant bien différentes de celles d'avant le 13 mars. Je sais que pendant cet événement exceptionnel : le confinement, vous vous êtes portées volontaires pour renforcer les services sanitaires et/ou médico-sociaux qui ont exprimés des besoins, et je veux vous exprimer toute mon admiration pour cet engagement.

Je vous adresse ce mail, car nous avons pensé qu'il serait précieux, encore un peu à chaud, de recueillir les fruits de votre expérience d'infirmière de l'éducation nationale dans un autre lieu d'exercice. Ces expériences, sous forme de traces écrites, peuvent nourrir les travaux déjà engagés dans MOND, et qui contribuent à rendre visibles et explicites notre professionnalité et notre identité professionnelle, au-delà des idées reçues.

Je vous remercie de prendre un peu de votre temps précieux pour laisser une trace de votre aventure, avec ces quelques points d'appui :

Racontez avec vos mots, ce qui a motivé votre engagement.

À partir de cette expérience, faites-nous part de quelques faits remarquables et/ou marquants. Pour chacun de ces faits, expliquez-nous ce que vous avez perçu, ressenti, compris.

Que pouvez-vous partager plus globalement de cette expérience que vous avez vécue dans un contexte de travail inhabituel ?

Je vous remercie sincèrement pour votre participation et pense qu'il est vraiment important pour notre profession de ne pas laisser tomber dans l'oubli, des engagements aussi inédits et extra-ordinaires ?

À très bientôt, merci de m'envoyer votre contribution en précisant le lieu où vous avez œuvré. Je reste à votre disposition.

Rozenn

Le groupe de recherche

Comme un nouvel essor de potentialités qui se constitue pour rédiger un article pour Idéki 2020 : irréversibilité, mise en discours des actes, continuité des savoirs produits quant à l'identité professionnelle des IENES entre « cure » et « care ». Nous ressentons ici un double mouvement d'actualisation et de poursuite de construction de savoirs disponibles, inscrits dans l'histoire de cette profession.

Des savoirs diffusés

Le fait de diffuser les savoirs disponibles, construits par la profession au sein d'Idéki, pour les acteurs de la communauté éducative (vidéos réalisées par Canopé) rend visible, réel la marche du travail engagé. Nous rendons publique, nous nous exposons à tous les risques du débat, de la controverse ou de la polémique sans pouvoir revenir en arrière. Les traces produites deviennent des preuves de ce qui été jusqu'ici et elles échappent.

« Ne rien dire que nous n'ayons fait »

Qu'avons-nous investi réinvesti de ce qui avait été mis en lumière dans les écrits cliniques de mai et leur exploitation ? La nécessité des entretiens en auto-confrontations pour les chercheuses et ce que nous apprenons de nous, à ce moment-là. Il nous revient de poursuivre, d'aller plus loin pour préciser les premiers éléments mis en lumière. La réflexivité de chercheuse devient cruciale, à cet instant : apprendre de soi (Objet de savoir) autant que sur l'objet commun de la recherche : la professionnalité des Infenes.

Le pari d'écrire un article pour *L'Année de la recherche*

C'est l'occasion offerte par Denis Morin (ICEM, secteur formation) : « un appel qui devrait t'intéresser et intéresser les personnels de santé avec qui tu intervies (janvier 2021) ». Nous avons choisi de reprendre le parcours de notre action-recherche-formation depuis ses origines et le mot « précaire » qui apparaît dans l'énoncé du thème du numéro (« Une approche précaire de la complexité quotidienne ») nous a alerté, saisi et renvoyé à kairós.

UNE ÉTHIQUE DE LA CLINIQUE DE LA RECHERCHE DANS LES MÉTIERS DE L'HUMAIN

Après avoir cherché à établir les réalités d'une clinique pédagogique où la réflexivité est un geste essentiel puis d'une didactique adaptée clinique pour les enfants caractérisés par des besoins éducatifs particuliers. Nous avons proposé la Clinique de la formation à la suite de collègues italiens (Orsenigo et Olivieri-Sticozzi, 2018) qui, selon les auteurs, établit un parcours et un cadre ayant

comme objet la formation, comme procédure la méthode clinique, comme stratégie d'action le fait de penser et d'apprendre d'après l'expérience, comme but l'acquisition d'une sensibilité plus fine, d'une capacité de réflexion, de regard critique envers ses propres pratiques formatives et de son propre rôle de formateur (Rezzara et Ulivieri-Sticozzi, 2004, p 42)

Nous souhaitons aujourd'hui poser la question d'une recherche qui s'interroge sur elle-même et se laisse surprendre par ses objets en même temps qu'elle peut produire des savoirs. La mise en mots atteindrait son but de construction discursive des savoirs et pourrait permettre de définir, en complément des trois précédentes activités cliniques, la clinique de la recherche ayant pour objet la recherche, comme procédure la méthode clinique, comme stratégie d'action le fait de penser et d'apprendre d'après l'expérience, comme but l'acquisition d'une sensibilité plus fine, d'une capacité de réflexion, de regard critique envers ses propres pratiques de recherche et de son propre rôle de chercheur ». Nous aurions appris ceci de kairos en kairos sans l'avoir envisagé à l'origine de nos collaborations en formation.

CONCLUSION

Nous serions-nous seulement laissé porter sans subir le cours des événements... Une sorte de passage actif d'un moment historique à un autre (cf. chroniques du confinement, 2020) ?

L'enjeu aura été de construire un réel partagé, une histoire commune poursuivie qui dépasse l'alternative « monde d'avant, monde d'après ». Le bon moment (Kairos) nous montre que malgré l'effet d'inattendu et de fulgurance il ne constitue jamais une séparation entre avant et après mais nous invite à penser l'épaisseur en soi de l'horizon.

Nous questionnons alors le sens des limites qui nous oblige à « penser au cas par cas, situation par situation, même et surtout quand les problèmes sont globaux et les menaces planétaires. » (Atlan et Droit, 2021) C'est bien à la fin du parcours, de l'aventure que nous pouvions nous ressaisir de ce travail et proposer que le kairos fût on non déterminant dans cette action-recherche-formation. Mais la recherche, l'action et la formation retrouvent chronos avant que kairos n'apparaisse encore.

BIBLIOGRAPHIE

- Atlan, M. et Droit R.-P., 2021, *Le Sens des limites*, Paris : Éditions de l'Observatoire**
Derrida, J., 2014, *Trace et archive, image et art*. Suivi de *Hommage à Jacques Derrida*, par D. Bougnoux et B. Stiegler. Paris : Collège iconique, INA éditions
Détienne, M., Vernant, J.-P., 1974, *Les Ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*, Paris : Flammarion
Dictionnaire Basque-Français, 2019, Dialectes Labourdin, Bas-Navarrais et Souletin. Tome 1 A-I-J, Cressé : EDR/éditions des régionalismes
Doguet, F., Grangé, Ch., De Lavenne, R., Pourcher-Lambolez, C., Szymkowiak, M., 2015, « De l'infirmière scolaire de l'Éducation Nationale réflexive, actrice pour une institution bienveillante », in Frisch M. (éd.), *Construction de savoirs et de dispositifs*, Paris : L'Harmattan, p.122-137
Frisch, M., 2021, *Infirmières et infirmiers de l'éducation nationale : une nouvelle spécialité. Émergences et premiers résultats de recherche*, Paris : L'Harmattan

- Guillamaud, P., 1988, « L'essence du kairós », *Revue des Études anciennes*, n°90, p. 359-371, https://www.persee.fr/doc/rea_0035-2004_1988_num_90_3_4341
- Hillesum, E., 1985, *Une Vie bouleversée. Journal 1941-1943*. Traduction par P. Noble. Paris : Seuil
- Jalabert, R., 2011, *Kairós : un concept opportun pour l'éducation et la formation ?*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, [Kairós : Un concept opportun pour l'éducation et la formation ? — AREF 2010 \(unige.ch\)](https://www.unige.ch/unige/actualite/actualite-recherche/actualite-recherche-2010/kairós-un-concept-opportun-pour-l-education-et-la-formation)
- Mahyeux, D., 2021, « Entre ombre et lumière, l'esquisse d'une épidémie », *Nouvelle Revue de l'enfance et de l'adolescence*, hors-série N°1, Paris : L'Harmattan
- Orsenigo, J. et Olivieri-Sticozzi, S., 2018, « La Clinique de la formation en Italie », *Cliopsy* n°20, p.39-54
- Paragot, J.-M., 2020, *Chroniques du confinement. Du soi professionnel confiné au soi personnel continué*, Paris : L'Harmattan

INTELLIGENCE COLLECTIVE
ET MOUVEMENT DE CONTRE-TRANSPPOSITION

Muriel Frisch⁷²

Résumé : cet article retrace quelques épisodes d'un parcours de construction de savoirs à partir de rencontres successives d'acteurs dans des contextes de travail variés. Nous avons développé une forme d'épistémologie de la pratique de recherche en éducation et en formation avec le champ de recherches « didactique de l'information-documentation », en proposant une nouvelle approche didactique(s) pour les métiers de l'humain (chercheurs, professionnels de l'éducation, de la santé, de la formation). Nous allons considérer dans un premier temps les mouvements de contre-transposition et d'intelligence collective au service de l'accompagnement ; dans un second temps l'émergence d'une méthode de travail pour les collectifs accompagnés en recherche ; puis dans un troisième temps nous nous focaliserons sur un exemple de recherche menée à partir d'un dispositif d'Analyse de Pratiques Professionnelles avec les infirmières et infirmiers de l'Éducation Nationale du Grand Est.

Mots clés : développement professionnel — posture de recherche — contre-transposition — construction de savoirs — intelligence collective — didactiques — métiers de l'humain — efficacité réflexive.

Summary. This paper narrates several moments from a path through building knowledges from successive meetings with actors in varied working grounds. We have developed a form of epistemology of research in education and training, thanks to the "didactics of information-documentation", by proposing new didactic approach(es) for human-centered works (in research, education, health and training). We will consider first the movement of counter-transposition and collective intelligence helping accompaniment; second, the emerging of a method for groups accompanied in the research process; third, we will focus on an example of research led from a dispositif of professional practice analysis with nurses of National Education in the region of grand Est, in France.

Keywords: professional development — research position — counter-transposition — knowledges building — collective intelligence — didactics — human-centered works — reflexive efficiency

INTRODUCTION

Dans un rapport récent réalisé par le Cnesco (2020) au sujet des voies possibles de la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, et, parmi les quinze propositions qui ont été faites, Régis Mallet pointe le problème « d'un modèle de formation très descendant en France. ». Il souligne ensuite qu'il faut « envisager la recherche comme une posture à développer chez les enseignants pour les engager dans des collectifs enseignants de formation. Ce qui passe par l'aménagement du temps de travail et par la reconnaissance institutionnelle ».

En écho à ce récent constat réalisé après deux années de recherche et une conférence de comparaison internationale, cet article retrace quelques épisodes d'un parcours de construction de savoirs à partir de rencontres successives d'acteurs dans des contextes de travail variés, intervenant dans des « métiers de

⁷² PU SEF URCA/INSPE. Laboratoire Cérep (Unité de Recherche 4692).

l'humain⁷³ » (chercheurs, professionnels de l'éducation, de la santé, de la formation). Nous avons accompagné de nombreux groupes professionnels à la mise en place progressive d'une *posture de recherche* (Frisch, 2020) et des formes d'efficacité. Nous avons développé une forme d'épistémologie de la pratique de recherche en éducation et en formation avec le champ de recherches de la « didactique de l'information-documentation » et en proposant une nouvelle approche didactique(s). Nous accompagnons par la recherche les constructions de savoirs en lien avec différents dispositifs, différentes pratiques et organisations. Nous étudions la façon dont les praticiens des « métiers de l'humain » (Éducation-Formation-Médiation-Soins) sont confrontés à la construction de savoirs, de compétences, au « faire apprendre », à travers des nouveaux dispositifs, dans des contextes et territoires différents.

Nous cherchons à accompagner les transformations et les évolutions professionnelles en tenant compte des avancées scientifiques ; à amener l'Autre à se former, à apprendre avec la recherche (la didactique de l'information-documentation et le savoir de l'information sont ici précieux), à le penser avec ses représentations, en tenant compte de son propre parcours.

La nouvelle approche didactique(s), harmonise la réflexion sur trois pôles forts : didactique(s), les métiers humains et l'intelligence collective. Elle se conçoit dans la lignée entre autres des travaux d'Astolfi avec la mise en regard de trois formes de constructivismes⁷⁴ en didactique(s) : un constructivisme épistémologique (les savoirs résultent d'un effort de construction épistémique, social et culturel), un constructivisme psychologique (apprendre nécessite une construction active de la part du sujet, dans un contexte social), un constructivisme pédagogique (enseigner nécessite une ingénierie didactique cohérente avec les objectifs visés et les obstacles à franchir). Astolfi établit une relation d'ordre dialectique entre le cognitif et le conceptuel. Le travail de réflexion s'opérant en référence aux figures originelles pour penser ces formes de constructivismes pour l'École (Bachelard, Vygotsky Bruner, Piaget, ...).

MOUVEMENTS DE CONTRE-TRANSPOSITION ET D'INTELLIGENCE COLLECTIVE AU SERVICE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Ce travail s'ancre à l'origine dans le courant des recherches des didactiques des disciplines en sciences de l'éducation et de la formation, tout en développant des formes de porosités entre les didactiques et des catégories socio-professionnelles différentes. Nous avons proposé une nouvelle forme de caractérisation du champs de recherches en didactiques comme

[l]'étude des conditions des transmissions, des médiations, des appropriations, et des constructions des enseignements et des apprentissages dans des disciplines, des domaines émergents, des technologies (Tic, Tuic, Numérique...), des éducations, des domaines

⁷³ Cf Réseau IDEKI Didactiques et métiers de l'humain, fondé par Frisch et Paragot

⁷⁴ « Les trois constructivismes » in Astolfi, Jean-Pierre Astolfi (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : Esf, p.131.

professionnels en tenant compte de certains croisements et confluences, de « la réalité » de l'activité et des pratiques professionnelles pour les métiers de l'humain dont les métiers de l'éducation. (Frisch, 2016, p.47)

La modélisation « transposition/contre-transposition » et le concept de « contre-transposition »

Dans une perspective didactique, les professionnels peuvent se référer au concept de transposition didactique en procédant à un ensemble de transformations adaptatives des savoirs de référence, à un travail d'appropriation d'éléments théoriques pour agir dans la pratique.

Et aussi au concept de « contre-transposition didactique » caractérisé en 2001 en lien avec un premier groupe professionnel celui des professeurs documentalistes qui se posent alors des questions identitaires et qui permet d'appréhender le milieu comme générateur de savoirs. Puis avec ensuite un étayage progressif.

Autrement dit l'idée est de tenir compte du Faire (Activité et Pratique) et du Dire professionnels, de considérer « la réalité » de ce qui se produit effectivement dans une pratique, de l'analyser avec les acteurs concernés, en tenant compte de l'expérience pour dégager des savoirs en lien avec l'expérience, les expériences, les pratiques professionnelles. Il s'agit d'extraire les savoirs de l'action ; de tenir compte des prescriptions mais dans une logique curriculaire qui intègre aussi une conception au niveau local avec les acteurs concernés (curriculum building, Connelly & al., 2013). Dans un travail en contre-transposition le sujet est confronté à la nécessité de déterminer des situations mobilisatrices de travail en référence à ses pratiques professionnelles, de les caractériser, de les analyser, et, de contribuer à l'élaboration du savoir en lien avec le « réel de l'activité ». Le sujet est fortement impliqué dans ce processus de construction de savoirs.

D'un point de vue méthodologique, dans nos recherches et avec différents groupes professionnels nous analysons en « contre-transposition » par exemple les contenus des interactions produites dans le « réel de l'activité ». Nous captions et nous formalisons des problèmes professionnels, des idées, des émergences (Frisch, 2016), des formes d'efficacité.

Nous nous sommes engagée par conséquent tout au long de notre parcours à valoriser la question du sens⁷⁵, de la signification que l'on donne à une activité, une pratique, un faire en analyse des apprentissages de l'activité. Dans nos travaux le savoir est conçu comme une *construction* par le sujet qui repose sur la volonté de créer des liens et de l'ouverture en évitant justement les postures descendantes, prescriptives voire dogmatiques.

⁷⁵ Modèle 8 « Acteurs, Milieux, Contextes, Rapport au savoir, en interaction » (Frisch, M. 2020, 157).

L'intelligence collective en question

Dans le réseau Ideki⁷⁶, acronyme signifiant *ouverture* en basque⁷⁷, et avec la plateforme Ideki, nous avons mis en place une approche d'intelligence collective, exigeant des compétences de collaboration, de coopération, de co-élaboration.

Navarro (1990) a insisté sur l'importance du partage des connaissances, des représentations et des références communes pour collaborer dans l'action. Pour Levy (1997), l'intelligence collective est une intelligence qui est diffusée partout, constamment valorisée, coordonnée en temps réel, et qui conduit à une mobilisation efficace des compétences. Avec l'arrivée d'internet nous avons pu développer cette forme d'intelligence collective. Dans son livre intitulé *L'intelligence collective, la révolution invisible*, Noubel (2004) lui, a insisté sur l'importance pour notre société des apprenants et même des gouvernements de ne pas se limiter à « l'intelligence collective pyramidale ». C'est aussi notre point de vue. L'intelligence collective se manifeste sous différentes formes :

une forme d'intelligence coopérative, c'est-à-dire une organisation collective du travail dans laquelle les buts sont communs mais les tâches sont réparties et d'autre part, une forme d'intelligence co-élaborative caractérisée comme le fruit d'une innovation menée collectivement et qui conduit également à l'émergence de l'intelligence collective. (Arnaud et Caruso Cahn, 2019, p.15)

Différentes formes d'organisation, comme l'organisation sociale, la vie du groupe et l'expérience de la vie du groupe qui s'y déroule sont centrales dans l'éducation et constituent un enjeu de formation pour la profession enseignante (Sallaberry & Vannereau, 2010).

En fondant le réseau Ideki (Frisch, M., Paragot, J.M. et al. 2009), nous visons à travers des processus de partage, d'échange, et de création, à valoriser les métiers humains et permettre à tous les acteurs impliqués dans l'École (de la maternelle à l'université) de développer des pratiques en transformant les objets de recherche en objets de formation et des objets de formation en objets de recherche. Le projet de construction de la plateforme a permis de réaliser du développement ergonomique des espaces d'IDEKI, de créer des contenus numériques, d'impulser un fonctionnement en communauté de réseau. En lien avec la plateforme, le réseau IDEKI a organisé dans le même temps des colloques scientifiques. Le projet de recherche repose sur une distribution croisée des recherches, un dépassement de clivages catégoriels et institutionnels par des objets de recherche en commun, par exemple : émergence, cheminement et construction de savoirs.

Le processus de didactisation peut permettre de poser la question de la capacité professionnelle d'adapter ses pratiques aux contextes et situations dans lesquels l'activité se déroule, dans une organisation apprenante. Cette adaptation répond à la nécessité de mettre au premier plan les méthodes de travail collectives et

⁷⁶ *Ideki* pour : information, innovation, didactiques, documentation, éducation, *knowledge*, ingénierie.

⁷⁷ Lhande, P. « Ouvrir le sens, l'intelligence, le cœur... » (1926, cité in Dictionnaire basque-français, 2019, p. 535).

collaboratives dans la pratique. La matrice didactique se forge par les interactions entre les acteurs impliqués.

ÉMERGENCE D'UNE MÉTHODE DE TRAVAIL DANS DES DÉMARCHES DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION ET APPROCHES COLLABORATIVES

Plusieurs de nos recherches ont impliqué des démarches de recherche-action-formation, et, des approches collaboratives par la voie du développement. Elles se situent généralement dans une approche compréhensive, c'est-à-dire qualitative, non prédictive, et, en tenant compte des contextes. Elles sont de nature interprétative, les théories interprétatives tentent de construire une théorie du « sens » (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions, en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. Nos travaux cherchent à rendre explicite le sens que les individus donnent à leurs actions avec des concepts innovants, à repérer des émergences en lien avec des pratiques et des situations professionnelles d'éducation et de formation. Nous avons développé *une méthode* de travail (Frisch, 2016, p.73-74), que voici.

Une méthode de travail pour les collectifs accompagnés en recherche

Cette méthode consiste à instaurer :

- Une « temporalité de la recherche » (prévoir et organiser des temps de regroupement collectif pour de la recherche),
- Des « moments d'émergence » (laisser émerger les savoirs, les expériences, les problèmes professionnels...),
- Des temps d'action, de formation,
- La mise en place de feed-back réguliers avec les professionnels sur : les problèmes professionnels, les prises de conscience, le sens et la récurrence de certains mots dans les interactions verbales que nous appelons « mots concepts » dans le cours de la recherche ; de cadrages théoriques ; des élaborations professionnelles,
- L'intégration de concepts didactiques et autres qui peuvent servir les analyses,
- Le repérage des situations mobilisatrices de travail qui fassent sens et qui puissent être analysées et constituer des références pour procéder aux recherches,
- Le dégagement de critères d'intelligibilité de l'activité, des pratiques, « du Faire »,
- La production et la communication en impliquant les participants à la recherche,
- L'évaluation de l'action.

Une dimension éthique

La dimension éthique soulignée dans cet appel à communication est travaillée là où la parole des praticiens peut élaborer un savoir, où les pratiques peuvent devenir des questions théoriques en actes, où chacun de sa place peut contribuer à l'éclairage des pratiques et à l'éclaircissement conceptuel. Le travail défend l'idée des singularités irréductibles à des formes de généralisations voire de normalisation. Le chercheur en accompagnement garantit le cadre éthique et développe un contrat de confiance avec les professionnels. Un temps est

consacré à l'instauration des modalités de travail qui vont s'établir pour la recherche et à la connaissance des lois en vigueur qui régissent cette activité de recherche en sciences humaines, en éducation, en formation.

L'utilisation d'un concept émergent : celui « d'efficacité réflexive »

Nous choisissons de parler de concept en ayant bien conscience qu'un long travail d'étayage reste à faire pour prétendre stabiliser cette « émergence » (Frisch, 2016). Un concept peut être perçu en fonction des échanges de significations qui s'opèrent entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » dans le langage et avec les mots (Vygotsky 1985). Il peut aussi être interprété au regard de la théorie de la complexité (Morin, Le Moigne, 1999), d'un constructivisme interdisciplinaire (Le Moigne, 2002) et du multi-référencement (Ardoino, 1993).

La réflexivité et la réflexion sont des concepts très présents dans la formation professionnelle et qui ont évolué au fil du temps. Au cours de nos travaux, nous avons fait émerger celui « d'efficacité réflexive » (Benabid-Zarrouk, 2015). Dewey a été un précurseur, dans *How we think* (1925) il mobilisait la « pensée réflexive » en opposition à la pensée spontanée. Dans *Démocratie et Éducation* (1916), il utilise l'expression « expérience réflexive », mettant en lumière les étapes d'un processus dont origines et arrivées se situent dans l'expérience même de la personne : c'est le pragmatisme. Travaillant sur le thème du développement professionnel, et la théorie de l'apprentissage organisationnel, Donald Schön et Chris Argyris indiquaient dès les années 1970 que s'il voulait évoluer, le professionnel devait se dégager du modèle de « rationalité technique » issu de sa formation académique théorique afin d'être apte à affronter des situations professionnelles complexes. Schön (1994) a développé une épistémologie de l'agir professionnel, parlant de savoirs en cours d'action (*Knowing in action*). Dans cette mouvance, Philippe Perrenoud (2001) a posé la réflexivité comme postulat de départ pour la pratique enseignante, la réflexion s'amorce sur l'action en cours, son environnement, ses contraintes, ses ressources. Trois capacités peuvent définir la pratique réflexive : réfléchir sur le vif de l'action ; la capacité à réfléchir sur l'action en amont et en aval ; la capacité à réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective. Tardif, Borges et Malo (2012) considèrent à partir d'un ensemble de textes de contributeurs qu'il y a finalement un avant et un après Schön.

Nous avons fait ressortir des manifestations d'« efficacité réflexive » qui dépassent une logique stricto sensu d'application de compétences. Les acteurs sont conviés par les travaux en didactique(s) à « entrer » dans le processus de conception d'un travail pour eux-mêmes et pour autrui, en réfléchissant aux différentes façons d'agir en créant, en innovant. Chaque exemple marque le lien entre *savoir d'expérience*, *savoir expérimentiel* (né dans l'expérience du vécu), *savoir d'expérimentation*, *savoir-concept* pour cheminer vers des formes d'efficacité en formation par le questionnement, la réflexion, l'analyse ; par le retour sur l'activité, sur *le faire*, au service des apprentissages et de leur appropriation.

Avec l'analyse d'un ensemble de dispositifs de formation et l'emploi de différentes méthodes, nous avons progressivement dégagé douze indices

d'efficacité réflexive (Frisch, 2016, p.55-56). Ces indices peuvent nous aider à lire et analyser des pratiques ou élaborer des dispositifs d'ingénierie qui les intègrent. Par exemple : « de l'intuition à l'art du questionnement » ; « de la prise de conscience à la conceptualisation » ; « de l'analyse du savoir de la pratique » ; « des formes d'intuition expérientielle singulière vers une co-élaboration croisée des savoirs d'expérience ».

**UNE RECHERCHE À PARTIR
D'UN DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES
AVEC LES INFIRMIÈRES ET INFIRMIERS DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

Brève contextualisation

Nous exemples est l'analyse du travail en atelier d'APP au cours du colloque que nous avons organisé, intitulé « Infirmières et infirmiers de l'éducation nationale une nouvelle spécialité, émergences et premiers résultats de recherche » au niveau du Grand Est en 2019 (Frisch, 2019). L'atelier se compose des membres du groupe ayant préparé une intervention en proposant une communication orale avec diaporama. Quatre « professionnels-formateurs »⁷⁸ sont en *posture de recherche* et dans une démarche « d'efficacité réflexive ». Nous les accompagnons à développer des compétences de « formateurs-chercheurs ». Il se compose aussi de plusieurs participants travaillant en IFSI. Nous avons eu la chance d'avoir cette mixité professionnelle avec un atelier composé d'infirmier(e)s de l'Éducation nationale et d'autres travaillant hors de l'Éducation nationale, ce qui nous permet de mettre en regard des pratiques autour de l'entrée au travail « les démarches cliniques ». L'atelier dure environ deux heures. Nous ne sommes pas totalement en extériorité : nous avons accompagné le travail en amont dans le dispositif de formation recherche à hauteur de dix heures, et nous sommes dans l'atelier.

Nous analysons la signification des contenus des interactions verbales entre une dizaine de participant(e)s à l'atelier du colloque, à partir de la retranscription de l'atelier en utilisant notamment les indices d'efficacité réflexive. Pour ce faire, nous avons contractualisé avec les membres du groupe en formation-recherche que pour la dimension recherche il y aurait une captation audio de leur présentation et des interactions avec les participants à l'atelier, à partir de leur réalisation d'un document de présentation : un diaporama.

Enjeux, questions et constats par les professionnels

Il y a plusieurs enjeux importants qui sont soulevés dans ce travail en atelier au niveau des IENS : celui du travail en collaboration, en intelligence collective ; celui de la prise en compte des savoirs professionnels liés au contexte de l'École ; celui du traitement de l'information (dans le passage de l'information au savoir et à la connaissance) et des prises de notes professionnelles (traces) ; celui de

⁷⁸ F. Doguet, V. Martiny, M.-C. Maure, C. Freppel

l'innovation dans l'offre de soin et de l'évolution des pratiques corrélée à celle des outils numériques. Ainsi que les questions et constats soulevés autour d'une vision « médico-centrée », de la garantie de la confidentialité, des liaisons entre les professionnels au sein d'une même équipe.

Un constat l'outil numérique « sagesse », un outil de bas raisonnement clinique

La parole est donnée à une collègue qui focalise le propos sur la présentation de l'outil national numérique intitulé « sagesse ». Un « cas concret » est relaté, celui de Léa, à partir duquel on présente la description des onglets, leurs usages par les professionnels et les problèmes soulevés en lien avec la conception de l'outil :

Donc on ouvre **une fiche « passage de l'élève »** qui reprend les principales informations de l'élève avec un petit encart qui s'appelle « liaison engagée » qui nous permet de noter avec qui on a pu relationner mais pas de quelle manière, pas à quel niveau, uniquement l'interlocuteur qu'on aurait pu avoir dans la prise en charge de l'élève.

Ensuite **dans l'autre petit onglet qui s'appelle « besoins »**. En fait il y a deux encarts : le premier qui nous demande de renseigner qu'est-ce qu'on a fait, et très souvent on se retrouve à cocher l'onglet "soin traitement". Il y a peu de proposition, donc si on veut les reprendre il y a les conseils en santé, la contraception d'urgence (qu'elle soit administrée ou demandée), les dispenses ponctuelles d'atelier (pour le lycée professionnel) ou de sport, l'écoute relation d'aide, tout ce qui tourne autour des événements graves ce qui peut arriver et devenir gravissime dans un établissement, les maladies transmissibles, la maltraitance (il faut entendre protection de l'enfance, toutes les situations de protection de l'enfance), renseignements et ressources ça correspond en fait à une demande de renseignements purs, les soins traitements sur protocole de description donc là on est dans le cadre où l'élève bénéficie d'une prescription ou d'un protocole particulier lié à une pathologie chronique qui pourrait nécessiter un traitement et les situations de violences sexuelles. ».

Donc on n'a pas possibilité de mettre autre chose et ce n'est pas possible de lier plusieurs demandes entre elles. Il faut faire un choix et ça s'arrête là, sachant que souvent c'est jamais clivé de manière aussi franche. Et on peut aussi cocher un suivi infirmier et là en revanche on a une petite possibilité de déployer à la demande de qui serait ce suivi infirmier.

Ensuite il y a **un onglet suivant**, c'est confidentiel, donc en fait trois cases à remplir : quels sont les symptômes exprimés par l'élève, donc il y a un onglet déroulant (ici on peut cocher « douleur abdominale »). L'onglet suivant ce sont les soins donnés, donc là on a une possibilité médicamenteuse (qu'est-ce qu'on a donné pour régler le problème). Une toute petite barre d'observation, on peut par exemple revenir plus en détails sur le traitement médicamenteux qui a été administré et compléter.

Et **un onglet « note »** et cet onglet « note », on s'est rendu compte dans les différents groupes de travail qu'il était fortement alimenté par les infirmiers. On y mettait tout ce qu'on ne pouvait pas mettre ailleurs, toute la frustration hypothético-déductive de ce que l'outil engendre. Et il fallait bien qu'on note tout ce qu'on avait pu relever comme éléments particuliers qu'on ne pouvait pas insérer mais qui du coup n'est pas du tout exploitable ensuite. Ce sont des notes qui restent confidentielles et qui n'apparaissent plus du tout dans l'exploitation de l'outil. C'est uniquement pour nous, on ne peut plus rien en faire après.

D'un outil de bas raisonnement vers un outil de haut raisonnement clinique

De façon réflexive, les collègues qui présentent cet outil, considèrent qu'il s'agit d'un outil de « bas raisonnement clinique » pour plusieurs raisons : car il est « incomplet », et, il « ne permet pas de mettre en lumière le processus de démarche clinique, ni le raisonnement hypothético-déductif » ; car il reste sur un premier niveau de recueil : « avec une première information, une donnée, quelque chose exprimé par l'élève et une réponse apportée qui clôture quasiment la prise en charge et on s'arrête là. »

D'une intuition vers une problématisation, indice d'efficacité réflexive

Sans que ce soit dit ainsi, les professionnel(le)s problématifient *cette intuition* du rôle fondamental qu'exercent leurs notes professionnelles et contribuent à en faire un facteur d'évolution de l'outil existant pour qu'il devienne d'un « haut raisonnement clinique » parce qu'il permettrait plus aisément de tenir compte de ces hypothèses, réflexions, questions intégrées dans l'onglet notes. Moment crucial, ils élaborent *une problématisation* en lien avec la pratique professionnelle. Plusieurs questions sont soulevées : vision « médico-centrée », celle de la garantie de la confidentialité, question des liaisons entre les professionnels au sein d'une même équipe. On note un déficit de communication, on apprend que les médecins utilisent un autre outil, que les chefs d'établissements n'ont pas accès à la partie confidentielle, que la restitution ne se fait qu'au travers des infirmier(e)s :

C'est nous qui imprimons les documents donc ils ont l'identité de l'élève, le régime, le jour du passage, l'horaire du passage et s'il est retourné en classe, s'il est parti à l'hôpital où s'il est rentré dans sa famille, ça s'arrête là. Juste la cartographie des consultations infirmières qu'il voit en fait.

Une participante (intervenante en IFSI) s'étonne de la double tâche : « Donc vous remplissez celui-là et le suivant ? » Le formateur-chercheur explique alors :

Par rapport à cette double tâche, il y a une réflexion malgré tout ministérielle, pour faire évoluer l'outil dont on vient de parler. En prenant en compte un certain nombre d'éléments qui ont été remontés à l'occasion de groupes de travail nationaux. C'est en production, en réflexion donc à terme, il y aurait un nouvel outil, maintenant quelle va être son ossature, voilà, d'une part il y a à répondre à cette obligation, aussi de devoir un petit peu caler le circuit d'un élève ou d'un enfant au sein d'un établissement scolaire. Que le chef d'établissement puisse également rendre compte s'il est responsable pendant le temps scolaire des élèves, donc de savoir où ils sont, à quel moment et voilà, mais également aussi de répondre à ces obligations de traçabilité du professionnel de santé. Préservant la confidentialité, le contenu effectivement tout ce qu'on vient de raconter sur le bas raisonnement clinique, ce sont aussi des choses qui sont prises en compte pour faire évoluer cet outil donc voilà, on espère à terme avoir un seul outil.

**Proposition en contre-transposition de création
d'un nouvel outil numérique en lien avec la démarche clinique**

Dans leur académie⁷⁹, les formateurs-chercheurs estiment que l'outil existant

⁷⁹ Celle de Nancy-Metz.

(...) a un intérêt bien évidemment mais n'était pas suffisant pour mettre en avant le travail que faisait les collègues et pour illustrer un certain nombre de choses ou de dossiers qui pourraient être intéressants dans le cadre de la scolarité d'un élève. ». L'objectif est « par rapport au recueil d'information qu'on va avoir de mettre un focus sur les problématiques des élèves de notre établissement...

Le nouvel outil proposé serait « performant » dans le sens où il a été créé par les professionnels eux-mêmes ; il y a un travail autour de la conception de l'outil et de la mise en œuvre effective de *leur* démarche clinique :

On l'a créé à partir de notre démarche clinique testé et amélioré tout au long. On l'a fait à l'image de ce qu'on voulait par rapport à notre démarche clinique.

Il ne s'agit plus ici d'une démarche clinique générique, mais d'une démarche clinique adaptée.

La démarche clinique tout le long de l'atelier est l'élément de référence à la fois théorique, scientifique et garant d'une professionnalité. À la fin de l'atelier ce qui va être souligné c'est l'articulation entre un outil et ce qu'il permet de nouveau : la considération des prises de notes, l'étayage des choix de santé publique qui ont été faits, une démarche de haut raisonnement clinique, la considération des pratiques effectives en jeu sur le « terrain professionnel ».

CONCLUSION

Nous avons ouvert un nouveau champ de recherches en didactique de l'Information-Documentation et en didactiques avec le développement d'une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective. Les professionnels sont confrontés à un ensemble divers d'informations. Nous contribuons à construire de nouveaux dispositifs de co-construction qui permettent des pratiques collaboratives, qui favorisent le partage d'expériences et une mutualisation de compétences et de savoirs.

La pertinence de notre approche des didactiques et des métiers de l'humain a été au cœur de nombreux travaux collectifs (séminaires en lien avec les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, séminaires et journée d'études autour de didactiques et métiers de l'humain, colloques internationaux Ideki) de publications personnelles (HDR, ouvrages, articles) et collectives (Helmeto, *NREA*, *Cahiers pédagogiques*...).

De proche en proche il s'est agi de construire des formes de subjectivité assumée dans les rapports de soi aux éléments du contexte professionnel dont l'Autre (propositions Covid-19). Au cœur des bouleversements actuels (confinements⁸⁰, covid-19) nous continuons à analyser le faire en contexte singulier et à aider à la conceptualisation des gestes professionnels qui donnent (encore) à l'humain singulier toute sa place dans les métiers autrefois réputés impossibles. Ainsi nous contribuons à construire (au sens d'une épistémologie constructiviste), valoriser et transmettre (au sens intergénérationnel cette fois) ces savoirs collectivement élaborés. Le développement des vecteurs numériques,

⁸⁰ Par exemple Paragot, JM. L'expérience collective à travers l'écriture de Chroniques du confinement.

l'accroissement de l'information, ont pu donner l'impression d'une ouverture universelle à la connaissance et aux savoirs. Nos travaux engagent à la fois à une vigilance renouvelée par rapport aux illusions et à la poursuite du travail assuré dans la complexité. Ils ont une visée sociale sans renoncer à des formes spécifiques pour construire des savoirs, des connaissances et des compétences en Information-Documentation et avec elle, ce qui contribue à l'intégration d'une posture de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J., 1993, « L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, n°25-26, janvier-décembre
- Arnaud, B., Caruso Cahn, S., 2019), *La Boîte à outils de l'intelligence collective*, Paris : Dunod
- Astolfi, J.-P., 2008, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF
- Cnesco, 2020, <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deduction/>
- Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. A., 2013, *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, Los Angeles : Sage Publications
- Dictionnaire basque-français*, 2019, Dialectes Labourdin, Bas-Navarrais et Souletin. Tome 1 A-I-J, Cressé : EDR/Éditions des régionalismes
- Frisch, M., 2015, « Émergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation : efficacité réflexive », in Benabid-Zarrouk, S., éd., *Estimer l'efficacité en action*, Paris : L'Harmattan, p.69-102.
- Frisch, M., 2020, *Didactique de l'Information-Documentation et développement d'une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective*, Paris : L'Harmattan
- Frisch, M., 2019, <https://www.univ-reims.fr/vie-des-campus/agenda/colloque-infirmieres-et-infirmiers-de-l-education-nationale-une-nouvelle-specialite-emergences-et-premiers-resultats-pour-une-recherche-action>
- Frisch, M. éd., 2016, *Émergences en didactiques pour les métiers de l'humain*, Paris : L'Harmattan
- Frisch, M., éd. 2021, *Infirmières et infirmiers de l'Éducation nationale, une nouvelle spécialité ? Émergences et premiers résultats de recherche*, Paris : L'Harmattan
- Frisch, M. et Paragot, J.-M., 2020, « Professionnalisation des infirmiers et infirmières scolaires avec un dispositif d'Analyse des Pratiques Professionnelles et dans des formes de rapports aux savoirs », *Nouvelle Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 3, vol.2, <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2020-2-page-111.htm>
- Frisch, M., Joseph Ndi Mena, S., Meyer-PfefferV., Paragot, J.-M., 2020, « Professional development with digital practices and collective intelligence », in Agratti, L., Burgos, D., Ducange, P. et al., éd., *Second International Workshop on Higher Education-Learning Methodologies and Technologies Online. Easy Chair for HELMETO 2020- Sept 17 et 18*, Book series communications in Computer and Information Science (CCIS)
- Le Moigne, J.-L., 2002, *Le constructivisme t.2, Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : L'Harmattan
- Lévy, P., 1997, *L'Intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*, Paris : La Découverte
- Morin, E., Le Moigne, J.-L., 1999, *L'Intelligence de la complexité*, Paris : L'Harmattan
- Navarro, C., 1990, « Une Analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail », *Le Travail humain*, n°54, vol.2, p.114-128
- Noubel, J.-F., 2004, « L'Intelligence collective, la révolution invisible », https://testconso.typepad.com/Intelligence_Collective_Revolution_Invisible_JFNoubel.pdf
- Paragot, J.-M. 2020, *Chroniques du confinement*, Paris : L'Harmattan
- Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF
- Sallaberry, J.-C. et Vannereau, J., 2010, *L'Émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation*, Paris : L'Harmattan
- Schön, D. A., 1994, *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal : Éditions Logiques
- Schön, D. A. et Argyris, Ch., <http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/argyris>.
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A., éd., 2012, *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous trente ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck
- Vygotsky, L., 1985, *Pensée et Langage*, Paris : Éditions Sociales

LES CHERCHEURS COLLECTIFS COOPÉRATIFS

Une praxis de recherche dans la formation des enseignants

Olivier Francomme⁸¹

Résumé. Des groupes de pédagogues et de chercheurs ont créé des lieux de rencontre et de confrontation et d'une mutualisation critique en pédagogie, qui fonde une approche des sciences en éducation depuis les praxis pédagogiques et leurs théorisations propres. Ces groupes organisent les lieux de cette confrontation, dont, terrain premier et sine qua non, la classe, où les échanges ne sont pas structurés par les statuts (grades), mais par la volonté délibérée et en actes de produire de la transformation pratique et du savoir. D'où une réorganisation du rapport entre société et université, au profit d'une réappropriation participative par le citoyen d'une structure émancipatrice, transformée en véritable coopération. Tels sont les *chercheurs collectifs coopératifs*, dont on verra ici quelques témoignages de pratiques longitudinales issues de classes coopératives en pédagogie Freinet et/ou de pédagogie institutionnelle.

Mots-clés : Chercheurs collectifs coopératifs — Icem-pédagogie Freinet — classes coopératives — praxis pédagogique — politique citoyenne — formation enseignante permanente

***Abstract.** Groups of pedagogists and researchers have created places for meeting and critical mutualisation in pedagogy, that founds an approach in Educational Sciences from pedagogical praxis and their own theorisation. Such groups organise grounds for such a confrontation, among which the class itself, first and sine qua non, where exchanges are not structured by statuses (grades), but by an actual will to produce a transformation in practice and knowledge. Hence, a reorganisation of the link between society and university for a citizen participative reappropriation of emancipatory structures made up into a true cooperation. Such are the cooperative collective researchers, of which one can read here some testimonies of practices stemming from cooperative classes in Freinet Pedagogy and/or Institutional Pedagogy.*

***Keywords:** Cooperative collective researchers — Icem-Freinet Pedagogy — cooperative classes — pedagogical praxis — citizen direct politics — continuing teacher training*

À toutes les équipes qui m'ont fait confiance, et accueilli.

INTRODUCTION SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

L'éducation est sans doute l'une des clés de la crise actuelle, regardée dans le contexte de l'anthropocène. L'école est née de l'anthropocène, elle est historiquement le vecteur de son essor. En cela, la formation des enseignants constitue un axe important pour agir délibérément, à travers la construction d'un projet « trans-sociétal », qui plus est international et transnational. La formation des enseignants a fait l'objet de nombreuses préoccupations, mais curieusement, aucune étude n'en mesurait l'impact, les réformes ne faisant que s'additionner et se soustraire, au gré d'un agenda essentiellement politique. Là encore, il y a discordance entre l'inscription dans le temps long et les politiques à court terme.

⁸¹ Enseignant à l'Université de Picardie-Jules Verne, chercheur au laboratoire Experice de l'Université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

Actuellement, s'il fallait qualifier la formation continue des enseignants, on pourrait la décrire comme indigente, dans presque toutes ses dimensions.

- Elle l'est par son archaïsme de conception, que tentent de cacher ses modalités électroniques : il y a ceux qui savent (la hiérarchie) et ceux qui ne savent pas (le troupeau des enseignants). Il n'y a pas formation, mais injonction à absorber des contenus politiquement choisis, et sans doute totalement inopérants sur le terrain.
- Elle l'est par son offre : celle-ci ne répond à aucune des questions posées par ses destinataires : à l'heure actuelle, les politiques décident des contenus (indigents eux aussi) de la formation continue des enseignants. Il y a un fossé parfois abyssal entre les propositions et la demande, et c'est une des raisons de son délaissement.
- Elle l'est aussi par ses moyens : en France, tout l'argent passe par un nouveau dispositif : M@gistère, or celui-ci ne fait l'objet d'aucune évaluation, et n'intéresse que ses concepteurs. Beaucoup d'argent dépensé pour 9h de formation continue par an...

Mais le pire, c'est sans doute la grande méprise sur le concept même de formation, qui a été confisqué par le politique et le hiérarchique, réduisant les éducateurs à de simples exécutants de la volonté politique. Nous ne sommes plus très loin d'un instrument de propagande (il suffit de voir la forme des évaluations mises en place : « capacité à restituer des textes officiels », « capacité à suivre et exécuter les ordres »...), bien loin du développement d'une autonomie de pensée et d'action, apte à se saisir des problématiques particulièrement crues du métier.

La majorité des enseignants d'aujourd'hui ont un titre, un grade, celui d'ingénieur (que confère un Mastère), mais il est singulièrement ignoré par les responsables politiques qui tentent de les instrumentaliser, de les piloter. Le système de la formation continue est verticalement descendant, il part d'une hiérarchie qui n'a jamais fait preuve de compétence en la matière (ce n'est d'ailleurs pas ce qui lui est demandé !), pour inonder la profession d'injonctions stériles, et souvent inadaptées au contexte éducatif.

Le pouvoir politique tend à s'accaparer deux champs de la formation : l'expertise et la recherche, or dans ces deux domaines, elle fait preuve, là encore, d'indigence. Les procès en manipulation⁸² sont légion dans ce contexte où l'histoire est tue, où les croyances perdurent et où les idéologies se travestissent.

LES CCC, OUTIL POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

C'est ainsi qu'un certain nombre de demandes légitimes de formation d'éducateurs arrivent dans les « organismes complémentaires à l'école », reconnus officiellement par l'État, et autrement appelés *mouvements pédagogiques*, dont fait partie le mouvement de l'École moderne (Icem⁸³-pédagogie Freinet, cf. Francomme, 2009). Dans ce mouvement, cette demande de formation emprunte plusieurs voies, mais toujours mue par une éthique, et un engagement actif, dans

⁸²Les récentes manipulations des neurosciences en sont un des plus récents avatars. Elles permettent souvent au politique de justifier son interventionnisme. Cf. Nicolas Vallois (2014) dans le domaine économique, Gérard Pommier dans le domaine de l'éducation (2018).

⁸³ Institut Coopératif de l'École Moderne, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>.

un dispositif coopératif. Parmi les voies de cette formation, il y a la participation à des chantiers de travail (chantiers de production), des secteurs (de réflexion, de coopérations, d'échanges)... Suite à une longue investigation, une autre des formes de cette formation a été décrite sous la forme de « Chercheurs Collectifs Coopératifs » (désormais CCC), un dispositif de formation par la recherche⁸⁴. Ce dispositif convient par exemple aux équipes pédagogiques soucieuses de modifier l'espace éducatif pour lui redonner sens, tant pour les jeunes, pour les enseignants, que pour les familles. La classe reste le lieu de départ et le lieu ultime de l'investissement dans la formation, c'est le lieu de l'émergence des phénomènes éducatifs qui ne sont observables nulle part ailleurs. Ignorer la classe, c'est se couper du sens même donné à la formation. Il faut à la fois s'en extraire et y revenir. Il faut tenir un véritable rapport *clinique* avec ce lieu pédagogique, modalité praxique de la transformation des pratiques enseignantes, mais à la condition qu'elle s'intègre dans les trois temporalités du travail de l'enseignant, celui de l'accompagnement réciproque scientifique/pédagogique.

Un outillage théorique existe, modélisé à un niveau structurel, qui décrit finement la forme et le fonctionnement des CCC, examinés à travers différentes théories : celle de l'institution et celle de la complexité, de la notion de groupe et d'outils appartenant à la psycho-sociologie classique, à la théorie psychanalytique, à la psycho-sociologie humaniste-existentialiste. Il est toujours possible de créer un CCC afin de répondre à nos attentes : nous confronter, confronter nos idées, nos intuitions issues de la classe, aux champs scientifiques de la recherche, dans un cadre éthique qui respecte nos valeurs et la matrice paradigmatique de notre propre pensée scientifique⁸⁵ : autant d'outils qui vont permettre à la recherche-action de cheminer et de prendre en compte la complexité de l'enseignement.

Les CCC sont des dispositifs de formation par la recherche qui ont un double objectif : produire de la transformation (dans la forme et les pratiques pédagogiques) et de la connaissance (utile à la formation, mais pas seulement).

Les principes de synchronie et de diachronie sont deux approches d'un même sujet d'étude. La première s'intéresse à sa mise en place à un moment donné du temps, tandis que la seconde s'intéresse à ses évolutions dans le temps. Nous allons voir en quoi ces deux principes sont essentiels dans la formation des éducateurs, en particulier dans le cadre du déploiement d'un CCC.

Description d'un Chercheur collectif coopératif

Dans l'expérience dont je parlerai ici, suite à mon expérience (cf. *supra*, Annexe), mettre en œuvre un CCC en matière de formation des équipes pédagogiques,

⁸⁴ De nombreux rapports de recherche-action ont été rédigés depuis plus de dix ans dans différentes structures éducatives (écoles, collèges, lycées).

⁸⁵ Nous pouvons emprunter à Thomas Kuhn sa définition du paradigme : Un paradigme est un modèle ou un schéma accepté. Au départ c'est une promesse de succès révélée par des exemples choisis (p 46). Il y a 3 classes de problèmes qui couvrent l'ensemble de la littérature scientifique : la détermination des faits scientifiques, les concordances des faits et de la théorie, et l'élaboration de la théorie.

c'est mettre en œuvre une recherche-action (désormais R-A). Une recherche-action est le déploiement d'un espace de parole(s), de langage(s) et d'actions, dans un milieu éducatif. Cela s'organise sur un temps long (en général trois ans) scandé par certaines étapes nécessaires, mais variables selon les équipes, avec parfois de nécessaires réorientations : c'est un dispositif sérendipitaire⁸⁶.

Les travaux d'une recherche-action (R-A)

Afin de mieux s'inscrire dans les cadres scientifique et épistémologique de ce travail de R-A, il est important de définir certains concepts qui autorisent plusieurs définitions, dont nous ne retiendrons que celles qui étayent le mieux nos propos et nos actions.

Sur la R-A

Tout au long de ce travail de R-A, nous avons eu le loisir de cerner et enrichir le concept multiforme et complexe de R-A, à travers ses protocoles, son épistémologie générale et ses positionnements spécifiques.

Nous pourrions prendre en référence *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement* dirigé par Jean-François Marcel (2016). Cet ouvrage aborde la relation entre la recherche en éducation et la demande sociale. Selon l'auteur,

il ne s'agit pas de faire s'affronter deux modes de la connaissance, mais de proposer une démarche transversale dans laquelle chaque épistémologie garde son noyau de vérité. Faire ensemble et parler ensemble, seront une voie de la transformation, un véritable trait d'union entre recherche et intervention.

Sur le rapport spiralaire

Une des formes de modélisation du déploiement d'une R-A consiste à la considérer comme cheminant selon des cycles représentés par des « tours de cadran ». Nous nous situons sur la trajectoire d'une spirale puisqu'au bout de plusieurs cycles nous sommes repassés par les mêmes phases, sans être au même endroit : les concepts ont évolué le long de rayons, montrant certains changements que l'on peut ainsi régulièrement interroger.

Les concepts pour nous, seront : des indicateurs (absentéisme, décrochage, travail de l'équipe...), ou des références (projet innovant, convention de R-A, dont les constats...), ou encore tout autre concept-clé qui a pu se révéler au cours du déploiement du projet innovant à Saint-Denis (la coopération, la co-formation scientifique, l'évaluation par compétences, etc.⁸⁷).

⁸⁶ *Sérendipité* est un anglicisme qui caractérise une démarche qui prend en compte l'imprévu dans un cheminement, et qui le transforme en imprévu créateur.

⁸⁷ Ces concepts seront décrits, définis dans des rapports, résumés et encarts des R-A.

Le **schéma 1** montre en particulier la difficulté qui, par le fait de changements de postes annuels, fait cohabiter des collègues qui ne sont pas au même stade sur la courbe d'évolution conceptuelle. Cette difficulté doit être saisie par l'équipe et prise en compte dans l'accueil d'un nouveau collègue.

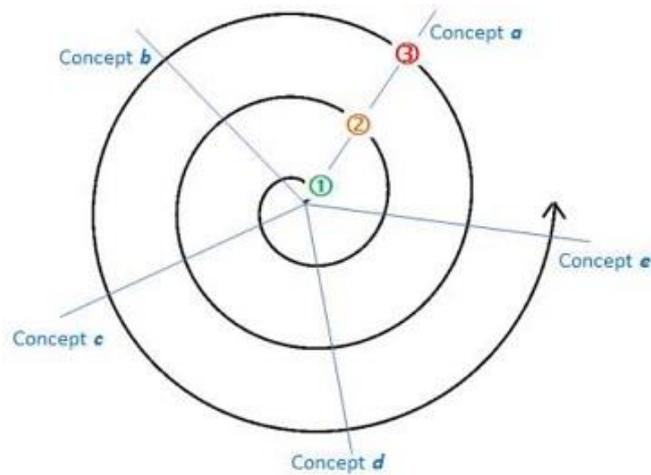


Schéma 1

Cette progression dans les acquisitions pourrait aussi se représenter dans l'espace⁸⁸ pour effectuer diverses projections dans le temps (niveaux d'acquisition) ou faire interagir les compétences/concepts entre eux (sur différentes spirales) — cf. le **schéma 2**.

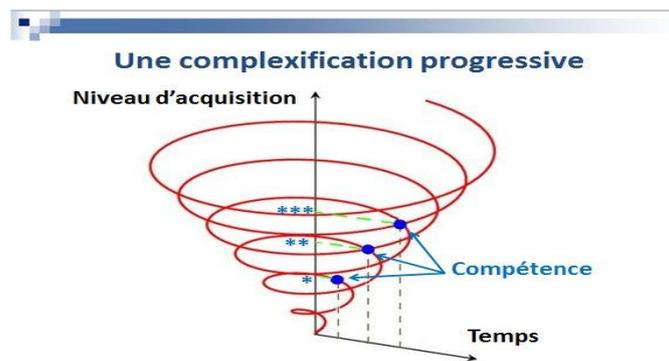


Schéma 2

⁸⁸ Ces schémas sont tous deux extraits du site de l'Académie de Créteil.

Sur la sérendipité

La thèse de Doctorat Pierric Bergeron⁸⁹, *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : trajectoires et constructions identitaires*, a inauguré une nouvelle démarche de recherche : la sérendipité. C'est est un anglicisme qui caractérise une démarche qui prend en compte l'imprévu dans un cheminement, et qui le transforme en imprévu créateur. Cela complète la démarche inductive mise en œuvre dans son travail. De plus, cela modifie et déploie la posture du chercheur.

Par exemple, au cours du travail d'accompagnement scientifique des classes coopératives de l'ensemble Jean-Baptiste de la Salle, il est apparu particulièrement judicieux d'infléchir le travail de réflexion des équipes sur les outils d'évaluation, dont le travail sur les compétences, ou encore de développer le concept de coopération (l'opérationnaliser). Le travail sur l'orientation a permis, à Saint-Denis, d'obtenir de très bons résultats : du côté des jeunes, le suivi annuel leur a permis de se situer dans une dynamique personnelle cohérente (adéquation entre les intérêts et les réussites personnels et le projet de vie, dont professionnelle). L'absence de contestation dans le processus d'orientation est un phénomène qui était rare dans l'établissement, et qui s'est vu confirmé tout au long de la mise ne place du projet.

Sur la praxis

« Nous appelons praxis, ce faire par lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Castoriadis, 1975, p.4) Cette praxis donne un cadre éthique à l'action de l'enseignant, et elle pourra constituer un des indicateurs/concepts de cette R-A.

Cité dans l'ouvrage de Francis Imbert⁹⁰, René Loureau décrit une déviance des pédagogies actives : elles peuvent ouvrir la richesse des relations interpersonnelles, mais pour occulter d'autant mieux la distribution inégale du pouvoir. Elles enrichissent le vécu de la classe sans toucher au registre institutionnel. Les élèves sont conviés à s'exprimer, dialoguer, participer, non afin de prendre en charge leur procès de travail (d'apprentissage, mais pas seulement), mais afin d'accepter plus aisément les décisions du maître, les programmes, les normes et finalités institués de l'enseignement, défendus ou intériorisés par les enseignants et en définitive, l'idéologie du savoir qu'on veut leur imposer.

Chaque recherche-action est singulière, chacune suit son cours, dont voici quelques étapes possibles (diachronie d'une recherche-action) :

- La prise de contact (l'état des lieux, des demandes)
- L'idée de projet (l'éthique commune)
- La faisabilité (souvent liée à l'environnement, l'équipe de direction...)
- La constitution de l'équipe (espace resserré)

⁸⁹ Bergeron Pierric, (2013).

⁹⁰ Imbert Francis, (1985).

- La mise en route du projet (définition d'une convention de recherche-action, engagement)
- Les premiers écueils (de tous ordres : conflits avec le règlement intérieur, individualités, résistances de tous ordres...)
- Première redéfinition du projet (nécessité d'une adaptation régulière, sérendipitaire)
- ...

Au départ, l'équipe en charge du projet constitue un espace clos et protecteur, une forme « d'entre-nous ». Le projet est fragile et peu dense. Nous échangeons peu avec l'environnement.

En général, au bout d'un cycle spiralaire (qui correspond souvent au cycle annuel académique), les premières interactions avec d'autres réseaux deviennent possibles.

- Réseaux académiques : Cardie, DGESCO...
- Réseaux professionnels : Icem, Crap...
- Réseaux locaux : parents d'élèves, conseil pédagogique de l'établissement...
- Réseaux scientifiques : Universités (laboratoires), associations de chercheurs...

La construction de chaque identité singulière, va s'élaborer par confrontation, autour de productions de la R-A (rapports annuels, articles, comptes rendus...). Ce sont les moments de la synchronie : faire le point à un moment donné, faire un état des lieux (et des nouvelles questions). Les CCC sont un dispositif où va s'articuler le rapport entre l'individuel et le collectif. C'est une forme institutionnelle, au sens (organisationnel) de Lourau, mais aussi au sens (psychanalytique) des frères Oury. Ce sont les moments de rencontre qui vont scander l'avancement du projet, lui donner son inscription temporelle : il y a un avant, et un après.

Mais cette synchronie a aussi une dimension spatiale importante : il faut décliner les productions sur de multiples terrains (la classe, le milieu professionnel, le milieu « scientifique ») qui correspondent aussi à de véritables lieux épistémiques⁹¹, importants. Cela se rapproche de la notion de « communautés épistémiques », c'est-à-dire les communautés concernées par la production et la diffusion de connaissances et la relation de celles-ci au politique (le politique étant pris alors dans son sens fort, de l'agir dans la société civile). Ainsi, le fonctionnement d'un CCC de l'Icem relatif à la santé de l'écolier a abouti à la participation d'enseignants dans la formation continue des médecins de santé publique à Rennes. Mais ceux-ci sont aussi intervenus en classe pour répondre et travailler sur les questions des enfants et des parents.

La double dimension temporelle de la formation

Actuellement, ce qui est particulièrement peu pris en compte dans le vocable « formation », c'est sa dimension diachronique. Les maquettes de formation des enseignants tiennent plus de la recette de cuisine (un mélange d'ingrédients) que de la nécessaire maturation intellectuelle, scientifique, humaine... La

⁹¹ Meyer, M. & Molyneux-Hodgson, S. (2011). « Communautés épistémiques » : une notion utile pour théoriser les collectifs en sciences ?. *Terrains & travaux*, 18, 141-154.

programmation annuelle de la formation est avant tout un remplissage de calendrier ! Par exemple, l'évaluation annuelle des stages en responsabilité des enseignants stagiaires se fait quatre mois avant la fin de l'année... pour des questions de calendrier et des nécessités d'agendas ! Sur Paris, le mémoire de recherche commence son élaboration seulement en seconde année de Mastère...

Les CCC constituent une praxis à la fois synchronique et diachronique de recherche, intégrée dans la formation des enseignants. Cela peut se décrire, se resituer dans le cadre d'un suivi « clinique » d'un éducateur : pour cela on peut prendre la trajectoire d'un enseignants inscrit dans une recherche-action.

Je pense ainsi à un collègue enseignant, convaincu de la nécessaire évolution de sa « posture » : très insécurisé sur ses propres pratiques, il se replie sur de nombreuses pratiques « défensives », adopte une posture « autoritaire » (autoritariste, discipline forte), et ne se sent pas reconnu par les autres enseignants.

Vient ensuite le passage par une autorité « externe » : décisions de l'équipe (à propos du régime de sanction...), régulation par le conseil (dont il devient le secrétaire), demande régulière de participation à ses cours (par le chercheur au premier chef !), etc. Il expérimente le travail par groupe en classe (encadrement serré) et l'entraide. L'organisation de ses cours va évoluer de manière assez profonde sur trois ans.

Le chercheur, lui, participe aux conseils (en classe), prend la responsabilité d'apports technologiques (sociogrammes, recours aux nouvelles technologies...), fournit des apports à l'équipe (littérature professionnelle)...

Peu à peu, l'enseignant voit son attitude changer par paliers : il modifie son discours face aux jeunes, et s'inscrit dans les restitutions, en travail d'équipe :

- Participation active aux débriefings collectifs
 - Restitutions écrites (rapports de journées, de conseils...)
 - Apports pointus lors des journées consacrées à la co-formation
- Au bout de 3 ans, en dernière année de R-A, l'ambiance est la suivante :
- Il y a une nette restauration de la confiance : envers les collègues, il s'engage à produire un travail sur la forme pédagogique qu'il a élaborée.
 - Il a développé des pratiques collaboratives et coopératives en classe.
 - Il utilise essentiellement le travail de groupe en classe (dont modalités différentes).
 - Il expérimente de nouvelles pratiques (classe inversée...).
 - Il s'inscrit dans la modalité des visites réciproques (forme de compagnonnage).

(Cf. tableau récapitulatif page suivante.)

Un des aspects les plus ténus, mais important, d'une R-A, est sa scansion cyclique, qui mesure les progrès, les avancements. Chaque éducateur possède son propre rythme dans lequel il faut s'inscrire (discrètement), mais aussi qu'il faut inscrire dans une partition collective : celle de l'équipe, celle du projet sociétal.

Former par la R-A, c'est imbriquer tous les parcours d'évolution des individualités dans le fonctionnement général d'une équipe éducative. C'est avant tout respecter le rythme intime de chacun, de l'équipe enseignante et de cette dernière avec les élèves, et c'est faire en sorte que cette « formation » soit une transmission réciproque, et pas une « conformation », ni à un idéal qui serait

supposé apporté par le chercheur, ni à un idéal de l'équipe qui jouerait ainsi comme un surmoi plus ou moins culpabilisant en cas d'échec à s'y adapter.

Étude de cas (O. Francomme, le travail clinique) :

	Fonctionnement initial		Fonctionnement actuel
Travail d'équipe	Volonté de changement affichée.		Passage par une autorité externe : chercheur, publications...
	Très replié sur sa discipline. Ne se sent pas reconnu (et n'est pas reconnu) par l'équipe.		
Pratiques pédagogiques	Grande insécurité.	Introduit de nouvelles pratiques.	Apporte constamment des outils pour le changement. S'implique dans les formations.
	Attitude défensive.		Début de travail pluridisciplinaire.
	Autoritarisme fort (colères)		A trouvé sa place dans l'équipe : moins contesté, écouté...
Chemin	La philosophie matérialiste		Fait le secrétariat des conseils et concertations.
Gestion des relations	Sédution, isolé.		Introduit le travail de groupe, essaie de nouvelles approches (classe inversée...)
			Participe et anime les conseils d'élèves.
			A adopté un régime de sanctions.
			Sollicite des venues dans ses cours.
			Argumentation, coopération.

Tableau n°1 : évolution constatée d'un enseignant sur trois ans

Étude de cas (O. Francomme, le travail clinique) : tableau 2

Les temporalités	Les chemins pédagogiques					
	La philosophie matérialiste.	le tâtonnement expérimental.	l'anthropologie.	la déontologie ou l'éthique.	L'histoire.	L'institution.
L'action						
La formation						
La recherche						

Année 1



Année 2



Année 3



Tableau n°2 : impacts constatés de l'évolution d'un collègue enseignant

CONCLUSION

La tentation politicienne, celle du court terme, veut faire de la formation un lieu d'asservissement des éducateurs, loin de la volonté émancipatrice, éducatrice, demandée par la société civile, et les éducateurs, professeurs... Or l'espace qui s'ouvre, quand on regarde le métier d'éducateur comme un chercheur collectif coopératif, est à la fois plus restreint, mais plus profond : c'est l'espace politique d'une praxis.

L'espace de la formation est espace de langage, lieu de paroles. Cela a des conséquences tant sur le plan personnel et existentiel, que sur le plan commun. Une recherche-action institue un espace de parole(s) et des lieux de langage(s). Elle inscrit les éducateurs dans le nécessaire temps long de la formation, de la maturation, et de l'apprentissage de la liberté et du pouvoir par une pratique de libération collective éprouvante, mais éprouvée : c'est un lieu praxique.

Cet espace de parole(s), dont l'institutionnalisation est un enjeu politique fort (naissance d'un groupe-sujet), constitue l'espace clinique des subjectivités.

Cet espace se fait aussi espace de langage(s), espace de confrontation entre des épistémologies différentes et devant demeurer en tension.

Former un enseignant, c'est l'aider dans son accès à une valeur qui supplémente son existence. La richesse d'un système éducatif se mesure essentiellement dans la qualité d'être-là de ses enseignants (et des élèves) ! Une formation digne de ce nom permet aux éducateurs de déployer de nouvelles dimensions dans leur travail, les rendant mieux à même d'agir dans leur classe, dans leur équipe, dans leur établissement, et par là, de s'inscrire volontairement, historiquement et délibérément, dans l'agora de leur temps.

BIBLIOGRAPHIE, REVUES, SITOGGRAPHIES

Publications par ou sur quelques équipes de CCC

Liens, sites, blogs...

Morzadec, Cécile : padlet du projet Eaubonne :

https://fr.padlet.com/cecile_morzadec/ak2zv5iqeqvq

Lycée d'Eaubonne, blog des Classes coopératives :

<http://blog.ac-versailles.fr/classinnov/index.php/>

Eaubonne, une classe coopérative modulable et connectée : <https://archiclasse.education.fr/Une-classe-cooperative-modulable-et-connectee>

Lycée Feyder à Épinay-sur-Seine : <https://feydercoop.wordpress.com/>

Collège Vadez, Calais, site des classes coopératives : <https://lewebpedagogique.com/sixieme6/>

L'édit de Mathieu : <https://leditdemathieu.noblogs.org/>

Articles <https://www.lemonde.fr/> par des pédagogues

Minc, Elsa, « Les classes sans note », <https://www.lasalle-relem.org/2017/03/page/5/>

Minc, Elsa, 2020, « La co-intervention en conseil d'élèves », *Journal lassalien*

Si Nuo Méliissa, 2020, « Wuhan la petite fourmi, travail sur le portrait », *Créations, Le Nouvel Éducateur*

Articles de presse

Morin, V., Laemmel, F., « Coopérer pour réussir ? Le lycée d'Eaubonne teste l'entraide et l'évaluation sans notes », *Le Monde*, https://www.lemonde.fr/festival/video/2018/08/31/cooperer-pour-reussir-le-lycee-d-ebaunne-teste-l-entraide-et-l-evaluation-sans-notes_5348443_4415198.html

Collin, A., « Eaubonne : le lycée pousse l'expérience des classes innovantes »,

<https://www.leparisien.fr/val-d-oise-95/ebaunne-95600/ebaunne-le-lycee-pousse-l-experience-des-classes-innovantes-28-08-2017-7219401.php>

Bibliographie générale

Bergeron P., 2013, *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : trajectoires et constructions identitaires*, thèse soutenue à l'Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense, <http://www.theses.fr/2013PA100130>

Castoriadis, C., 1975, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris : Le Seuil

Francomme O., 2009, « Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale », *Revue française d'éducation comparée* n°5, p.159-176

- Francomme O., 2019, Les Chercheurs collectifs coopératifs et l'École Moderne : perspectives, Paris : L'Harmattan
- Imbert F., 1985, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice
- Kuhn T., 1962, La Structure des révolutions scientifiques, Paris : Flammarion
- Meyer, M., Molyneux-Hodgson, S., 2011, « Communautés épistémiques : une notion utile pour théoriser les collectifs en sciences ? », *Terrains & Travaux*, 18, p.141-154
- Marcel, J.-F., éd., 2016 *La Recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement* (préface par A. Robert), www.educagri.fr
- Vallois, N., 2014, « Neurosciences et politiques publiques : vers un nouvel interventionnisme économique ? ». *Revue de philosophie économique*, 15, p.131-175, <https://doi.org/10.3917/rpec.152.0131>

Revue

- L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, Paris : L'Harmattan, numéros spéciaux :
- *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle*, 2013
 - *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle II*, 2014
 - *Coopération, Éducation, Formation — La pédagogie Freinet face aux défis du XXI^e siècle*, 2018
 - *Éducation et Cognition — des éléments théoriques amenés par les diverses modélisations à la pédagogie Freinet*, 2020
- Le Nouvel Éducateur*, surtout les numéros 254, 253, 243, 240, 225, 223, 219, 215, 213, 210, 209, 207, 206, 204.
- Les Cahiers pédagogiques

Sitographie

- Site de l'Académie de Créteil, sur une recherche action : Cycles spirales : <http://technologie.ac-creteil.fr/spip.php?article235>
- Site de l'ICEM Institut Coopératif de l'École Moderne : www.icem-pedagogie-freinet.org/
- Pommier, G., 2018, « Les neurosciences, d'un point de vue éducatif, ne servent à rien ! » https://www.lepoint.fr/sante/les-neurosciences-d-un-point-de-vue-educatif-ne-servent-a-rien-24-03-2018-2205198_40.php

ANNEXE : QUELQUES LIEUX DES RECHERCHES-ACTIONS

Le présent article est né de plusieurs décennies de travail en coopération avec des collègues dans plusieurs milieux.

Lieux de recherche-action

- J'ai commencé les premières recherches-action dans une coopération internationale avec le Brésil, dans le cadre d'un projet sur la violence dans les établissements du second degré à Rio Claro⁹². S'en est suivi un travail sur le terrain français (dans le collège Michelet de Creil), puis d'autres établissements :
- Le lycée Louis Armand d'Eaubonne (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'une filière coopérative sans notes).
 - L'Ensemble Jean-Baptiste de la Salle (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'une filière coopérative).

⁹²Coordonnateur et responsable scientifique pour le projet de recherche internationale initié par l'UNESP (Université de Rio Claro Brésil) 2008-2014. « Violence dans les établissements scolaires. »

- Le lycée Feyder d'Épinay sur Seine (Recherche-action en accompagnement scientifique de 2 projets de classes/filières coopératives).
- L'école maternelle « La petite fourmi » à Wuhan en Chine du Centre (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'une école coopérative en pédagogie Freinet).
- Le groupe « Sunrise » gestionnaire d'écoles maternelles publiques à Changsha en Chine du Sud Est (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'un groupe d'écoles coopératives en pédagogie Freinet).
- Le lycée Franco-Hellénique Eugène Delacroix d'Athènes (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'une filière coopérative).
- Le collège Jean-Baptiste Pellerin de Beauvais (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'une filière coopérative sans notes).

Autres projets de recherche-action pour la création d'établissements innovants

- Le projet de création d'une école Freinet dans un bassin sensible au nord de Paris (Argenteuil Sannois).
- Le projet d'école maternelle « Le Jardin de Freinet » à Xi'an en Chine du centre (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'une école coopérative en pédagogie Freinet).
- Accompagnement scientifique de trois écoles maternelles publique à Changsha, Chine du centre. (Recherche-action en accompagnement scientifique pour la création d'établissements Freinet, pédagogie coopérative).

Autres structures pédagogiques et scientifiques

- La Fimem : Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne, dans laquelle je suis chargé de mission pour la formation et la recherche.
- L'Icem : Institut Coopératif de l'École Moderne, où je contribue au secteur formation et recherche, et au secteur international.

Cette liste de structures, d'institutions, et d'établissements constitue pour une grande partie le Chercheur collectif coopératif déployé pour les recherches-actions, au niveau national et international. D'autres coopérations plus ponctuelles ont été listées dans le cadre du fonctionnement des CCC : associations locales (parents d'élèves, Cardie, MAE...), associations professionnelles (par exemple l'Unaformec pour la formation des médecins scolaires...), Universités (par exemple : Experice à Paris 8, le laboratoire « Crises : école, terrains sensibles », en Chine : l'Université de Jiaying, Wuđà — université de Wuhan...), des institutions (dont : l'IFG, Institut Français de Grèce, le Consulat de France à Wuhan, diverses Alliances françaises...).

DE LA REPRÉSENTATION ENVIRONNEMENTALE
À LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES

Recherche-action en co-formation à Sumapaz, en Colombie

Adriana Parra Carrasquilla⁹³

Résumé. Cet article explique une trajectoire réalisée pour passer de l'identification des représentations sociales autour de l'environnement, chez un groupe d'enseignants ruraux, à la transformation d'une pratique et d'un projet de classe, qui sera le point de départ d'un travail de co-formation coopérative entre enseignants, chercheurs, parents d'élèves et élèves. Le but est d'aider les élèves de terminale à mieux explorer les savoirs issus de plantes de leur territoire et lier ces savoirs à un protocole scientifique dans le cadre de leur projet de fin d'études. Ainsi, ils pourront améliorer leur qualité de vie digne par une conscience éveillée de leur environnement, et dans le cadre de l'organisation de coopératives économiques locales.

Mots clés : représentations environnementales — recherche-action en terrain sensible — co-formation coopérative — dialogue des savoirs — savoir environnemental — qualité de vie digne

Summary. This paper describes a path way to go from the identification of social representations of environment, concerning a group of rural teachers, to the practical transformation of a class project, aimed to start a cooperative co-training between teachers, researchers, parents and students. The aim is to help teenagers to explore plant knowledges from their territories and link those to a scientific process for their final study project. Thus, they can improve their quality of a dignified life by a conscience awakened to their environment, and in the frame of the organisation of local economical cooperatives.

Keywords: environmental representations — research-action in difficult ground — cooperation and co-training — dialogue between knowledges — environmental knowledge — quality of a dignified life

CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE

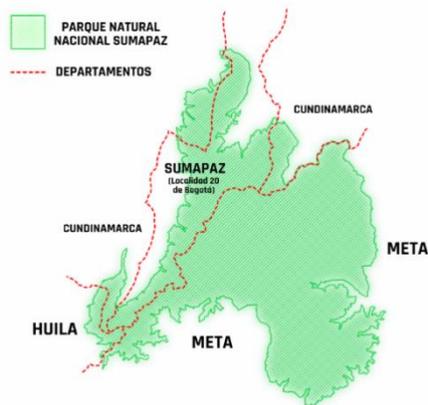


Figure 1.
Localisation géographique
de la Zone Haut Sumapaz, Colombie

⁹³ Docteure en Sciences de l'Éducation, Ater à l'Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, laboratoire Experice.

La Zone du Haut Sumapaz est une région qui se trouve à l'intérieur de l'écosystème de Paramo⁹⁴. Située dans l'ancienne province de Sumapaz, dans la cordillère orientale de Colombie, ce territoire a été rattaché en tant qu'unité administrative à Bogotá District Capital dans les années 90. Actuellement il est nommé *localidad 20* de Bogotá (*localidad* rurale de Bogotá, D.C.). La *localidad 20* est située aussi dans le parc national de Sumapaz, écosystème de *páramo*, protégé selon par le décret 2811 de 1874.

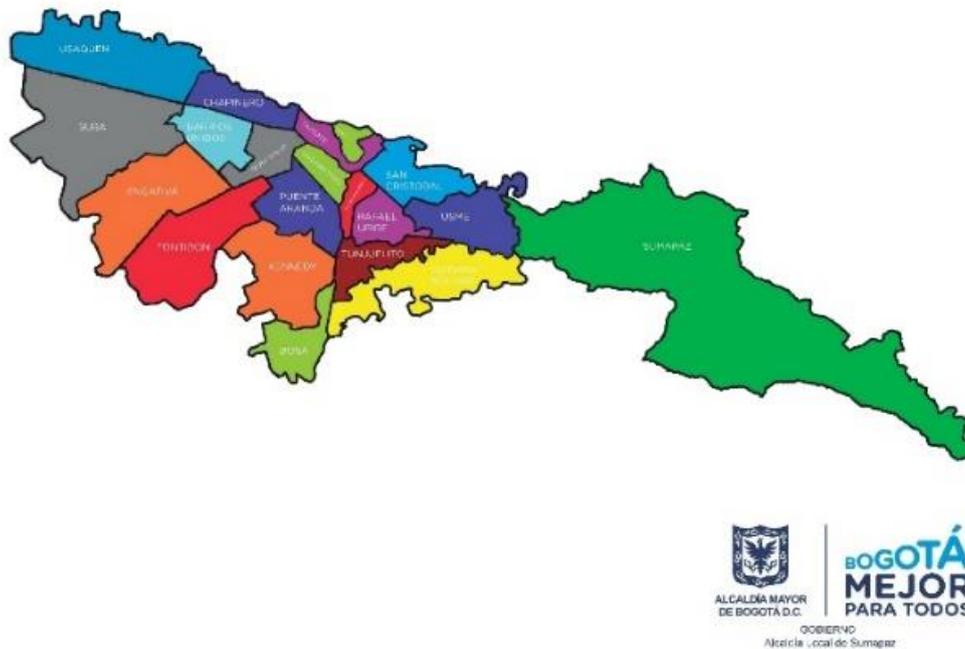


Figure 2. Localidad 20 Sumapaz : Bogotá rural

Constituée d'un écosystème de transition qui commence par une forêt andine et qui se transforme en écosystème de haute montagne jusqu'à 4320 mètres d'altitude, cette zone s'étend sur 780,96 kilomètres. La densité de population est très faible : à peine 2 478 habitants la peuplent et la plupart d'entre eux ont migré pour des raisons économiques, liées à l'absence d'opportunités et le déplacement interne causé par la violence du pays.

Ce territoire compte quatre acteurs principaux : institutions gouvernementales, mairie, hôpital, établissements éducatifs et organisations sociales. Ces dernières sont formées par des associations de femmes et des paysans qui essaient de préserver la singularité de leur culture. Il y a aussi un syndicat agraire qui constitue l'institution paysanne la plus importante, puisqu'aucune décision ne peut être prise sans son accord et celui des militaires depuis 1990.

⁹⁴ L'écosystème de Páramo se trouve dans les hauts plateaux de la cordillère andine.

La Colombie est un pays pluriethnique et multiculturel depuis la constitution nationale de 1991. Elle reconnaît l'existence dans le territoire de quatre-vingt-cinq communautés amérindiennes et d'une communauté afro descendante issue de la colonisation espagnole. Ce brassage de populations est à l'origine d'un pays métissé qui compte des créoles (descendants des européens), des amérindiens et des afro descendants. Pour autant, la population civile est formée majoritairement par des paysans sans terre qui souhaitent un territoire plus autonome et moins sujet à l'intervention de l'État car celui-ci n'a pas donné de garanties à la population pour bien-vivre sur son territoire.

Les paysans souhaitent être reconnus comme un groupe social à part entière. Un des plus grands défis de la population paysanne consiste à obtenir la reconnaissance de ses droits. En effet, les paysans, pour la plupart sans terre, n'ont jamais eu aucune reconnaissance en tant que groupe social à la différence des groupes ethniques ; actuellement ils vivent dans leurs *resguardos*. C'est pourquoi les paysans luttent pour bénéficier d'une réelle protection de la part de l'État, mais aussi pour défendre leurs territoires, leurs savoirs, différents d'une région à une autre. Cette situation favorise l'organisation en associations et en syndicats pour pouvoir construire d'autres formes de gouvernance qui les aident à dialoguer avec l'État au moment de négocier la production, la distribution des aliments et d'autres formes de pouvoir au sein de leurs territoires. Certains paysans souhaitent, par exemple, passer à une agriculture raisonnée avec moins de pesticides, tout en conservant les spécificités d'une agriculture locale et en bénéficiant des subventions versées par l'État. Il s'agit de passer d'un système de monocultures à une agriculture diversifiée, en harmonie avec la nature.

La région a vu naître les premières guérillas paysannes aux environs de 1935. Jusqu'à la fin des années 90, elle a été considérée par les media, comme une *zone rouge*. Selon la dernière enquête effectuée par le *Département administratif national de statistique* (DANE⁹⁵) en Colombie, la population de la *localidad 20* vit aujourd'hui encore sous le seuil de pauvreté : chômage élevé, maisons de deux pièces sans isolation dans lesquelles s'entassent des familles nombreuses, difficulté d'accès aux services publics dans certains hameaux, faible couverture des transports publics, mauvais état des routes, un seul hôpital... D'autre part, la région est très instable : la population craint les conflits entre les différents groupes armés. Un tel contexte concourt à faire de Sumapaz une zone particulièrement sensible.

La Zone du Haut Sumapaz, dont l'écosystème est d'une très grande beauté, est aussi un territoire sensible. L'histoire des luttes agraires a donné naissance à des liens de camaraderie, dont le territoire garde la mémoire. Travailler sur tous ces éléments permet de faire cesser les stigmatisations émanant généralement des media. Il est alors possible d'imaginer de nouvelles approches en vue de satisfaire

⁹⁵ L'enquête nationale de qualité de vie est un type d'enquête à niveau nationale (par département et par unité administrative territoriale). Celle-ci permet d'obtenir de l'information sur les conditions socio-économiques des foyers en Colombie. L'information aide à faire un suivi des variables nécessaires pour l'organisation et la mise en œuvre des politiques publiques.

les revendications d'actions de la population locale et d'être attentif à ce que la communauté souhaite.

La prise en compte typologique de la zone en tant que territoire sensible nous a permis d'identifier l'éducation environnementale et la prise en compte des savoirs locaux comme thèmes prioritaires à travailler tout au long des projets pédagogiques productifs réalisés dans les établissements éducatifs.



Figure 3. Murale de classe par les élèves : la mémoire du territoire s'écrit dans l'école.

Certaines institutions et organismes de recherche proposent bien des travaux centrés sur ces thématiques pour la protection et la conservation de l'écosystème, ainsi que pour la sauvegarde de l'identité paysanne en utilisant des outils de participation. (De Shutter, 1983). Mais leurs efforts nécessiteraient la mise en place d'un travail de fond avec une approche systémique pour saisir l'ensemble des enjeux.

Il est tout aussi important de protéger les lieux sacrés contre l'exploitation inconsciente des ressources naturelles qui génère des territoires paupérisés sous l'action des monocultures et de mauvaises pratiques agricoles. Travailler sur le sensible aidera, à long terme, l'ensemble de la population à reconnaître son territoire comme source d'une richesse biologique et culturelle potentielle qui doit être préservée et ainsi permettre de construire une réflexion sur la revendication et valorisation d'autres logiques de productions et des constructions de savoirs comme De Sousa Santos propose dans sa théorie autour des *épistémologies du sud* (De Sousa Santos, 2011).

Le Sumapaz est ainsi un territoire qui doit conserver la mémoire des luttes historiques, pour ne pas oublier le courage de cette population paysanne engagée depuis des décennies face à l'oppression. Néanmoins, il est indispensable de réfléchir à la mise en œuvre d'autres mécanismes pour une économie alternative, solidaire et locale. La question environnementale, identitaire et culturelle prend alors une dimension majeure : il s'agit bien ici de penser et de mettre en place de nouvelles alternatives de transformation de l'école.

Il s'agit de revaloriser le territoire à partir d'un modèle véritablement *sostenible*⁹⁶, de valoriser sa position bio-géo-stratégique, de reconnaître l'histoire des luttes et de proposer d'autres alternatives de développement pour faire face aux puissances agro-industrielles. Trouver des mécanismes de travail local sans endommager les écosystèmes, sans déplacer la population paysanne et en renforçant des niveaux d'autonomie et de *qualité de vie digne pour les populations*⁹⁷. Concentrer les efforts institutionnels autour de la vulnérabilité ne stimule ni la capacité à trouver d'autres manières d'accéder à l'autonomie, ni ne développe le pouvoir d'agir, car la population doit s'adapter aux programmes construits préalablement par les institutions publiques. Freiner l'immigration des jeunes vers Bogotá et donner des opportunités pour améliorer leur qualité de vie constitue des enjeux sur lesquels les structures éducatives et les chercheurs nationaux travaillent, afin d'articuler les tensions qui existent entre les demandes ministérielles et les demandes des acteurs locaux. C'est ainsi que nous avons analysé la problématique démographique de la population de Sumapaz, à travers le prisme du dialogue des savoirs à l'école, en vue de diminuer la migration des jeunes et donner d'autres perspectives après la fin d'études.

Décidée à faire une étude de terrain avec une approche ethnographique et une recherche-action par le biais d'une co-formation, nous faisons ressortir de nouvelles formes logiques de la connaissance qui n'avaient pas été travaillées et qui combinent à la fois les savoirs locaux avec les savoirs scolaires.

Le but de ce travail est donc d'améliorer sensiblement l'apprentissage des contenus et de sensibiliser les lycéens à un regard complexe de leur environnement de même que stimuler le développement d'une *formation humaine intégrale* : marquer comme un pilier par la loi générale d'éducation en Colombie.

⁹⁶ Cette notion de *sostenible* est liée à une lutte de discours théoriques sur la difficulté des pays du Sud à parvenir à une égalité d'accès aux ressources économiques par rapport aux pays du Nord. En 1988, la discussion était centrée sur la manière d'arriver à construire un développement soutenable, viable ou durable dans le monde entier. Or, la conclusion obtenue a été que les pays du Nord devaient se focaliser sur l'idée de limiter l'utilisation des ressources actuelles et utiliser un autre type de technologies, tandis que les pays du Sud devaient utiliser le maximum de ressources naturelles avec une technologie adéquate et faire participer la communauté à la prise de décisions. Cette nuance incite aussi à ce que les politiques et programmes en matière de développement *sostenible* s'adaptent selon les pays.

⁹⁷ La *qualité de vie digne des populations* a été conceptualisé par le groupe *Problemas de Ciencias y Calidad de vida digna* de l'Université pédagogique nationale de Colombie en accord avec les politiques pour le développement humain intégral (DHI) et la formation intégrale comme des processus multidimensionnels et complexes qui requièrent d'une perspective de développement à échelle humaine (Max-Neff, 1996). La *qualité de vie digne* résulte d'un exercice de réflexion de la part des sujets ou acteurs dans un territoire. En fait, ils requièrent un optimum de bien-être en interrelation avec l'environnement. Pour identifier cet optimum, il est recommandé de construire une réflexion autour de comment satisfaire leurs besoins à partir d'un travail systémique. Il faut identifier, avec eux, ce qui leur manque pour avoir cet optimum de qualité de vie sans dénigrer la relation intrinsèque homme-environnement. En conséquence on requiert une approche sensible et des professionnels engagés à travailler pour libérer, systématiser et valoriser la parole des communautés. Il s'agit non seulement de remettre en question le concept de *besoin*, travaillé dans les études de qualité de vie, de manière pyramidale, mais encore de voir son application pratique dans le champ éducatif par le biais des projets pédagogiques.

En préalable, il nous a semblé important de commencer par l'identification de représentations d'un groupe d'enseignants en science de l'environnement afin de pouvoir nous immerger dans les éléments possibles à transformer à travers les pratiques pédagogiques.

Cette recherche a commencé avec les enseignants et sur leurs représentations de l'environnement : identifier comment ils représentent la notion d'environnement et discuter autour du concept en proposant de le voir de manière systémique. Ce travail constitue la partie immergée de l'iceberg, qui nous a permis de construire une transformation innovante dans un projet de classe. Pour expliquer ces transformations, nous allons expliquer la démarche employée. Dans certains passages on pourra voir une écriture engagée à la première personne. Ce type d'écriture atteste de mon implication propre : je vais chercher l'information, je l'interprète et je l'analyse.

La recherche a comporté six cycles, le troisième et le cinquième ont été réalisés en plusieurs étapes.

CYCLE ZÉRO. DIAGNOSTIC PRÉLIMINAIRE

Le cycle zéro, diagnostic préliminaire, consistait à identifier comment la politique publique colombienne assume le concept interculturel et la notion de dialogue des savoirs. Ce cycle nous a permis de pénétrer dans la *zone haute du Sumapaz*, reconnaître le territoire et particulièrement identifier les processus qui se font dans le *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*, afin d'y recueillir les données historiques et géographiques, de décrire le territoire, d'identifier les tensions liées à l'organisation territoriale et environnementale dans la zone.



Figure 4.

Structure éducative Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, Sumapaz

CYCLE 1

Le premier cycle nous a permis de cerner, par le biais de lectures, les propos gouvernementaux et d'identifier la vision des communautés autour de ces thématiques. Pour collecter l'information, nous avons réalisé une analyse

documentaire croisée avec certains entretiens de leaders agraires, de parents d'élèves et d'enseignants. Ceci nous a permis de cibler deux unités thématiques : perception du territoire et qualité de vie. Ces deux unités thématiques ont fait l'objet d'une mise en commun avec les équipes de recherche. La confrontation entre l'analyse documentaire des politiques et les entretiens nous a permis d'identifier le ressenti de la communauté éducative. Quant à la perception du territoire, la population n'est pas tranquille car elle se sent menacée par la présence des multinationales et elle a peur d'un déplacement forcé. La priorité principale est la paix. Quant à la qualité de vie, les paysans considèrent qu'il y a des carences qui ne sont pas faciles à surmonter. Ils se plaignent car ils n'ont pas le même accès aux biens et services que les personnes qui vivent dans la *Bogota Urbaine*. Ils pointent une forme de désengagement de l'État et la paix apparaît encore comme une satisfaction incontournable de besoins.

À propos du concept interculturel, nous avons observé les traits de la société coloniale qui décide la prise en compte des savoirs locaux dans une perspective encore vertical : Le savoir hégémonique occidental prime sur les formes d'apprentissage traditionnel. Le savoir scolaire va d'un côté et les savoirs propres d'un autre. Le dialogue horizontal entre les cultures n'est pas visible. Or, Les politiques interculturelles sont perçues comme une composante de l'éducation à l'environnement, il semble difficile de trouver des projets à évaluer avec des indicateurs qui montrent la construction d'un savoir environnemental. En conséquence, l'hypothèse centrale de ce travail se focalise sur le fait que transformer les pratiques pédagogiques des enseignants par rapport à la dimension interculturelle, devrait permettre d'impacter et d'améliorer le projet d'éducation à l'environnement.

CYCLE 2. COLLECTE DES DONNÉES *IN SITU*

Le deuxième cycle a permis une analyse des différents discours qui apparaissent au moment de parler d'environnement, et de repérer l'existence de projets pédagogiques focalisés sur la production et le rendement. En revanche, la communauté éducative est en demande de projets en étroite coopération avec la communauté paysanne afin de constituer des coopératives locales. Trois étapes ont été utiles pour mieux comprendre la problématique de la zone :

- La première, dite *macro*, a permis d'explorer le vocabulaire institutionnel ;
- La deuxième, appelée *intermédiaire*, a permis d'identifier et analyser les projets, les dispositions ministérielles et les dispositifs utilisés dans les structures éducatives ;
- La troisième, dite *d'identification*, permet de repérer les représentations sociales de l'environnement d'un groupe enseignant par rapport au concept d'environnement.

Première étape

La première étape nous a permis d'identifier les politiques pour le secteur rural à travers une lecture des différents plans du développement pour la zone de Sumapaz jusqu'à la période (2014-2016). Initialement, la politique se focalisait sur

l'idée de conservation et de préservation environnementale avec la naissance du Parc Nationale Natural de Sumapaz. Actuellement le discours est celui de la *sostenibilidad*⁹⁸. Cette notion pourrait se traduire par celle de *développement durable* mais qui génère des controverses dans les cercles latino-américains. En effet, penser à sauvegarder les besoins futurs, objectif du développement durable, semble impossible tant que les besoins quotidiens ne sont pas satisfaits pour une grande majorité de la population du milieu rural colombien aujourd'hui.

Deuxième étape

La deuxième étape a permis d'identifier et d'analyser quels types de projets, dispositions ministérielles et autres dispositifs sont utilisés au sein des structures éducatives. Signalons que les établissements éducatifs sont autonomes par rapport à l'adaptation des contenus et peuvent, aussi, adapter leurs enseignements en classe en fonction des besoins et du contexte.

Actuellement, le projet d'établissement de la structure éducative *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela* cherche à développer une posture critique auprès des élèves et tente de suivre les principes que le Ministère propose par rapport à une *formation humaine intégrale*. Cela signifie que l'élève doit être respecté en tant que sujet de droit. Il y a intérêt à travailler sur des valeurs liées au respect, l'autoprotection, la protection d'autrui, l'autonomie dans la construction de son projet de vie et de penser à la construction d'un savoir environnemental (entre autres). La législation colombienne confère une grande liberté aux établissements pour construire leurs propres projets d'établissements : ils peuvent aussi mettre en place des pratiques et des projets innovants selon la mission et la vision de l'établissement.

La formation scolaire n'est pas considérée comme une accumulation de connaissances dirigées vers l'instruction mais plutôt comme un espace destiné au développement de la personne ; d'autant que les établissements éducatifs travaillent à partir de trois projets institutionnels de manière transversale et que ceux-ci doivent être inclus dans des plans d'études dans toutes les disciplines obligatoires. Ces projets sont les suivants : a) éducation civique et citoyenne ; b) sexualité ; c) environnement. Malgré tout, la mise en place de dispositions ministérielles est difficile à mettre en place dans la pratique.

Les enseignants de sciences proposent des projets de classe nommés *projets pédagogiques productifs*. Les projets pédagogiques productifs sont des dispositifs créés à la fin des années 90. Malheureusement, ces projets sont très focalisés sur la rentabilité et avaient été construits sans tenir compte des conditions particulières des écosystèmes. D'autre part, les enseignants ne disposent pas, en

⁹⁸ La *sostenibilidad* est un concept qui nous invite à construire des dynamiques de production viables afin de penser à un développement économique propre, solidaire et local capable de faire vivre la population en harmonie sans épuiser les ressources existantes. La *sostenibilidad* suggère d'identifier ce que nous produisons dans les pays en voie de développement et ce qu'il nous sera permis de produire à long terme en fonction des accords internationaux en vigueur, particulièrement dans le secteur agro-alimentaire.

classe, d'une méthodologie pour appliquer la notion de *dialogue de savoirs* qui est un des piliers de la politique interculturelle et encore moins d'indicateurs pour évaluer la formation humaine intégrale ni le savoir environnemental dans les projets de classe.

Un autre aspect qui déroge à la communauté éducative repose sur la construction de ces projets pédagogiques productifs qui sont élaborés de manière préalable pour l'équipe de sciences et à laquelle les parents d'élèves ne participent pas, comme le souligne un enseignant investi dans le projet :

Nous travaillons la notion de dialogue de savoirs dans les projets pédagogiques, mais nous n'avons pas une méthodologie à suivre et nous présentons le projet au début de l'année. Nous tenons compte des pratiques agricoles paysannes, ainsi nous travaillons l'élevage des espèces mineures, le potager, la transformation de produits laitiers et à la fin de l'année scolaire les élèves et parents gagnent un peu d'argent et nous sensibilisons les enfants à l'apprentissage du calcul, de sciences grâce à ces projets donc ils sont plutôt un outil pédagogique.

Ce type de projets pédagogiques a un caractère productif et pédagogique ; il essaie de conjuguer interdisciplinarité et croisement de divers contenus. Les enseignants en sciences se réunissent à l'avance et construisent un projet fermier qui peut intéresser la communauté. À travers ce projet, ils développent les notions de calcul, de géométrie, de mathématiques, de biologie, de physique et de chimie. Les enseignants de sciences humaines contribuent aussi à ces projets à travers des exercices d'écriture ou de compréhension de certains éléments historiques et sociaux. L'évaluation d'un projet productif se traduit par l'implication des participants et son succès à travers la vente de produits. On pourrait améliorer ces projets en ajoutant une évaluation en termes d'appropriation des connaissances et une évaluation de la relation entre production et dimension environnementale.

Troisième étape

La troisième étape de ce cycle a permis d'identifier les représentations environnementales d'un groupe d'enseignants participants à la recherche par rapport au concept d'environnement. Cette partie du travail a été réalisée avec le groupe de recherche universitaire *Problemas científicos y calidad de vida digna*⁹⁹ qui véhicule deux concepts : *environnement* et *qualité de vie* digne et un modèle didactique pour

⁹⁹ Il s'agit d'un groupe de recherche appartenant à l'Université Pédagogique Nationale. Dans la suite de cette thèse ce groupe de recherche sera nommé *Problemas científicos*. La directrice du groupe est Mme Margie Jessup-Caceres, docteur en biologie et docteure en éducation. C'est un groupe multidisciplinaire qui veut apporter des éléments conceptuels à la notion de qualité de vie en incorporant le concept de dignité et en élaborant de multiples travaux de terrain dans les territoires dans lesquels il y a des populations qui se trouvent en contextes défavorisés. Ainsi, le groupe propose d'établir une interrelation entre qualité de vie et environnement et de travailler avec les enseignants pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Au niveau de la formation scolaire, le groupe a créé un modèle de résolution de problèmes ; à partir de la recherche, qui permet aux enseignants de transformer leurs pratiques pédagogiques en prenant compte les particularités des sujets et des contextes.

travailler dans la salle de classe. Un groupe de quatre professeurs a participé à la recherche par le biais d'entretiens semi-ouverts, d'ateliers de discussion et d'observations dans leurs salles de classe.

Les résultats obtenus indiquent que les enseignants ont des représentations fragmentées et variées de l'environnement selon leurs vécus. Un entretien semi-ouvert, utilisant la classification multiple d'items, a permis de déterminer que les représentations de l'environnement qui priment sont le contexte, le paysage, la biosphère et le système communautaire (Leon et al., 2010).

Nous avons eu l'opportunité de restituer ces catégories aux enseignants et nous les avons sensibilisés à aborder la notion d'environnement à partir d'une perspective complexe et en les mettant en relation avec la notion de *qualité de vie digne* : la prise en compte des différentes visions de l'environnement a donc été associée à un travail sur la qualité de vie car celle-ci ne peut pas se réduire à l'obtention de biens et des services. Par la suite, les enseignants ont eu l'opportunité d'écrire leurs propres expériences pédagogiques et de réfléchir sur leurs propres représentations de l'environnement afin de montrer qu'un travail articulé sur la proposition environnementale et la qualité de vie était propice à la reformulation des projets pédagogiques productifs.

En conclusion, le deuxième cycle nous a aidés à identifier, de manière globale, la problématique du territoire par rapport à cette difficulté de mettre en place des pratiques et des projets en concordance avec le dialogue de savoirs, la construction d'un savoir environnemental et la *formation humaine intégrale*.

CYCLE 3. RESTITUTION DES DONNÉES

Le troisième cycle, de « restitution des données », a permis de vulgariser les résultats du deuxième cycle et travailler encore plus la participation. Une des conclusions correspond à l'écart entre les discours institutionnels et la mise en place des dispositifs pédagogiques. La difficulté, la plus importante, correspond à l'articulation entre les projets pédagogiques productifs et le projet d'éducation à l'environnement.

En fait, les projets pédagogiques productifs se focalisent sur la notion de production dans une perspective de *sostenibilidad* floue. Nous en avons conclu qu'il fallait redimensionner les projets pédagogiques productifs et sensibiliser la communauté éducative à un modèle alternatif de développement, davantage compatible avec l'environnement et la *qualité de vie digne* pour les populations. C'est ainsi que nous avons introduit les notions du *modèle local à l'échelle humaine*. Celui-ci propose, par le biais de la libération de la parole, d'écouter et d'aider les communautés à réfléchir sur la construction des projets qui participent à la protection de l'environnement et au souhait d'autogestion émis par les populations locales afin d'améliorer l'économie. Le modèle alternatif à l'échelle humaine d'Alfred Max Neff (1986) a été utilisé comme alternative, car celui-ci permet de sensibiliser la communauté éducative à la notion de besoins fondamentaux, fomentent les niveaux d'auto-dépendance (autonomie) et articuler les notions homme/nature/technologie. En fait, Max Neff considère que les

besoins ne sont pas infinis sinon limités et égaux pour tous ; ce qui change c'est la manière de satisfaire ces besoins. Par conséquent, le mot *satisfacteur* devient important au moment de la réflexion : comment satisfaire un besoin humain fondamental sans mettre en danger la protection de l'environnement.

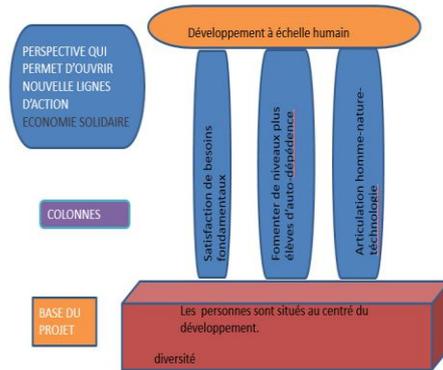


Figure 5. Modèle du développement à échelle humaine

CYCLE 4.

PLAN D'ACTION POUR CHANGER LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Le quatrième cycle appelé « plan d'action pour changer les pratiques pédagogiques » s'est notamment focalisé sur la construction de la problématique. Celle-ci a été le résultat du troisième cycle et nous a permis de cibler les actions possibles qui aboutissent à une réelle transformation.

Si, en principe, nous nous sommes intéressées à identifier les représentations sociales des enseignants par rapport à la notion d'environnement, il nous fallait aussi passer à une nouvelle étape de transformation.

Au moment de construire la problématique, nous avons expliqué à la communauté éducative, grâce au modèle de Max Neff, que les carences exprimées par la communauté pouvaient être surmontées, si on envisageait une transformation des projets pédagogiques avec l'implication des enseignants participants. Nous leur avons montré un diagramme qui explique que les besoins ne sont pas hiérarchisés ou isolés mais plutôt systémiques.

Le travail d'identification de représentations sociales de l'environnement et les sensibilisations des enseignants par rapport à leurs propres représentations nous ont permis de repenser avec eux les projets de classe avec une dimension environnementale et des *formations intégrales*. C'est ainsi que nous sommes arrivés à passer de la représentation à la transformation d'un projet pédagogique.

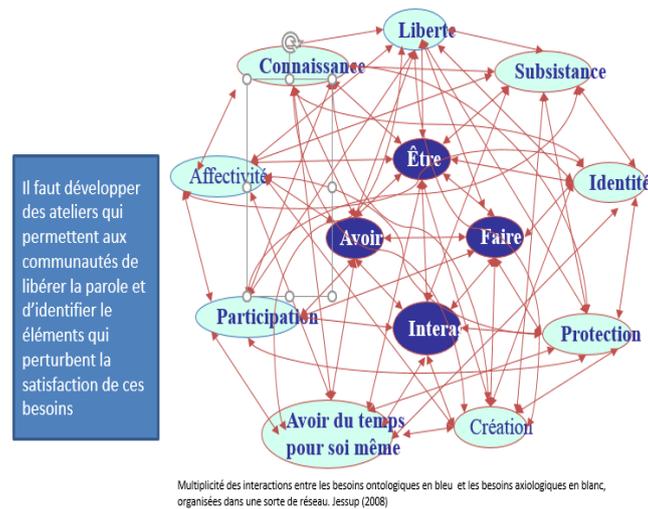


Figure 6. Besoins humains fondamentaux dans une perspective systémique

Ce travail d'action a été réalisé en collaboration entre l'auteur de cette contribution — en tant que chercheuse de terrain — et une enseignante, Mireya Villalba, qui a été nommée *praticienne-chercheuse*. Les actions dérivées de ce plan d'action ont été réalisées en co-formation¹⁰⁰. En fait, chercheuse, enseignants et parents d'élèves apportent leurs connaissances et savoirs respectifs pour proposer un projet qui allait toucher à la fois la dimension cognitive, métacognitive, axiologique et comportementale dans le but d'améliorer la compréhension de contenus de classe et de construire les bases d'un savoir environnemental. Le travail a été de longue haleine car l'enseignante a été mutée entre-temps dans d'autres établissements. Cependant, nous avons réussi à mettre en place le projet en 2012. Celui-ci a été réalisé avec les élèves de seconde et de première ce qui leur permettait d'acquérir le diplôme de *lycéens agro-environnementaux* en plus d'une connaissance approfondie en matière de transformation de matériel végétal.

CYCLE 5

Le cinquième cycle est composé de deux étapes.

¹⁰⁰ La recherche-action par co-formation est assumée comme un type de recherche où chercheurs et enseignants travaillent ensemble pour améliorer les pratiques. Les uns et les autres apprennent et échangent en se formant de manière coopérative.

Première étape. Récupération des savoirs ancestraux

La première étape appelée « naissance du projet de classe : récupération de savoirs ancestraux » a permis de proposer un atelier aux parents d'élèves à travers lequel nous avons sensibilisé les participants au modèle à l'échelle humaine. Ce modèle compte sur un instrument qui permet de libérer la parole des participants. Ils se trouvent face à une matrice vide qu'ils doivent remplir à partir de quatre questions, afin de déterminer la pertinence d'un projet autour des plantes.

Le but du projet cherche à identifier la pertinence du projet par rapport à la satisfaction des besoins exprimés par la population.

Seconde étape. Co-formation

La deuxième étape ou « co-formation » : nous a permis de travailler main dans la main avec une praticienne-chercheuse, Mme Villalba, et adapter le modèle didactique de résolutions de problèmes proposé par le groupe *ProbléduSciencias et qualité de vie digne pour les populations*

Lors de la première étape nous avons identifié des mots ou des adjectifs qui exprimaient l'importance de mettre en place un projet autour des savoirs locaux sur les plantes et sur le développement local. Cet exercice de diagnostic nous a servi à identifier si le projet de classe que l'enseignante voulait proposer était pertinent et présentait un intérêt général pour les paysans, comme, identifier si le projet pouvait améliorer la qualité de vie de la population par le biais de la fabrication locale de produits dérivés des plantes. L'atelier a été réalisé avec quelques parents d'élèves de la communauté paysanne du hameau Erasmo Valencia, où travaillait cette praticienne-chercheuse.

Le lieu se trouve à une altitude de 3 300 mètres ; l'élevage bovin y est interdit. Récupérer les savoirs ancestraux autour des plantes constitue déjà une nécessité pour ce territoire et ce d'autant que la distance entre le hameau et l'hôpital le plus proche de la zone est à environ une heure en autobus.

Cette étape nous a permis d'implanter le projet à travers trois éléments qui sont devenus fondamentaux : classer en quatre catégories la manière dont les paysans classifient les plantes ; mettre en valeur l'expérience professionnelle de l'enseignante autour de la phyto-chimie, l'organisation, planification et évaluation du projet grâce au modèle didactique de résolution de problèmes.

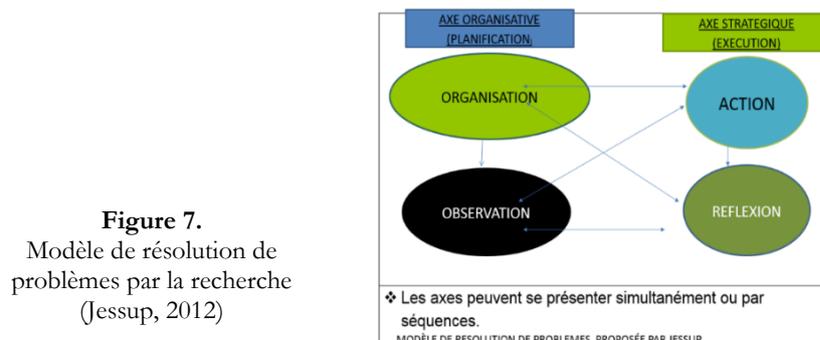


Figure 7.
Modèle de résolution de problèmes par la recherche (Jessup, 2012)

Enfin, cette étape a permis de revaloriser les aspects pédagogiques de sa pratique d'évaluation.

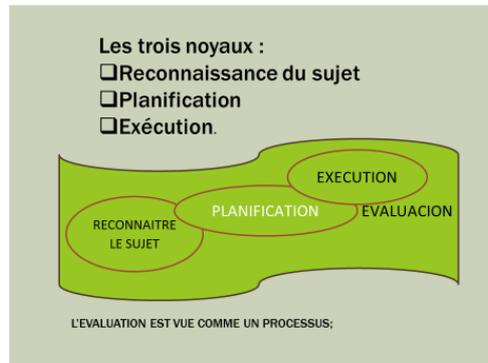


Figure 8. Évaluation du projet comme processus

Le modèle a été adapté de concert par l'enseignante et la chercheuse. Il permet de créer de manière flexible des programmes, des contenus et des unités didactiques. L'évaluation du projet de classe a été réalisée à partir des indicateurs que l'enseignante et moi-même avons créés en insistant sur l'importance de travailler la dimension cognitive et métacognitive des étudiants dans leurs processus d'apprentissage, mais aussi la dimension axiologique et attitudinale autour de l'importance fondamentale que les plantes représentent pour l'écosystème, le territoire et l'environnement.

Les séances de l'enseignante portaient des questions et cherchaient à éveiller la connaissance. En fait, elle induisait des questions pour atteindre des notions comme celles des principes actifs, entre autres. L'intérêt était de faire comprendre aux étudiants, à travers une approche scientifique, les raisons pour lesquelles les plantes peuvent soigner et l'importance d'apprendre certaines connaissances et processus propres de chimie organique en vue de bio-préparations. L'enseignante est arrivée à adapter les contenus par le biais de trois unités didactiques.

L'unité didactique est d'ailleurs devenue un outil de travail concerté avec le conseil académique de l'établissement, qui a servi à organiser certains contenus de biologie et de chimie organique par rapport au contexte. Elle a permis en outre de présenter de façon organisée la relation des savoirs. Mme Villalba est devenue un guide qui « véhiculait » les connaissances dans la salle de classe ou dans le laboratoire. C'est grâce à l'unité didactique que nous avons pu organiser les thématiques et montrer une organisation dans le projet de classe.

L'unité didactique comportait un titre (ou thème principal) et une introduction construite avec les élèves dans laquelle l'enseignante reprenait la systématisation de tous leurs savoirs propres grâce à plusieurs activités constituées avant l'élaboration de l'unité didactique.

L'unité didactique expliquait aussi la méthodologie que l'enseignant suivait dans la classe ainsi que les activités proposées. Ces dernières étaient planifiées au

début du cours et s'organisaient en trois étapes : introduction, développement et conclusion. Le fait de disposer des unités didactiques nous a permis de planifier le travail dans la salle de classe puis d'organiser un programme à respecter. Cette organisation nous a permis de proposer à la direction d'articuler les projets de classe au projet institutionnel PRAE. Ainsi chaque projet devait répondre à une problématique à la fois locale et environnementale

Le premier objectif de cette stratégie était d'identifier les savoirs que les étudiants avaient sur les plantes de leur écosystème. Le deuxième objectif a été plus ambitieux : il s'agissait de surmonter certains obstacles ontologiques, cognitifs et didactiques qui ne leur permettaient pas de s'approprier des concepts abstraits propres aux savoirs scolaires. Ces concepts, dont la compréhension est difficile, font partie du domaine de la biologie et de la chimie. Mme Villalba soulignait à cet égard que

(...) les élèves ont de grandes difficultés à comprendre le jargon scientifique, la table périodique, les symboles, les concepts d'atome, de molécules et de composés chimiques du type organique ou inorganique. Ce sont des concepts qui dépassent leur réalité, et nous, en tant qu'enseignants, ne savons pas comment aborder ces concepts et nous savons encore moins comment les leur transmettre ; il est très difficile de travailler avec eux car il faut partir de leur monde, de leur réalité. Quand j'ai commencé à travailler avec eux, je n'avais pas une pédagogie définie. Il faut dire que j'ai beaucoup changé depuis 2009 jusqu'à maintenant. Il y a une relation qui s'est tissée et j'ai pu réfléchir sur mes propres erreurs au moment de faire mes cours. En résumé tout un travail de réflexion de la pratique.

Le troisième objectif était de leur faire prendre conscience de la richesse des plantes qui les entoure et de la possibilité de pouvoir s'en servir pour la construction de coopératives locales sans endommager l'écosystème. Ce sont les monographies rédigées par les étudiants qui permettent de montrer qu'une formation scolaire peut contribuer à une économie solidaire et locale.



Figure 9. Travail en classe avec les élèves de terminale

Il est important de préciser qu'à la fin de chaque année scolaire, les élèves soutiennent publiquement leurs travaux finaux devant les autres enseignants et les parents d'élèves et que le travail reste dans la bibliothèque de l'établissement éducatif. Ces travaux finaux attestent de l'utilisation de leurs savoirs propres et

des savoirs scolaires pour construire un produit final qui montre l'importance de préserver les plantes et leur utilité. De même, ils expliquent de quelle manière ils ont connu la plante et quel est son usage traditionnel. Ensuite, ils exposent la problématique en exprimant l'intérêt de travailler sur cette plante pour répondre à un problème lié à la santé, à la prévention, à la consommation, à l'écologie. Ces thèmes doivent être mis en relation avec les besoins réels de la population.

Suivre un protocole de démarche scientifique sert aux élèves à mieux expliquer les concepts utilisés, la manière de travailler la question de la recherche, les techniques et les instruments utilisés dans le laboratoire et enfin les résultats obtenus après l'expérimentation. La monographie recueille les protocoles scientifiques réalisés en classe et rend compte de l'organisation, de la systématisation et des résultats de leur travail de recherche. De cette manière, les élèves sont de plus en plus concernés par les concepts et protocoles propres aux sciences naturelles, tout en valorisant les savoirs propres de leurs familles.

CYCLE 6.

INSTITUTION DU PROJET TRANSVERSAL À L'ENVIRONNEMENT PRAE

Le sixième cycle, appelé « institutionnalisation du projet transversal à l'environnement PRAE », est conçu à partir des résultats du projet de classe « acquisition de savoirs ancestraux » et du cours « transformation de matériel végétal ». La reconfiguration du projet transversal d'éducation à l'environnement « PRAE » est devenu le projet fédérateur de l'établissement éducatif. Il recueille les propos du modèle alternatif à échelle humaine (Max Neff, 1986) et travaille actuellement selon cinq lignes directrices sur des problématiques principales de leurs territoires.



Figure 10. Mme Villalba expliquant le projet environnemental scolaire PRAE

Les paysans pourront améliorer leur qualité de vie en ayant une conscience éveillée de leur environnement et auront la capacité d'améliorer leur *qualité de vie*

digne dans le cadre de l'organisation de coopératives économiques locales. Notre travail a permis d'améliorer le projet d'éducation à l'environnement, de répondre à la politique publique interculturelle qui cherche à mettre en relation les savoirs locaux avec les savoirs scolaires, mais aussi d'ouvrir la discussion sur les bienfaits d'un possible modèle de développement local, alternatif au modèle néo-libéral.

CONCLUSION

Cette étude cherche à montrer la manière dont les recherches-actions peuvent aider à diminuer les écarts entre les dispositions des politiques publiques et les actions sur le terrain. La co-formation comme espace de rencontre constitue un dispositif fondamental pour travailler de manière horizontale avec les différents acteurs en étant conscients des apports que chacun peut apporter à la construction des connaissances. De même, cet article nous permet d'envisager de nouvelles formes de travail dans les établissements éducatifs en tenant compte des sujets et des contextes.

Cette contribution permet de comprendre qu'un travail sur l'environnement ne peut pas être séparé d'un travail sur la qualité de vie. *La qualité de vie digne pour les populations* doit se penser comme une possibilité pour apporter un optimum de bien-être aux populations sans leur nier la possibilité de participer aux prises de décisions des projets sur leurs territoires, en interrelation avec l'environnement.

Finalement, l'importance méthodologique de travailler par cycles et par étapes a permis d'aboutir à une recherche-action appliquée à un territoire aux singularités plurielles et complexes. La démarche inductive a permis de comprendre les écarts existants entre dispositions ministérielles et demandes de la communauté, en ce qui concerne la perception du territoire et de qualité de vie. La communauté paysanne demande à accéder à de meilleures conditions de qualité de vie et être moins assistée ; c'est pourquoi les projets pédagogiques et la formation scolaire s'avèrent fondamentaux pour le développement local, mais aussi pour trouver et mettre en place des mécanismes d'*auto-dépendance*.

La recherche effectuée avec le groupe *Probléduciencias et qualité de vie digne pour les populations* nous a servi à aller plus loin dans l'identification des représentations de l'environnement d'un groupe d'enseignants ; c'est grâce à cette recherche que nous avons pu réaliser une réelle transformation d'une pratique pédagogique et d'un projet de classe.

Pourtant, cette recherche n'aurait pas été possible sans l'implication de Mme Villalba et des parents d'élèves. La co-formation était visible dans les ateliers effectués avec les parents et les discussions permanentes entre moi-même — en tant que chercheuse — et la praticienne-chercheuse qui s'est engagée dans un travail de longue haleine afin d'améliorer sa pratique professionnelle.

Le projet a permis d'esquisser un certain nombre de transformations en profondeur au sein d'un territoire. Le projet de classe « récupération des savoirs ancestraux » s'est positionné comme un axe référant du projet sur l'environnement et servira comme point de référence méthodologique pour la configuration de projets à venir. De nouveaux enseignants pourront se nourrir

de ce travail afin de transformer leurs pratiques pédagogiques et innover au sein de ce territoire.

L'approche conjointe des sciences humaines et des sciences exactes a permis de garantir les principes interculturels et de rendre visible cette notion fondamentale de *dialogue des savoirs*. Cette contribution sert l'idée qu'ont certains acteurs du territoire de construire un programme d'études focalisé sur la Zone de Sumapaz : *Sumapazologie*, et peut-être, dans le futur, la communauté réussira-t-elle à construire une coopérative : lieu de socialisation, de transformation et de commercialisation de produits locaux et d'autres postures plus alternatives à l'économie néo-libérale ?

Dans ce sens, un tel dispositif de recherche-action par co-formation peut constituer un réel outil de transformation dans le cadre d'une planification et d'un aménagement territorial au sein d'une région défavorisée, en mettant en exergue les savoirs et les savoir-faire propres d'une population paysanne autochtone. Cette sensibilisation à un savoir environnemental préexistant commence à être un élément valorisé par d'autres institutions de la zone ; il constitue à l'heure actuelle un modèle à suivre pour les autres établissements éducatifs du secteur rural à Bogotá.

BIBLIOGRAPHIE

- De Shuter, A., 1983, *Investigación participativa : una opción metodológica para la educación de adultos*, Michoacán, Mexico: Crefal
- De Sousa Santos, B., 2011, « Épistémologies du Sud », *Études rurales [En ligne]*, 187, mis en ligne le 12 septembre 2018. <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Jessup Caceres, M., Pulido de C. R., León. J. ; Vallejo, Y., Parra. A., Obregoso, Y., 2012, « Experiencia Investigativa Representaciones Sociales de Maestros Rurales Sobre El Ambiente », in *Universidad Pedagógica Nacional : investigación desde la calidad de vida y el desarrollo humano integral*, Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, p.115-152
- León Acosta, J., V. Catalina, P. Adriana et O. Yolima, 2010, « Clasificación múltiple de ítems y las representaciones sociales sobre ambiente en profesores rurales », *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, vol. 10, p. 1-26
- Max-Neff, M., Elizalde, A., Hopenhayn, M., 2010, *Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro*, Madrid: Biblioteca CF+S, Disponible sur <http://habitat.aq.upm.es>

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES EN LANGUES AMÉRINDIENNES DE LA RESTITUTION À LA RE-CRÉATION NUMÉRIQUE¹⁰¹

Karla Janiré Avilés González¹⁰², Jean Léo-Léonard¹⁰³

Résumé. Au cours des dernières décennies, la numérisation des contenus oraux et visuels autochtones est devenue l'un des moyens les plus simples de sauvegarder des « connaissances » sous forme de « données ». Les débats éthiques actuels soulignent que ces matériaux doivent être impérativement accessibles pour la population étudiée. Cela invite à réfléchir aux modes de restitution, de rétribution et/ou de contribution, tous intimement liés aux questions méthodologiques (Gippert et al., 2007 ; Léonard y Avilés González, 2015). Prenant en compte ces débats, nous exposons certains des défis auxquels nous avons été confrontés dans la construction d'une base de données multilingue et multiculturelle, qui héberge des Ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues autochtones, menés principalement dans le contexte mésoaméricain (par exemple, langues otomangues et uto-nahuas), ainsi que dans d'autres contextes amérindiens.

Mots-clés : numérisation — patrimoine linguistique et culturel — éducation — recherche-action — Mésoamérique — langues en danger

Abstract. In recent decades, the digitalization of indigenous oral and visual contents has become one of the easiest ways to save "knowledge" on "data" bases. New ethical debates point out that these materials should be made accessible to the studied population, raising questions of new styles of restitution, compensation and/or contribution closely linked with methodological issues (Gippert et al., 2007 ; Léonard y Avilés González, 2015). Considering these debates, we highlight some of the challenges that we have faced in building a multilingual and multicultural database that hosts Co-participative Workshops to elaborate educational tools in Native languages. These workshops were, and still are conducted mainly in Mesoamerica (e.g., Oto-Manguean and Uto-Nahuan languages), as well as in other Amerindian contexts.

Keywords : digitalization — linguistic and cultural heritage — education — action research — Mesoamerica — endangered languages

INTRODUCTION

Le travail de terrain avec des locuteurs de langues amérindiennes est aussi vieux que les premières et amples descriptions ethnolinguistiques que réalisèrent les missionnaires du XVI^e siècle. Parmi elles, citons la description étoffée du monde nahua que réalisa Fray Bernardino de Sahagún dans son *Histoire générale des Choses de la Nouvelle-Espagne*, dans laquelle il travaillait en étroite relation avec les locuteurs de l'élite autochtone (Garibay, 2006). Cependant, c'est seulement vers la fin du XX^e siècle qu'émerge une réflexivité critique sur les implications du

¹⁰¹ Traduction française de l'espagnol (Mexique) par Pierre Johan Laffitte. La version originale de ce texte, ainsi que sa bibliographie complète, sont accessibles sur le site https://www.sensetpraxis.fr/Pedagogie_langage/Invites. Sur cette même page, on peut trouver un entretien de mars 2021 avec Karla Janiré Avilés González et Bien Dobui autour des *Tequios pedagógicos*, des langues en danger et de la position d'une science linguistique engagée. (Note du traducteur.)

¹⁰² Chargé de cours, Inalco.

¹⁰³ Dipralang, ÉA 739, Université Paul Valéry.

travail de terrain sur les sujets et les thèmes d'étude eux-mêmes, spécifiquement appliquée aux processus de déplacement, perte et extinction linguistique (Krauss, 1992, Dorian, 1992), ouvrant tout un champ d'études se souciant des langues *menacées* et des processus de *revitalisation* (Lluís i Vidal-Folch et Dalla-Corte Caballero, 2005 ; Grenoble et Whaley, 2006 ; Léonard et Avilés, 2015), conséquence directe des paradigmes qui questionnent la neutralité du positivisme classique, mettant en lumière des méthodologies nouvelles, telle la *recherche-action* (Kurt Lewin, 1951 ; Avilés González, 2016).

Ces réflexivités critiques incluent le recours à l'information, et son usage, tant en ce qui concerne les langues que les « savoirs » autochtones rassemblés durant le travail de terrain — matériaux oraux et écrits —, et ce, non seulement comme une forme de « rétribution », mais de « contribution » et d'« apport » aux contextes étudiés, et en particulier vis-à-vis des locuteurs. Par exemple, dans « Le travail de terrain et le travail linguistique communautaire », Ulrike Mosel (2006) prend pour objet les conflits d'intérêts entre le chercheur et les locuteurs, proposant des orientations pour développer une « documentation » fondée sur la coopération et l'apprentissage mutuel, où le locuteur puisse acquérir des compétences théoriques, techniques, d'analyse et logistiques, telles qu'elles engendrent et étayent des projets indépendants. Parmi ces grandes lignes directrices, Mosel met en avant le fait que « le linguiste, extérieur, doit être sensible aux attitudes des gens, et se mettre en phase avec ce qu'ils sont disposés à lui offrir » (2006, p.93), mais aussi que « les chercheurs doivent être conscients des différences entre leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et celles des indigènes » (2006, p.98) ; à quoi il faut évidemment ajouter les styles de reconnaissance et de réciprocité, bien distincts entre les communautés de parole et les chercheurs (Garner et al., 2006).

Ces considérations sont consubstantielles aux orientations de travail du groupe interdisciplinaire composé de linguistes, anthropologues et éducateurs qui, depuis 2010, a facilité l'émergence des Ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues autochtones, ou Terplo (pour *Talleres de elaboración de recursos pedagógicos en lenguas originarias*), dans l'aire mésoaméricaine et au-delà¹⁰⁴. À partir d'une méthodologie de recherche-action co-participative, fondée sur un *transfert mutuel de connaissances* et sur une création de *communauté de pratique linguistique* dans les espaces d'éducation formelle (école primaire, formation bachelière, universités), ces ateliers sont des outils d'élicitation à partir desquels les participants accordent une place privilégiée à la langue autochtone et aux savoirs locaux (par exemple, pour ce qui est de la flore et de la faune). Cela donne lieu à des espaces d'interaction dans lesquels la fluidité du continuum oralité-écriture dépasse les blocages idéologiques dont est porteuse l'écriture normative des langues de tradition orale (et qu'on trouve dans les attitudes puristes, cf. entre autres Hill et Hill, 1999 ; Flores Farfán, 2002). Bref, l'important n'est pas tant d'écrire « correctement » que de représenter des connaissances produites oralement et

¹⁰⁴ Initialement, cette initiative faisait partie du projet « Morpho-phonologie mésoaméricaine » (2009-2014 CNRS- IUF), sous la responsabilité de Jean-Léo Léonard.

collectivement dans la langue originale, afin d'étudier simultanément lesdites connaissances et les pratiques linguistiques à travers lesquelles elles s'expriment (Léonard, 2010 ; Léonard et al., 2013 ; Avilés González, 2017 ; Léonard y Avilés González, 2019).

Ainsi, durant les Terplo, les participants développent collectivement des thématiques distinctes, telles que :

- la description d'animaux, ou « prosopopées » produisant des paradigmes nominaux et verbaux dans une forme « agréable » et en même temps culturellement resituée
- la modalité d'« isogloses » qui, dans une perspective endogène, explore la réalité psychologique, historique et sociale de la variation linguistique qui constitue tout un véhicule de « dialectologie perceptive » (Preston, 1999 ; Léonard, 2003).

Si les productions originales des Terplo (brouillons, manuscrits et posters, enregistrements audio et vidéo, etc.) restent aux mains des participants — tant, au sens strict, il n'y a nul besoin d'un travail de « restitution » —, nous concentrerons ici notre attention sur ces deux modalités pour exposer, au travers de cas concrets, les dilemmes que nous rencontrons dans la création d'une base de données qui accueille actuellement vingt-six ateliers en langues autochtones¹⁰⁵ ; ensuite, nous regarderons le fait que l'*accessibilité* à des bases de données de ce genre est une des conséquences les plus précieuses, en matière d'innovations numériques, pour les langues en danger d'extinction. Par ailleurs, cela nous permettra de débattre dans quelle mesure la digitalisation « congèle » les savoirs et promeut la circulation de versions standard, ce qui n'est pas sans conséquence sur des décisions importantes : Quel type de « donnée » diffuser ? Quand, où et comment les diffuser ? Qui décide des contenus à diffuser ? Quels sont les objectifs d'une telle divulgation ? S'agit-il d'une collection de « savoirs-objet », d'une contribution à une valorisation, à une pratique revitalisante ? Ainsi, ce travail cherche aussi à repenser les enjeux de la documentation dans la dynamisation des langues en danger (Flores Farfán et Ramallo, 2010 ; Léonard et Avilés González, 2015 ; Austin, 2016 ; Avilés González, 2018 ; Léonard y Avilés González, 2019).

DU TRAITEMENT DES DONNÉES À LA DOCUMENTATION RÉHABILITANTE

L'opération EM2¹⁰⁶, «Élicitations croisées en langues en danger » (Labex EFL, Axe 7) s'est consacrée, en particulier, au traitement de données et à la diffusion des Terplo¹⁰⁷. Elle est née en 2012 d'une initiative interdisciplinaire (linguistique, anthropologie, pédagogie, sociologie du langage) pour explorer la *réalité psychologique des phonèmes et des morphèmes*, surtout dans les langues mésoaméricaines (comme aurait dit Edward Sapir en 1933), lesquelles connaissent un haut degré de complexité phonologique et/ou morphologique. En résumé, l'opération est

¹⁰⁵ Cf. < <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>>.

¹⁰⁶ EM2, de par les initiales de l'anglais : *Experimental Methods 2* (« Méthodes expérimentales 2 »).

¹⁰⁷ Cette opération a été financée par l'Agence nationale de la recherche scientifique française (ANR), dans le cadre du programme « Investissements d'Avenir » (référence ANR-10-LABX-0083), participant à l'IdEx Université de Paris — ANR-18-IDEX-0001.

au service de projets facilitant le développement de l'éducation en langues maternelles, dont beaucoup sont en position de vulnérabilité ou de danger, due, entre autres facteurs, à un type de globalisation uniformisante qui renforce les processus d'extinction linguistique¹⁰⁸ (voir entre autres Léonard, 2014, Leonard et Avilés González, 2019).

Dans l'aire mésoaméricaine, les ateliers ont été organisés dans des langues otomanges (*amuzgo, mazatec, zapotec, chinantec, mixtec, cuicatec, triqui, chatino, otomí*), en langues *yuto-nahuas* (*náhuatl* central, de la Huasteca, de la Sierra Negra, du Golfe), dans des langues *totonaco-tepehua*, dans des langues mixe-zoque (*ayuuik, zoque, popoluca*), dans une langue maya (*tsotsil*) et dans une langue isolée : l'*Ombeayiiits*, ou *huave*. Cet ensemble rassemble des représentants de six des onze familles linguistiques mésoaméricaines (cf. Inali, 2010). Dans le présent travail, nous analyserons spécifiquement un cas de mazatec.

Au-delà de la Mésoamérique, les Terplo se sont également développés dans d'autres régions amérindiennes, que nous ne pouvons que mentionner ici, tels que les ateliers organisés à l'Université del Cauca (Colombie) en 2017, dans le cadre de la Maîtrise en revitalisation et enseignement des langues indigènes ; y participèrent des locuteurs en langue *namui-wam, runa-shimi* (*quechua* équatorien) et *nasa yuwe*, le tout coordonné par Tulio Rojas, Lilia Triviño et Jean Léo Léonard¹⁰⁹. Ces ateliers se sont également déroulés sous d'autres latitudes : dans la langue occitane de Calabre et du Languedoc, dans les langues du continuum dialectal d'Estonie, et plus récemment (en août 2019), un retour sur le sol amérindien a vu l'organisation d'ateliers avec des locuteurs en *aymara, chipaya* et *quechua* bolivien¹¹⁰.

Loin de n'être qu'une simple retranscription mécanique des Terplo, l'opération EM2 s'attache à mettre de l'ordre dans le chaos des données collectées sur le terrain (vidéo, audio, image), tant on sait que les données brutes ne valent pas par elles-mêmes. Il s'agit de leur donner forme, de les contextualiser et de les rendre ergonomiques à une grande échelle. Cette façon de procéder a une double conséquence : c'est tout à la fois un travail d'édition et de communication. Ces données (corpus et contenus) s'organisent en différents types de supports (*MP3, PDF* et *Word*), en archives *en accès libre* ; le tout s'accompagne d'un référencement clair des métadonnées concernant leur provenance (table de travail, communauté d'étude, langue, auteurs, date, etc.¹¹¹), et fournit ainsi le support oral et visuel (textes/photographies) de chaque activité développée durant le Terplo, et ce, tant au champ universitaire, qu'aux locuteurs, qu'à un plus vaste public.

Cela dit, la sélection du matériau accessible via EM2 n'est pas seulement liée à la clarté (orale et graphique) du corpus, elle dépend également d'un strict travail de reconnaissance des différents types de « consentement informé », entre les

¹⁰⁸ Cf. http://axe7.labex-efl.org/em2_bilan/

¹⁰⁹ Cf. <<http://axe7.labex-efl.org/node/397#overlay-context=taxonomy/term/12>>

¹¹⁰ Cf. respectivement : <http://axe7.labex-efl.org/node/437/> et <http://axe7.labex-efl.org/node/481/>

¹¹¹ On pourra consulter les conventions de présentation de la matière ici : <http://axe7.labex-efl.org/node/105>

codes éthiques du monde anthropologique — tel que le *Handbook on Ethical Issues in Anthropology de la American Anthropological Association* (Cassell et Jacobs, 1987 ; cf. aussi Cassell, 1980) — et leurs types de consentement locaux. Par exemple, selon le manuel éthique de la AAA déjà cité, il faut signer un document pour laisser une trace écrite du consentement du participant à la recherche. Cela détonne par rapport aux styles locaux de tradition orale — dans laquelle l'écriture peut être associée aux histoires de dépossession par l'intermédiaire d'engagements juridiques (Bertely, 2000) —, où les accords oraux explicites sont également assurés par le fait que le locuteur se trouve bel et bien en présence du matériel d'enregistrement (Hill et Hill, 1999 ; Briggs, 1984). C'est cette seconde modalité de consentement informé qui se pratique dans le cadre des Terplo. De plus, pour être en adéquation avec les styles de reconnaissance locaux — où les locuteurs, loin de n'être que des participants, sont protagonistes à part entière —, dans les métadonnées de chaque atelier figure le nom des auteurs, à la condition que ce dernier soit accessible et sauf si, le cas échéant, la personne a choisi l'anonymat.

Quant à elle, l'édition audio en passe elle aussi par un attentif travail de sélection *ex-post-facto* qui, dans certains cas, nécessite le consentement ponctuel des participants à l'opération, mais où, dans d'autres cas, les décisions engagent individuellement les éditeurs, qui se calent alors sur les choix principaux de l'édition, tels qu'ils ont été initialement établis entre Léonard et Avilés González. Par exemple, dans le second cas, celui des décisions prises individuellement, celles-ci se basent sur un accord préalable pour supprimer les éléments flous qui nuisent à la compréhension du matériau (telles que les pauses longues dues aux réglages du matériel, aux interruptions extérieures, au bruit, etc.). Dans le premier cas, celui des décisions ponctuelles par consensus au sein de l'équipe, on évacue toute information qui puisse produire des malentendus chez l'auditeur, telles que les blagues « du cru », qui sortent spontanément durant les ateliers, signe d'une dynamique souple et plaisante, ou les contenus politiques « sensibles » qui émergent eux aussi spontanément, participant pleinement du travail critique (par exemple : les propos politiques, les rumeurs, etc.).

Ce travail de sélection, transcription et édition est nécessaire pour une visibilité adéquate des matériaux, et par conséquent en vue de la valorisation de recherches de ce genre, loin d'être parfaits, ils sont *perfectibles*. De cette manière, EM2 ne prétend pas « congeler » les savoirs, les formes « écrites », ni promouvoir des « standards ». Tout au contraire, au travers de ces corpus numérisés, on cherche à les « recréer », en mettant en avant les différentes façons qu'ont les locuteurs de renforcer par eux-mêmes leur puissance à activer de leurs compétences orale et écrite dans un contexte éducatif formel : de quoi à la fois stimuler à la fois la mise en œuvre *in situ* (par exemple comme occasion pour lancer de nouveaux ateliers), et de quoi contribuer ainsi à une réhabilitation linguistique et culturelle.

Voyons à présent le *modus operandi* de ces ateliers au travers du mazatec.

AU SUJET DES TERPLO DANS LES VARIANTES MAZATÈQUES

Le mazatec est un groupe mésoaméricain hétérogène, comptant plus de deux-cent mille locuteurs qui habitent majoritairement dans l'État d'Oaxaca (Mexique). La variation dialectale mazatec¹¹² fait d'elle une sous-famille d'idiomes proches, mais également un des dix groupes linguistiques ayant le plus grand nombre de locuteurs du pays, malgré le processus croissant de déplacement linguistique du mazatec vers le castillan, dans lequel ces locuteurs se trouvent emportés (Inali, 2010 ; Inegi, 2016 ; Léonard, 2015, p.84 ; Avilés González y Bastian Duarte, 2014). Ce groupe est connu, au niveau international, grâce aux travaux d'Eunice et Kenneth Pike, de l'Institut linguistique d'été, lesquels, au milieu du siècle dernier, étudièrent spécifiquement la communauté mazatèque de Huautla de Jiménez, ce qui révolutionna les études en linguistique de par leurs apports sur l'analyse des tons et des patrons de flexion¹¹³. Cependant, le mazatec n'est pas constitué d'une seule variante. Les Terplo ont grandement contribué à l'étude de cette variation dialectale et à une meilleure compréhension des savoirs locaux, de façon critique. Ce fut le cas avec l'atelier de grammaire réalisé dans la communauté de San Miguel Soyaltepec qui, en plus de sa propre variante, accueillit celles de San Pedro Ixcatlán, Jalapa de Díaz et de San José Independencia. Durant cet atelier, les auteurs comparèrent les classes verbales et tonales de ses idiomes, cela engendrant à son tour des propositions pédagogiques et des narrations en mazatec¹¹⁴. Il faut mettre en évidence ceci, que, comme bien d'autres enseignants de ce qu'on appelle l' » Éducation interculturelle et bilingue » (Barriga, 2018), les enseignants mazatèques ne travaillent pas toujours dans les communautés où ils peuvent enseigner leur propre variante avec un degré adéquat d'intercompréhension linguistique. S'il existe certes des matériaux et des systèmes d'écriture, plus ou moins fonctionnels¹¹⁵, les enseignants mazatèques rencontrent peu d'occasion d'activer et transmettre leur compétence linguistique au sein de l'espace éducatif. Partant, ces ateliers furent l'occasion d'ouvrir un espace déclencheur de leur pouvoir linguistique, y compris ceux qui ont une compétence communicative dite « compréhensive » (et antérieurement appelés « locuteurs passifs » ; cf. Flores Farfán, 1999). Certains, durant les ateliers, rendirent évidente cette transition de l'insécurité (orale et/ou écrite) vers l'activation linguistique, que l'on retrouve également, par exemple, dans la

¹¹² Le mazatèque est rattaché à la famille otomangue. Un des traits typologiques les plus saillants de cette famille, et par conséquent du mazatèque, est sa classification parmi les langues tonales. Ce type de langues marquent nombre de ses distinctions phonémiques, lexicales et grammaticales par des tons ponctuels sur la syllabe. Dans le cas du mazatèque, ces marques correspondent aux quatre types de tons selon le niveau prosodique : haut, moyen-haut, moyen et bas).

¹¹³ Cf. En particulier *Tones Languages* de Kenneth Pike (1948), y Jamieson (1982) concernant la complexité flexionnelle du mazatec. Ces deux contributions eurent un grand impact à leur époque en linguistique otomangue comme en linguistique générale.

¹¹⁴ Cf. <http://axe7.labex-efl.org/node/137>

¹¹⁵ Cf. par exemple Regino, 1993.

prosodie des participants¹¹⁶. Par exemple, Magneli Manuel Romero, une jeune enseignante mazatèque, fait remarquer durant la présentation des résultats :

Si on se rend compte, ici, rien que dans la zone, rien de plus, je crois que... nous sommes trois personnes de la variante de San José Independencia, et puis j'ai été la seule [mazatèque] de l'équipe, et, en fait, oui, ça m'a coûté beaucoup... cette... la traduction, et changer les temps verbaux. (Soyaltepec, 23 août 2013)

Et cependant, la locutrice arrive à dépasser ces difficultés en créant de surcroît le récit poétique suivant, intitulé *Sá', sa'ndí*, « Lune (*Sá'*), petite lune (*sa'ndí*)¹¹⁷ » :



Figure 1
Sá' sa'ndí

Cette poésie se définit comme un dialogue entre un enfant et la lune :

Sá' Sa'ndí

To tse'e nin si ko'ori
kui nga tsa'a tisu'e'e
kua kandu tisu'e'e
nga sa'a nin tsi'koo

¹¹⁶ Écouter : http://axe7.labex-efl.org/sites/axe7.labex-efl.org/files/Maz_SJIndep_ClaseD.mp3

¹¹⁷ Disponible sous le format des documents audio déjà cités, ainsi qu'en formats pdf et word, à : <http://axe7.labex-efl.org/node/137>. Nous ne pouvons ici détailler les formes et contenus de cette activité, mais l'accessibilité sur Internet des archives audio avec les explications des auteurs permet d'obtenir toutes les informations nécessaires.

nga kua ng man nu'un itajen kanán
 xojo ngu li'i' ni asen'na kua kui
 tsa se'e yanan

En français :

Lune, petite lune

Je pense toujours à toi car tu es jolie et toute ronde. Avant, je croyais que tu m'accompagnais durant les nuits, comme un feu qui m'éclairait, et cela me rendait espoir.

Ce fragment poétique donne une idée de la richesse du lexique employé et de l'intrication dialogique de ce type de texte à finalité pédagogique, pour travailler de façon agréable la grammaire de l'idiome autochtone. Nous sommes très loin de l'application des listes de vocabulaire qui excluent le contexte pragmatique, ou de la densité parfois inhibante de textes scolaires officiels, qui dans leur majorité restent, inusités, sur les étagères des bureaux d'inspection, comme nous l'avons tant de fois vu de nos propres yeux, y compris dans l'aire mazatèque.

Mais il y a plus. Beaucoup plus...



Figure 2

Atelier de « Grammaire agréable » réalisé avec des enseignants de la zone 159, à Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, Mexique¹¹⁸

¹¹⁸ Cf. <http://axe7.labex-efl.org/node/215/>

Le calendrier mazatec fonctionne à partir d'un système de numération par lunes : « première lune » (*ngu sá*), « seconde lune » (*jó sá*), etc. Et cela, pour chaque mois de l'année, comme le montre la **figure 2**, issue d'un autre atelier d'outillages pédagogiques, dans lequel sont représentés les travaux des champs et l'ensemble du calendrier agraire mazatec. Ainsi se rencontrent propositions personnelles et activités encyclopédiques : au niveau cosmogonique, comme dans la poésie ci-dessus, et au niveau socio-économique, écologique, comme ci-dessous ; cela façonne des savoirs universels et, simultanément, locaux, bien enracinés dans la culture et la langue maternelle de l'élève (quel que soit son âge). (Cf. page suivante.)

En bref, loin de nettoyer, d'épurer ou de censurer ce genre de matériaux et de confidences, partagés en public, lorsque nous éditons les documents, ces derniers déposent comme leur empreinte, trace indéniable d'un processus d'autonomisation (*empowerment*), c'est-à-dire, aussi, preuve de la *résilience sociolinguistique* des locuteurs au travers de la pratique pédagogique, résilience conçue non comme un acte de résistance ou d'opposition (Scott, 1999 [1999]), mais comme une alternative dépassant le conflit pour, dans le cas présent, créer des ressources pédagogiques en langues autochtones¹¹⁹.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans ce travail, nous avons montré que la numérisation de contenus autochtones oraux et visuels, dans des langues menacées, n'a pas à passer obligatoirement par une dynamique de restitution, au sens d'un retour de quelque chose dont on a d'abord dépouillé les propriétaires d'origine, ce qui perpétue la logique victimes-et-coupables. Au contraire, à travers une méthodologie de recherche-action participative qui procède à l'analyse et au traitement des données, EM2 cherche à contribuer à l'étude, mais aussi à la récréation ainsi qu'à la réhabilitation, de contenus linguistiques et culturels menacés, tout en évitant de « congeler » des savoirs ou d'« archiver » dans le cyberspace de simples souvenirs sensoriels (visuels et oraux).

Les documents qui constituent la base de données d'EM2 sont, bien plus, des documents *perfectibles*, qui invitent les locuteurs eux-mêmes à les recréer, à les améliorer, à s'en servir non seulement dans les communautés où ils furent initialement produits, mais dans d'autres communautés amérindiennes et/ou dont les langues sont menacées. Bien au-delà de la simple invitation, ces matériaux sont visualisés et écoutés par les auteurs des ateliers, comme ils nous l'ont eux-mêmes fait savoir à plusieurs occasions¹²⁰ ; mais ils ont également été consultés par des étudiants et leurs enseignants, se transformant ainsi au sein d'une formation en maîtrise et en doctorat (cf. entre autres Rodríguez Ruedas

¹¹⁹ À ce sujet, sur le terrain des langues d'Oil en France, cf. Léonard y Jangueneau (2013). Pour consulter les travaux sur la résilience dans d'autres champs d'étude, cf. Cyrulnik y Jorland (2012).

¹²⁰ À ce sujet, cf. Par exemple : <https://redeibi.wordpress.com/2010/05/31/video-en-distee-y-castellano-del-taller-de-narratividades-cruzadas/> et <https://redeibi.wordpress.com/2010/05/23/taller-de-narrativas-cruzadas/>

2017¹²¹). De plus, ils ont servi pour donner naissance à de nouveaux ateliers, faisant ainsi partie de la stratégie de présentation, auprès des locuteurs, par les équipes facilitatrices. Cette stratégie se fonde sur une présentation des objectifs et de la méthodologie des ateliers, au travers d'exemples concrets extraits de la base de données. En août 2019, par exemple, la base de données d'EM2 sert de détonateur pour de nouveaux ateliers en langues amérindiennes, spécifiquement *aymara*, *chipayaya* et *quechua* bolivien.

Évidemment, ces ressources pédagogiques digitalisées ne sont qu'une partie d'un micro-univers parmi le cyberspace, qui est également soumis à l'incertitude et au changement, par exemple la réactualisation permanente et la durée de vie des serveurs électroniques. Pour cela, au sens strict, EM2 ne saurait être considérée en elle-même comme une communauté de pratique « revitalisante », puisque ladite pratique peut seulement être l'œuvre des locuteurs en chair et en os, née dans les interstices de la vie quotidienne, à parité égale avec les actions de portée plus formelle, comme l'éducation officielle par exemple. En se voulant une base de données, EM2 regroupe, concrètement, un vaste ensemble multilingue et multiculturel de communautés de pratique qui se sont retrouvées unies à un moment donné, autour d'un objectif clair de réhabilitation linguistique et culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Avilés González K. J., 2015, « Discours et stigmatisation identitaire. Le cas d'une communauté nahua au Mexique », *Mots : les langages du politique*, p.21-35.
- Avilés González K. J., 2016, *Desafíos de la reivindicación nahua en Santa Catarina*, Tepoztlán : Morelos, Paris : Michel Houdiard.
- Avilés González K. J., 2017, "Autogestión lingüística y cultural : algunos ejemplos mesoamericanos", *Onomazéin : Las lenguas amerindias en Iberoamérica : retos para el siglo XXI*, número especial, p.224-245.
- Avilés González K. J., 2018, « Linguistique appliquée aux "langues en danger" : besoins transdisciplinaires, Complémentarité des disciplines en linguistique appliquée », *Études de linguistique appliquée*, n°190, p.163-170.
- Avilés González, K. J., Bastian Duarte, I., 2014, "Indigenous Languages, Gender and Community Organisation in the era of globalisation : the case of the Mazatec Women of the Naxi-í", in Croisy, S. (ed.), *Globalization and "minority" Cultures. The role of "minor" Cultural Groups in Shaping Our Global Future*, Pays-Bas : Brill Nijhoff, p.207-223.
- Avilés González, K. J., Léonard, J. L., 2019, "¿Las lenguas amenazadas están condenadas a desaparecer ? El porqué de la dialectología social aplicada a proyectos pedagógicos", in Léonard, J. L., Avilés González, K. J., *Pedagogía co-participativa y "lenguas en peligro" : Propuestas de dialectología social en acción*, Paris : Michel Houdiard
- Austin, P., 2016, "Language documentation 20 years on, in Endangered Languages and Languages" in Filipovic, L., Pütz, M. (eds.), *Danger : issues of documentation, policy, and language rights*, Amsterdam, John Benjamins, p.147-170.
- Bertely, M., 2000, "Nación, globalización y etnicidad : ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas ?", in von Mentz, B. (coord.), *Identidades, Estado nacional y globalidad. México, siglos XI y XX*, México : CIESAS, p.227-278.
- Briggs, Ch., 1984, "Learning how to ask", *Language & Society*, n°13, p.1-28.
- Cassell, J., 1980, "Ethical Principles for Conducting Fieldwork", *American Anthropologist*, New Series, n°82 (1), p.28-41.
- Cassell, J., Jacobs, S.-E., 1987, "Handbook on Ethical Issues in Anthropology", *American Anthropological Association*, n°23, online :

¹²¹ Cf. <http://axe7.labex-efl.org/node/396>

- <<http://www.americananthro.org/LearnAndTeach/Content.aspx?ItemNumber=1942&RDtoken=4168&userID=6944>>.
- Cyrułnik, B., Jorland, G., 2012, *Résilience. Connaissances de base*, Paris : Odile Jacob
- Dorian, N., 1992, *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge : Cambridge University Press
- Essegbey, J., Henderson, B., McLaughlin, F., 2015, *Language Documentation and Endangerment in Africa*, Amsterdam – Philadelphie : John Benjamins Publishing Company
- Fishman, J., 1991, *Reversing Language Shift*, Clevedon : Multilingual Matters
- Flores Farfán, J. A., 1999, *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*, Mexico : CIESAS
- Flores Farfán, J. A., 2002, “Nahuatl purism : between language innovation, maintenance and shift, in Purism in minor languages, endangered languages, regional languages, mixed languages”, in Brincat, J., Boeder, W., Stolz, T. (eds.), *Papers from the conference on 'Purism in the Age of Globalisation'*, *Diversitas Linguarum*, Bremen, n°2, p.281-313.
- Flores Farfán, J. A., 2009, *Variación, ideologías y purismo lingüístico : El caso del mexicano o náhuatl*, Mexico : CIESAS
- Flores Farfán, J. A., Ramallo, F., 2010, *New Perspectives on Endangered Languages*, Pays-Bas : John Benjamins.
- Garibay, Á. M., 2006, “Proemio General”, in Fray Bernardino de Sahagún 2006, *Historia General de las Cosas de la Nueva España*, Mexico : Editorial Porrúa
- Garner, M., Raschke, Ch., Sercombe, P., 2006, “Sociolinguistic Minorities, Research, and Social Relationships”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n°27 (1), p.61-78.
- Gippert, J., Himmelman, N. P., Mosel, U., 2007, *Bases de la documentación lingüística* (traducción castellana coordinada por Flores Farfán, J. A., Haviland, J. B.), Mexico : INALI
- Grenoble, L., Whaley, L., 2006, *Saving Languages. An introduction to language revitalization*, Cambridge : Cambridge University Press
- Hill, J., Hill, K., 1999, *Hablando Mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, Mexico : INI-CIESAS
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI), 2016, *Cuéntame. Población. Hablantes de lengua indígena en México, Encuesta Intercensal 2015*, en línea : <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2010, *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales : Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, INALI, México
- Jamieson, C. A., 1982, “Conflated subsystems marking person and aspect in Chiquihuitlán Mazatec verb”, *IJAL* n°48(2), p.139-167
- King, K. A., 2001, “Language Revitalization. Processes and Prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes”, *Bilingual Education and Bilingualism* : n°24, Editores de la serie : Nancy Hornberg y Colin Baker, Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney, Multilingual Matters LTD
- Krauss, M., 1992, “The world’s languages in crisis”, *Language*, n°68 (1), p.4-10
- Leonard, J. L., 2003, “Microcosmic perceptual dialectology and the consequences of extended linguistic awareness : A case study of Noirmoutier Island (France)”, in Long, D., Preston, D. R. (eds), *Handbook of Perceptual Dialectology*, 2, p.221-248
- Leonard, J. L., 2010, « L'aménagement linguistique entre globalisation fragmentée et autonomisation universaliste en Mésoamérique », in Boyer, H. (éd.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique, 10-12 de décembre 2009*, p.245-252.
- Leonard, J. L., 2015, « Le mazatec : de la théorie à la praxis », in Léonard, J. L., Avilés González K. J. (dirs.), *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : épistémologie et praxis*, Paris : Michel Houdiard, p.80-131
- Leonard, J. L., 2016, « Pédagogie bilingue et interculturelle au Mexique. Manuels scolaires mazatecs vs modèles alternatifs et enjeux de la formation des maîtres », in Maurer, B. (éd.), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues, pre-actes del colloquio internacional de l'Organisation internationale de la Francophonie, ELAN-Afrique*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p.163-177.
- Léonard, J. L., Jagueneau, L., 2013, « Disparition, apparition et réapparition des langues d'oil : de l'invisibilisation au nouveau regard », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, n°108 (1), p.283-343.
- Léonard, J. L., McCabe Gragnic, J., Avilés González, K. J., 2013, “Multilingual Policies put into Practice : coparticipative educational workshops in Mexico”, *Current Issues in Language Planning, Special Issue : Language planning and complexity*, n°14 (3-4), p.419-435.
- Léonard, J. L., Avilés González, K. J., 2015, *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : épistémologie et praxis*, Paris : Michel Houdiard
- Léonard, J. L., Avilés González, K. J., 2019, « Didactique des ‘langues en danger’. Recherche-action en dialectologie sociale / Pedagogía co-participativa y ‘lenguas en peligro’ : Propuestas de dialectología social en acción », Paris : Michel Houdiard

- Lewin, K., 1951, *Field Theory in Social Sciences. Selected Theoretical Papers*, EUA : Harper & Row, Publishers, Inc.
- Lluís i Vidal-Folch, A., Dalla-Corte, G. (eds.), 2005, *Lenguas Amerindias : políticas de promoción y pervivencia*, Catalunya : Casa América Catalunya, p.154-169
- Mosel, U., 2007, “El trabajo de campo y el trabajo lingüístico comunitario”, in Gippert, J., Himmelmann, N., Mosel, U. (eds.), *Bases de la documentación lingüística*, Mexico : INALI
- Pike, K., 1948, *Tone Languages. A Technique for Determining the Number and Types of Pitch Contrasts in a Language, with Studies in Tonemic Substitution and Fusion*, Ann Arbor, Michigan : University of Michigan Press
- Preston, D. R., 1999, *Handbook of Perceptual dialectology*, Amsterdam – Filadelfia : John Benjamins
- Rodríguez Ruedas, S. A., 2017, *Perspectives Méthodologiques pour la Documentation et la Didactique des Langues en Danger : Élicitations Croisées*, Mémoire de master 2 « Littérature, Philologie, Linguistique », sous la direction de J.-L. Léonard (Université de Paris IV).
- Regino, J. G., 1993, *Alfabeto mazateco*, Oaxaca : CIESAS, IOC, CDCNC
- Sapir, E., 1933 [2008], “The psychological reality of phonemes”, in Swiggers, P.(ed.), *The collected Works of Edward Sapir*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, p.539-555.
- Scott, J. C., 1990 [1999], *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, (traducción de Jorge Aguilar Mora), Mexico : Ediciones Era.

FAIRE RECHERCHE POUR OUVRIR DES POSSIBLES
EMBARRAS, DISPOSITIF, EXPLICITATION

Pascal Nicolas-Le Strat¹²²

Résumé. Faire recherche est un travail qui revendique sa communauté avec toute autre pratique sociale, tant de compétence que de responsabilité ; sa fonction est d'explicitation avec d'autres champs de vie et de pratiques sociales, de transmission réciproque et d'équipement des processus d'émancipation. Comment tenir une telle éthique au quotidien, sur le long terme, malgré les conditions actuelles du métier d'enseignant-chercheur ? Comment défaire les processus d'aliénation qui nous menacent tou.te.s, praticien.ne.s ? Comment les concepts deviennent-ils des dispositifs pour rouvrir la voie à des possibles ?

Mots-clés : recherche-action — dispositif microsocial — capacité commune — explicitation — sociologie émancipatrice

Summary. To act research is a work that revendicates its community with every other social practice, both as a competence and in its responsibility ; its function is to transmit to other fields of social life and practice ways for making explicit, to transmit reciprocally and to equip emancipatory processes. How can a teacher-researcher hold on for such an ethics, day by day and in the long term despite his or her actual professional conditions ? How to unravel alienation that pressures every practitioner ? How can concepts become apparatuses that re-open the possible of a situation ?

Keywords : action-research — microsocial apparatus — common capacity — explicitation — emancipatory sociology

QUELQUES EXTRAITS EN PRÉAMBULE¹²³

J'évacue le vrai travail de l'enseignant : la définition, l'explicitation. Un enseignant amène progressivement, rythme, structure. Moi, je file et je tourne et retourne dans mon discours. D'où le côté très spiralé de mes exposés, je reviens pour mieux me repérer, je retourne et tourne pour découvrir l'ouverture, l'échappée. Du travail de spéléologie et d'alpinisme. (...) Bidouiller les mots pour essayer de trouver une brèche.

Pourquoi se laisser enfermer dans des contraintes de définition ? Au contraire, accepter l'imprécision, respecter l'inachevé et le non-accompli pour tenter d'aller au-delà. Être économe en précisions et en définitions pour ne pas surcharger le propos et réussir à porter l'analyse le plus avant possible. Je crois que c'est pour cela que j'évite les discussions et les colloques. (...)

Les définitions sont des territoires sur lesquels certains s'appuient pour réfléchir. Je réfléchis plutôt en réseau : approcher, rapprocher, rebondir d'un concept à l'autre. Oser l'imprécision, l'obscurité, pour ouvrir une perspective. Même si la prise est précaire, l'utiliser si elle dégage un horizon... l'utiliser au plus

¹²² Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, laboratoire Experice. Cette prise de parole a eu lieu le 5 mars 2021, à l'invitation de Pierre Johan Laffitte, dans une séance commune aux deux séminaires « Éducation et politique » (animé par Pascal Nicolas-Le Strat) et « Sémiotique, pratique et clinique » (animé par P. J. Laffitte), du parcours « Enseignement tout au long de la vie » du mastère en sciences de l'éducation. La nature parlée de cet entretien rendrait artificiel les renvois aux textes des auteurs : on renvoie pour cela à la bibliographie finale.

¹²³ Choix par P. J. Laffitte.

vite, d'autant plus vite (...) qu'elle risque de lâcher, de céder. — jeudi 22 & Samedi 24 octobre 1992, Journal de thèse. (Nicolas-Le Strat, 2009, p. 17-18.)

La vie de chacun est prise dans cette tension [de la dialectique spatialité/temporalité] ; elle évolue en fonction d'un équilibre précaire qui s'établit entre le temps et l'espace. Je suis toujours en quête de temps. (...) Notre société spatialise fortement ses activités. L'omniprésence de la logique-projet en est un exemple emblématique : le projet contribue à rendre présent le futur, à le spatialiser fortement en l'indexant à des objectifs définis ici et maintenant. Samedi 19 septembre 1992 (Nicolas-Le Strat, 2009, p. 15.)

Les collines n'existent plus, les déserts non plus, pas plus que les marécages. Ils n'existent plus comme refuges. Ils n'offrent plus la protection d'un éloignement. Et pourtant, la prise de distance reste une nécessité vitale, primordiale. Et pourtant, la préservation d'une autonomie continue à se faire insistante et pressante. Comment penser la mise à distance dans une forme qui ne soit ni physique, ni géographique ? Il ne subsiste plus d'ailleurs (des mondes périphériques, des nouveaux mondes) vers lesquels s'exiler mais il est pourtant urgent de penser et de constituer une alternative (un autre monde), et de parvenir à le faire concrètement, matériellement. Se mettre hors de portée mais sans espoir de refuge, se décaler sans escompter une complète rupture, se soustraire sans pour autant se dérober. (Nicolas-Le Strat, 2016, p.276.)

MÉTHODE DU DÉPLACEMENT UN CERTAIN ETHOS DANS LE CHEMINEMENT

Lorsque j'ai accepté d'intervenir ce matin, un embarras s'est créé : sur quoi, pour moi, il y a pertinence à venir en échange dans le processus de formation à la recherche d'étudiants de mastère aujourd'hui ? Ce doute est authentique, il fait que je prends moins la parole et que j'essaie souvent de travailler autrement, dans des formes de coopération où je me sens plus à l'aise, en étant partie prenante de cet apprentissage. Je vais essayer de partager avec vous la manière dont je me suis saisi de cet embarras. À l'échelle de ma trajectoire il y a possiblement des continuités, mais plutôt, selon moi, des insistances.

D'abord, il y a déplacement d'un « je définis » vers un « je mets au travail ». Ce rapport à la définition reste aujourd'hui une constante. Un jeune chercheur venait vers moi en tant que directeur de recherche, avec des questions. On engageait l'échange et longuement il s'installait. Plus tard, on m'a dit : « On repartait, on discutait entre étudiants, on ne savait pas exactement ce que tu nous avais transmis, on restait en doute. » Mais par contre, on en a convenu, ils repartaient avec leur questionnement enrichi. Nous avons passé un long moment pour la mettre au travail. De plus en plus, je ne viens pas en réponse simplement parce que je ne veux pas priver les chercheurs de ce qu'ils possèdent de plus riche et de plus fondamental : pas du tout rester en passivité, mais faire en sorte que ce questionnement puisse se développer, s'approfondir. Ce jeu de la question m'aide à caractériser mon effort d'explicitation, de clarification, qui ne passe pas par un travail de définition, mais par ce que j'appelle un travail de mise en processus. Quand je suis confronté à une notion, je ne vais pas tenter de la caractériser, ou de la délimiter, travail de définition classique, je tente de la mettre au travail. Je

pense qu'on ne peut s'approprier, singulariser, que parce qu'on a mis au travail. Je crains toujours que la définition soit un mode de prise de pouvoir par celui qui l'énonce, un empêchement. Si l'enseignant a énoncé cette définition, comment m'autoriser à faire vivre la notion, à l'investir à ma façon, en pertinence avec ma recherche ? Ça crée un inconfort. Un étudiant quittait nos rencontres avec peut-être encore plus de doute qu'en étant venu, mais ce dont je suis assez assuré, c'est qu'il repartait plus riche en tant que chercheur, et que donc une belle dynamique a pu se produire.

Sur la question de la spatialité et la temporalité, il y a là à nouveau une insistance profonde, qui caractérise ma relation de travail, ma présence à l'institution. Je crois pouvoir dire aujourd'hui que je suis en capacité de laisser des processus s'installer, des situations patienter, de vivre effectivement le moment présent dans sa temporalité, de considérer que des choses vont advenir, et qu'il faut rester attentif. C'est parfois une forte inquiétude : rester en préoccupation, laisser les devenirs inhérents à des situations se développer, pour pouvoir justement agir. La vie institutionnelle produit énormément de réglementation, pour contraindre les advenirs et essayer de résorber cet effet d'incertitude qui est aussi la créativité d'une temporalité. Dans mes relations de travail, je sais que je peux déconcerter ; je peux ne pas répondre, j'ai ce rapport au processus, de laisser vivre des temporalités. Et ça ne veut pas dire pour autant que j'ai lâché, dans l'indifférence. Il y a des contradictions de temporalités, des antagonismes très forts ; à l'université nous sommes dans des temporalités resserrées, écourtées, pour une raison fondamentale : si on laisse vivre la temporalité des processus, il y a créativité, et cette créativité est inquiétante, parce qu'elle fait bouger, et *prend son temps*. On met des empêchements d'habiter temporellement l'institution, comme on tente d'empêcher d'habiter l'espace public dans la ville, avec ces équipements urbains qui sont faits pour empêcher : bancs qui ne sont plus des bancs, chaises qui ne sont plus des chaises, parce qu'on souhaite provoquer un inconfort, empêcher cette liberté de se poser, se reposer, dormir, vivre... Il pourrait y avoir une recherche, un rapport au monde à travers ces empêchements fabriqués dans nos constructions institutionnelles, universitaires ou autres.

La dernière constance, c'est la capacité à construire *de l'ailleurs* à partir du, avec le, moment présent. Peut-être se défaire d'une fiction qui serait de dire : il y aurait ce lieu tout à fait ailleurs dans lequel je pourrais partir, qui a été la grande construction européenne (y compris à travers sa part d'ombre, le colonialisme) : la recherche des terres supposées vides, à prendre. Aujourd'hui l'effet de mondialisation fait qu'on est partout quelque part, avec des autres, et pourtant dans ce quelque part avec des autres, je crois qu'il est possible de créer des distanciations. Et là s'engagent des effets de singularité. J'ai une sensibilité de cheminement, un rythme qui permet de venir en situation, de sentir des passages, de sentir des moments de la ville, etc. On a tous des pratiques ou des vécus qui nous permettent de distancier le moment présent, de lui donner de la profondeur, de la distance. Je suis quelqu'un qui me déplace tout le temps, d'un ancrage à un autre. Je vis la distanciation par un effet de déterritorialisation et reterritorialisation continu, plutôt que par l'expérience strictement du voyage.

Deux éléments de méthode, donc. Je m'intéresse d'autant plus à ce que produit ce qui ne m'est pas familier, et je cherche à faire recherche par ce qui nous déconcerte et nous décale. D'où mes décalages langagiers, quand je décale les mots, pas pour faire savant, ou pour sophistiquer le propos, mais parce que ces légers décalages introduisent des perspectives différentes. Quand je dis « possiblement une continuité, mais plutôt des insistances », vous pouvez peut-être sentir qu'il se passe quelque chose *entre* ces deux mots.

LA RECHERCHE COMME DISPOSITIF. OUTILLER L'ÉTHIQUE

Alors, qu'est-ce que j'ai fabriqué tout au long de ces années ? Des dispositifs. J'équipe les situations et les interactions. C'est essentiel quand on est chercheur de se rapporter à soi, aux autres, aux situations, et justement on ne peut pas le faire comme ça, comme si la question ne se posait pas : il faut outiller ce rapport, cette écologie, sinon je crains que ce soient les vieux démons qui reviennent prendre le pouvoir dans notre travail. Ce que l'institution attend de plus classique, tout simplement parce que c'est à disposition. Le plus évident, le plus institué, se réinvite toujours. Régis Garcia, doctorant dans le laboratoire Experice, me disait : « Lorsque tu parles de dispositif, tu parles immédiatement de contre-dispositif. On ne peut pas les séparer, l'un ne va pas sans l'autre. » Lorsque j'introduis un dispositif, il existe immédiatement en tant que contre-dispositif, il vient empêcher les autres dispositions instituées, attendues. Et ces dispositifs les plus sommaires, les plus conservateurs, en domination, arrivent par toutes les entrées possibles, et en premier lieu par l'imaginaire. Tout dispositif incorpore son côté « en contre », pour résister aux emprises très actives, pour penser nos écologies.

Un dispositif est d'abord motivé, il est de l'ordre de la stratégie, de l'intention. Ce matin, le motif était : je suis dans l'embarras dans mon rapport à moi-même, dans ma capacité à produire quelque chose. À cet endroit-là, classiquement, j'introduis un petit dispositif pour décider des questions à mettre au travail avec nos collègues étudiants de mastère. Or qui mieux que les chercheurs s'étant formés en coopération avec moi, amis doctorants et jeunes docteurs, peut trouver les questions qui seraient bienvenues à mettre au travail ce matin ? Le motif, en plus, est amusant : il opère un court-circuit, comme si ces amis en coopérations étaient là au travail dans ma voix, dans ma pensée. Pour reprendre le beau motif de Francis Lesourd, on écrit toujours avec un public intérieur, et cela vaut aussi lors d'une prise de parole. Donc autant formaliser cela : telle était l'intention.

Après, je lance un petit protocole en les invitant à formuler leur question. Le dispositif s'appuie sur des dispositions, éduquées depuis longtemps dans notre réseau, des « chaînages d'écriture », écritures encordées où chaque petit bout appelle les autres, est soutenu par les autres. De petites cordées qui partent à l'aventure, extrêmement fécondes parce qu'elles libèrent l'écriture de chacun. J'accepte de formuler une bribe, de donner à lire un fragment hésitant parce que cet écrit s'encorde avec les autres et que j'ai une confiance préalable dans la cordée, elle va tenir. C'est un acte instituant.

Le dispositif est un outil pour se mettre au travail, et pour le faire avec d'autres. Lorsqu'on met en place un dispositif, on n'attend pas qu'il apporte la réponse. Je n'attendais pas du tout qu'il vienne me dire ce que je devais faire, seulement qu'il me mette au travail, quitte à faire tout autre chose que ce à quoi les amis partie prenante m'invitaient.

Autre élément de méthode : arrive le moment où le dispositif qu'on a instauré intentionnellement, en retour, nous *oblige*. Il ne nous contraint pas, ne nous détermine pas, il nous oblige : à réfléchir, à cheminer, et d'une façon tout à fait intéressante, en aucune façon pénible, ou soumise. Ce principe m'importe beaucoup. D'une manière synthétique : d'une manière libre, autonome, on instaure, on crée des dispositifs qui en retour — cet « en retour » est fondamental — nous oblige, ensemble, et nous amène à produire et à créer.

Le dispositif donne toute sa place à notre singularité, mais d'une manière relative aux autres, aux situations, aux outils. Généralement, quand on produit une recherche, une fiction institutionnelle rapporte cette production de recherche à un auteur considéré dans son individualité. C'est à la fois vrai et complètement trompeur. Quand je restitue une recherche, elle est le fruit d'un ensemble de dispositifs, donc de coopérations. Ce n'est pas anodin. Dans nos coopérations de recherche, nous y sommes très attentifs : nous assumons nos conditions d'auteur, nous signons nos écrits, mais dans nos écritures, nous rappelons toujours que « je » suis un peu plus intelligent parce que les autres m'ont permis de l'être, un peu plus finaud parce que les dispositifs ont bien travaillé et que « j » 'ai pu gagner en pertinence. Et ça, il faut savoir le dire. De deux manières, deux honnêtetés, deux authenticités. Un : le dire par rapport aux coopérations. Dans mes recherches en cours, dans l'agglomération de Dunkerque, on en est à la quatrième année, j'ai écrit des textes indissociables de ma coopération avec Louis Staritzky et Martine Bodineau ; et ça, il faut savoir l'écrire. J'y suis toujours très attentif, souvent en note de bas de page. (Une parenthèse : la note de bas de page n'est pas la part mineure, sans intérêt : c'est une part essentielle, un paratexte qui vient parfois dire l'essentiel, et que j'investis beaucoup comme espace de la coopération, de la co-écriture.) Deux : dire combien on est redevable envers la qualité des dispositifs qu'on essaie de mettre en place avec des amis. Il faut savoir restituer y compris la part qui revient aux objets, aux lieux. Et c'est pour ça qu'on est sur une hypothèse forte, malcommode parfois : quand on restitue nos recherches, on restitue tout le processus de leur production. Ce faisant, on entretient une relation respectueuse à la fois aux autres chercheurs, aux autres personnes qui ont été partie prenante, et aussi par rapport à ces dispositifs, ces choses, ces objets sans lesquels la recherche n'aurait pas pu avoir lieu. Avoir connaissance des conditions de fabrication est nécessaire pour pouvoir apprécier le résultat d'une recherche. Il importe de donner au lecteur les clés du processus pour qu'il puisse venir en discussion de manière pertinente, et qu'il ne soit pas dans l'aveuglement de résultats qui ne sont pas « processualisés ». Ce principe, fondamental du point de vue de la mise en épreuve et en discussion de la recherche, est une reconnaissance : la singularité d'une signature est composée de cette pluralité de contributions.

Les dispositifs existent à plusieurs échelles, et même à une échelle temporelle longue. Les Fabriques de sociologie, que nous lançons avec Martine Bodineau en 2012, c'est un dispositif. Les Fabriques de sociologie n'ont pas de forme juridique, pas de forme d'organisation ; souvent c'est plus commode, parce que les traductions sont nécessaires pour se comprendre, je parle de « réseau », mais non : c'est un dispositif, simplement parce qu'elles n'existent que lorsqu'elles sont actives. Quand est-ce que les Fabriques existent ? Quand elles sont au travail. Quand on les active, lorsqu'on se réunit, on active tout un ensemble de composants, d'ingrédients constitutifs de ces dispositifs ; ils nous sont nécessaires pour exister et travailler en tant que Fabriques, et jouent sur de très nombreux registres.

Premier registre, il y a des adhérences de lieux, essentielles. Au début du séminaire national, on se réunissait dans une salle à Paris 8, immense, avec une porte qui donnait sur l'extérieur : on pouvait faire quatre espaces à l'intérieur, être dedans-dehors, et cette disponibilité contribuait à sa réussite. Notre dispositif est aujourd'hui suffisamment assuré, on peut même l'activer dans des espaces plus difficiles, voire un peu hostiles, des amphis : le dispositif a été pratiqué, cultivé, il arrive à résister. Le dispositif a de petits protocoles d'échanges, des convivialités, une forme de présence des corps : dans nos séminaires on peut se lever, s'asseoir par terre, sur la table, etc. et ça ne fait pas exception, parce que ce mouvement des corps est tout à fait intéressant et nécessaire pour travailler.

Second registre, il y a des composants langagiers : c'est peut-être plus difficile pour moi de les caractériser, mais il y a une manière de s'adresser les uns aux autres, des mots qui font sens et nous construisent. Lorsqu'on entre en discussion dans un séminaire, spontanément, le premier réflexe est de se rapporter à soi — « Purée, pourvu que je dise pas de bêtises ! » Quand on est plus en confiance avec l'accueil du groupe, on va venir acclimater sa parole là où d'autres sont déjà en réflexion. Et ça commence à mailler.

Et puis il y a le troisième registre, qui n'est quasiment jamais pensé et agi comme tel : réussir à contribuer, ni par rapport à soi, ni directement dans un étage, mais par rapport au développement, à l'agencement même de la discussion, pour faire vivre le moment du séminaire. Ce troisième seuil est le plus délicat, le plus souvent impensé. Assez naturellement on travaille aujourd'hui sur les trois dimensions. Ce qui fait qu'on peut accueillir de nouvelles personnes ayant une parole en inquiétude, parce que plusieurs d'entre nous seront en capacité de remailler, et qu'on a une conscience de la dynamique d'ensemble.

Le dispositif existe, il a une consistance. Comment on s'en rend compte ? De deux manières : quand des personnes extérieures nous rejoignent, elles viennent nous dire la singularité de ce dispositif, et souvent elles en parlent bien, et quand on est soi-même ailleurs. On a besoin de ces effets de contraste, pour arriver à prendre la mesure de ce qu'on a réussi à élaborer en tant que dispositif, et de ce qu'il met en œuvre. Un dispositif, sa nécessité, n'est conscientisé qu'en creux, par le fait de son absence. Un dispositif développe progressivement une consistance dans une hétérogénéité, il n'est pas facile de le caractériser avec des limites. Il y a des moments où on sent que « ça tient », sans que pour autant on repère une

vraie cohérence. Il suffit qu'un de ces ingrédients bouge, pour que tout à coup la forme se redéploie.

En début de propos, j'ai insisté sur l'absence de délimitation, ses effets d'incertitude : on travaille très bien avec des dispositifs dont on sent la consistance, la présence, même sans en avoir conscience de l'ensemble : quand même, on ne se trompe pas. On a surtout conscience de notre dispositif quand on travaille mal.

Le risque de tout dispositif, c'est qu'à un moment donné, il s'auto-satisfasse. Il y avait une réunion des Fabriques à l'époque des grèves, un matin où j'avais un cours avec des licences 2, quatre étudiantes, c'était compliqué : je leur avais proposé d'aller ensemble au séminaire des Fabriques ; on arrive, les amis déjà autour du buffet, comme d'habitude, et les étudiantes se sont installées dans un coin. Ça en devenait violent, quand il y a comme ça empêchement d'accès, un accueil qui ne se fait pas, une porosité qui n'opère pas : à ce moment-là ça rend visible. Tout à coup une assemblée blanche, qui compose historiquement la réalité des Fabriques, de par la réalité de la recherche, et puis ces quatre étudiantes « racisées », pour le dire avec les termes actuels de Paris 8. L'absence d'accueil, de porosité, d'un coup devenait simplement présent : non que j'assigne une causalité raciale ; le mauvais fonctionnement de notre dispositif a fait que tout à coup, ça a rendu apparente une réalité, qui se met à exister. Heureusement, le séminaire se met en place, et avec notre dispositif, j'ai vu ces quatre étudiantes entrer dans la dynamique — deux d'entre elles m'ont fait un retour qui confortait ce que j'avais pu percevoir.

Mais à midi pile, l'heure de la fin du cours de licence, les quatre étudiantes sont parties. Ce qui permet de relativiser les choses...

Le dispositif se joue sur des détails, des choses qui paraissent infimes et nous font sentir que quelque chose bouge. Ces temps-ci, je reçois l'annonce du prochain séminaire national des Fabriques. Son adresse, neutre : « Info Fabriques de sociologie », me déconcerte. Ça peut paraître dérisoire, mais spontanément (mais ce n'est pas un jugement de valeur), je n'aurais pas mis ce seul mot « info ». Puis j'ouvre le mail, au contenu d'ailleurs tout à fait formidable, mais l'information est communiquée de manière classique, brute. Là, ça déroge à un de nos ingrédients, qui fait que jusqu'à présent toutes les informations des Fabriques, c'était : « Chers amis bonjour, ça fait longtemps qu'on ne s'est pas réunis, le prochain séminaire c'est... » Le fait qu'on n'avait plus cette entrée en rencontre par une obligeance, une convivialité, une courtoisie, ça m'a troublé. Il m'a semblé qu'une de nos composantes, ces choses infimes qui font la différence, pour moi essentielles, a bougé. Je dis cela sans jugement de valeur, ça vient construire autrement...

ENTRE CAPACITÉ COMMUNE ET CHEMINS DE TRAVERSE PRATIQUER L'EXPLICITATION

J'aurai passé l'essentiel de ma vie professionnelle à éduquer une capacité d'explicitation. Si j'ai une seule méthode en tant que chercheur, c'est ce souci :

faire venir à fleur de réalité, au plus près, en écoute et en regard, c'est *rendre présent*. Pas du tout « rendre transparente », mais rendre apparente une réalité, pour s'en saisir, peut-être la comprendre et agir sur elle. Or on se forme à ce travail-là. C'est, comme toujours, une capacité commune : nous avons tous une capacité à expliciter, nous le faisons en permanence ; mais autre chose est d'éduquer cette capacité pour lui faire rendre un possible encore plus fort, pour en faire un authentique outil de travail. C'est un autre élément de méthode, viscéralement lié à ma conception égalitaire des capacités. Je considère que toutes les capacités sont communes, présentes dans une société, elles nous sont toutes accessibles, et puis chacun d'entre nous éprouve l'envie de spécialiser une de ces capacités, de la cultiver plus particulièrement pour en faire un authentique outil de travail, de vie. Tout le monde est capable de développer un entretien, de s'entretenir, et certains d'entre nous éprouvons le besoin de cultiver, former, approfondir cette capacité pour en faire un outil de travail et ça devient l'entretien de recherche.

Cette capacité commune d'explicitation, je l'ai éduquée longuement, avec des outils, avec des dispositions : celle du journal, mais surtout celle de la correspondance, qui m'a toujours beaucoup importé parce qu'elle permet de faire vivre une co-explicitation. Avec le journal on dialogue avec soi-même, il y a une sorte de co-explicitation de soi à soi, parce qu'on est multiple. Mais je la trouve encore plus stimulante quand elle rencontre une singularité autre, active, à l'occasion de la correspondance. Quand on installe une correspondance, on ne se répond pas, au sens classique, on ne fait que poursuivre. C'est souvent ma première activité le matin. Aujourd'hui je correspond avec une trentaine d'amis, sur des rythmes extrêmement variables. Des correspondances s'apaisent, deviennent plus silencieuses, d'autres, plus actives. Et cela, à une échelle de dix-quinze ans parfois. Certains matins, préoccupé par une question, je me demande : avec qui je peux correspondre ? Avec qui je peux être bien pour entrer en co-explicitation ? M'adresser à telle ou telle personne me conduit à écrire, à entrer en réflexion d'une façon particulière, parce que je m'adresse à cette personne, que je sais que ce collègue va être réactif à cet endroit-là, que j'attends un outil...

Mais dans nos expériences de recherche, des dispositions plus informelles, déconcertantes, contribuent à « éduquer une capacité d'explicitation ». Ainsi, quand je collabore avec Louis Staritzky et Martine Bodineau à Dunkerque, le voyage en train qu'on fait ensemble. Cette venue en explicitation en amont fait venir sur le devant de notre discussion ce qu'on pressent, ce qu'on a vécu la fois dernière, partage ce qu'on attend, ce qu'on désire peut-être... On a remarqué que quand on arrive à Dunkerque par différents trains, le boulot s'engage moins bien, on a perdu une ressource. Pareil pour le retour, pour faire venir en explicitation des ressentis en termes de recherche : des joies, des *peurs* parce que d'un coup les situations nous troublent tellement qu'à cet endroit-là, on aurait envie de fuir, car on ne sait plus comment faire. Quelque chose peut nous toucher profondément. Mais ce travail d'explicitation, on le vit tout au long de la journée. Si quelqu'un m'observait quand je suis à Dunkerque, il dirait : Mais qu'est-ce qu'il fait là ? Il se trouve que j'ai l'attention particulière d'un chercheur, j'enregistre beaucoup, et il y a des moments de la journée où je m'échappe faire un tour, j'ai besoin de venir

en explicitation pour moi-même, reparcourir ce côté spiralé. Ou on le fait à trois, on va dans un des bars, boire un verre. La fermeture des bars aujourd'hui est vraiment un outil qui nous manque dans notre travail de terrain, réellement.

En quoi consiste ce travail d'explicitation ? Première image, c'est un jeu entre « déplier » et « déployer ». Quand je suis confronté à une situation qui m'intrigue, un premier mouvement est de progressivement la déplier, voir ce qu'elle incorpore, ce qu'elle a sédimenté, ce qui est venu jouer. Premier mouvement qui prend la mesure, explore ce gisement que constitue toujours une situation. Deuxième mouvement : déployer. Cette situation me trouble, qu'est-ce qu'elle fait advenir ? Si je la pousse, quelles les lignes se dégagent ? L'advenir vient me dire quelque chose de la situation. Formulé différemment, dans l'explicitation, il y a un travail archéologique, on fouille, on farfouille.

Pour vous donner un exemple, le collectif avec lequel on travaillait à Dunkerque s'est rompu. Une crise, et on prend ça sur la figure... Qu'est-ce qui s'est passé, où est-ce que ça a foiré, qu'on n'a pas su voir ? C'est un travail d'archéologie, en profondeur, pour repérer ce qui a constitué cette rupture. Mais c'est aussi un travail en généalogie, qui prend une situation à l'échelle temporelle, dans son déplacement : la voir vivre et se transformer dans la durée. Le mouvement est très différent : d'abord d'exploration, puis de déplacement. Le premier mouvement est un travail sur la spatialité, ce qui s'est sédimenté, et le second mouvement, un travail en temporalité, voir ce qu'il advient.

Dans cette crise à Dunkerque, ce qui nous importe, quand on entend la souffrance, la tristesse, c'est d'essayer de voir ce qui advient. Est-ce que de cette difficulté peuvent advenir des choses ? Au sens d'un : « Je vais pas laisser tomber, je vais leur montrer, et puis nous on va continuer à prendre des initiatives. » La situation de crise n'est pas qu'une interruption, un empêchement, elle peut aussi rebondir, redynamiser un certain nombre de choses. Et nous, on a besoin d'y être attentifs, pour être partie prenante, venir en coopération en tant que chercheurs à cet endroit-là. Je pense à une proposition d'un ami du quartier, Salem : le collectif a fabriqué deux tables — c'est important les tables — et chaque partie du collectif qui s'est scindée est partie avec une table. Et Salem dit : « Cette table, j'ai envie qu'elle prenne la route et qu'elle vous retrouve à l'occasion d'un de vos séminaires ! » Outre que le motif est très beau — on n'a qu'une envie, c'est de voir cette table prendre la route et venir nous rejoindre à Saint-Denis ! —, c'est ça un advenir, une compréhension généalogique. Y'a une crise, la table, ce qui a été fabriqué, est devenue enjeu, mais autour de cet enjeu, il y a un redéploiement, la réouverture d'un possible. Et derrière tout cela il n'y a pas de naïveté : entendre la souffrance à cet endroit, pas du tout pour la dénier, mais pour considérer que la situation continue à parler, à agir et qu'il est important de l'explicitier aussi à cet endroit-là.

Quand je dis « explicitation », je ne suis pas du tout dans l'idée de tout dire. Lorsqu'on est en recherche-action, on ne dit pas tout. On est des gens responsables, attentifs aux autres, et les choses se disent ou pas, à des moments opportuns ou pas. En tant que chercheur, j'ai toujours conscience qu'on a un outil puissant, avec ces outils d'explicitation, et d'interprétation. On a une

puissance effective, comme un artiste a une puissance de création, comme un musicien a une puissance avec son instrument, comme un sportif a une puissance avec son corps. Et cette puissance il faut la domestiquer, la civiliser : elle doit rester cordiale pour les personnes avec qui on veut rester en cordialité. Par rapport à certains adversaires, cette puissance peut frapper un peu plus méchamment, un peu plus durement ! Mais là, je parle de coopération en recherche-action. Le tout-dire me semble une prise de pouvoir et, j'ai envie de dire que pour nous, en recherche-action, peut-être une majeure partie de ce qu'on explicite et qu'on commence à mettre en recherche n'est pas encore formulé, et que c'est formulé progressivement quand on sent que les conditions se réunissent, que le temps se fait. Simplement parce que c'est d'une violence incroyable : même s'il n'y a rien de violent dans mon propos, la seule mise en œuvre de cette puissance d'analyse, en soi, fait violence.

**À L'ÉPREUVE DU MICRO, FAIRE RECHERCHE
TENIR BON SUR LE SINGULIER, OUVRIR DU POSSIBLE**

Il est de salubrité publique de ne surtout pas élever le débat.
René Laffitte

Au fond, pourquoi tant de fatigue, d'investissement à faire recherche ? Quand même, ça motive une vie... Cela semblera bizarre, mais je n'ai jamais été mobilisé sur le fait de produire du savoir, de la connaissance : cela ne m'enthousiasme pas. J'ai utilisé l'outil de la recherche pour tenter, avec ce désir, d'ouvrir des possibles. C'est le registre que j'ai trouvé, qui intègre l'expérience de l'écriture et de la pensée. D'autres voies sont tout aussi importantes, faire art, architecture, sport, pour faire quotidienneté... Mais il se trouve que j'ai choisi la recherche parce que les concepts permettent d'ouvrir des possibles. Dans les années 90, a démarré toute une série d'expérimentation par occupations d'usines, de fabriques, d'immeubles abandonnés, ce qu'on a appelé des « friches ». Je me suis mis à travailler au plus près des situations, et quand je le restituais, les amis me disaient : « Oh c'est sympathique... », mais rajoutaient toujours : « Quand même, y'a des enjeux plus importants : le rapport de classe, le mouvement social, la vie de l'agglomération, le monde... » J'ai dû élaborer un concept qui me permettait d'ouvrir du possible à partir de ces situations. Et comme on le fait toujours, je suis reparti vers des antériorités : on a toujours des amis, des auteurs qui ont fait le boulot avant nous. Et j'ai trouvé, en particulier du côté de Deleuze, des formulations qui permettaient de dire que le « micro », ce n'était pas le « moins » ou le « petit » : le micro ne s'oppose pas au macro en termes d'échelle, de surface, de grandeur, il est dans un rapport de tension avec le macro, il joue sur des effets d'intensité : on accélère, y'a des effets de vécu, etc. Et cela ouvre des problèmes, permet des percées, des accélérations de temps courts de l'histoire, etc. En construisant un concept, on ouvre du possible. Là où on me renvoyait un empêchement, une intimidation, une disqualification, en me disant : « C'est gentil, mais ça va pas loin », j'ai été amené à mettre au travail ce concept de

« micro » parce qu'il ouvre au penser, au vivre, du possible, et en fin de compte une qualification, une reconnaissance. Aujourd'hui, on admet assez bien que sur un mode micro, on peut amorcer des transformations significatives, surtout lorsque le micro se multiplie et que ses effets d'intensité montent en puissance. La distance du temps me permet de dire que dans les années 90, on était encore totalement héritiers du XX^e siècle, où la transformation n'était pensée que comme puissance de la surface, du nombre, du macro. La recherche, en élaborant une notion, va entrouvrir et construire ce possible. Voilà le type de boulot qui m'intéresse.

À nouveau, cet élément de méthode : comment je prends la mesure de la singularité, d'une particularité de travail ? Par l'explicitation. Quand je découvre par exemple comment d'autres travaillent autrement, ça me passionne. Je suis sûr qu'on fait recherche par les chiffres, et que par les chiffres effectivement on accède à la donnée qui fait vibrer... Je ne doute pas qu'on fasse recherche par les archives, et que quand un historien prend connaissance d'une masse de documents, et que tout à coup, il prend connaissance d'un document, entre ses mains, et qui éclaire tout l'ensemble, c'est le bonheur rare d'une trouvaille... C'est une manière de travailler qui correspond aussi à ceux qui aiment chiner dans les brocantes. On avait reçu aux Fabriques un collègue et ami, Yves Citton. Il nous disait : « Moi, je n'ai pas ce travail de terrain, je fais recherche par la lecture. » Et il nous a parlé de ce travail, un vrai dispositif, avec de très belles images : « je suis un chasseur-cueilleur, je suis un chien renifleur », plein de créativité : « Il y a un moment où je lis avec mes mots parce qu'il y a un effet de contraste avec ceux qui sont employés par l'auteur, et il y a des moments au contraire où j'essaie de penser avec les mots de l'auteur, qui ne sont pas les miens, parce que ça me fait bouger. » Il nous montrait comment, par ce travail, la lecture fait recherche, comment il choppe des trouvailles, comment il vient vibrer. Je mets au cœur ce travail d'explicitation, je l'atteste, tout simplement parce que je crois qu'il y a une diversité de manières d'être joyeux de recherche, de vibrer.

Le fait d'éduquer cette capacité d'explicitation, autour d'un paysage, c'est venir sur ce rapport à la réalité et aux autres en termes de possibilité. Ouvrir ces possibles, c'est fondamental. Ce n'est pas être optimiste pour être optimiste et dire : « Il faut à tout prix positiver ». Je ne suis pas du tout dans cet entraînement mental ou personnel. C'est dire que même dans la contrainte, dans l'adversité, il y a quelque chose d'une vitalité, une créativité que personne ne nous retirera : notre capacité à penser, à réfléchir. Comme on ne retirera pas à un ferronnier sa capacité à vivre et à travailler le fer, comme on ne retirera pas à un ébéniste sa perception, sa compréhension du bois, nos capacités ouvrent du possible, et me semblent absolument essentielles à préserver, à considérer. Il se trouve que, moi, voilà, ça a été la recherche. Mais j'ai le bonheur de travailler avec des chercheurs qui sont par ailleurs musiciens, artistes, et je suis émerveillé de découvrir des chercheurs qui ont procédé un peu mieux que moi, et qui ont su jouer sur plusieurs registres.

Moi, j'en ai chopé un, j'en ai fait une trajectoire...

BIBLIOGRAPHIE

- Citton Y., 2014, *Pour une écologie de l'attention*, Paris : Seuil
- Deleuze, G., 2003, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », in *Deux régimes de fous (Textes et entretiens 1975-1995)*, édition préparée par David Lapoujade, Paris : Minuit
- Fabriques de sociologie, en ligne : <https://www.fabriquesdesociologie.net/>
- Fassin, D., Bensa, A., 2008, *Les politiques de l'enquête (Épreuves ethnographiques)*, Paris : La Découverte
- Kosofsky Sedgwick, E., 2008, *Épistémologie du placard*, Paris : Amsterdam
- Lesourd, F., 2016, « Public intérieur », en ligne : <https://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/>
- Nicolas-Le Strat, P., 2020, « Dispositif », en ligne : <https://pnls.fr/dispositif/>
- Nicolas-Le Strat, P., 2009, *Journal de thèse. Septembre 1992-octobre 1993*, Montpellier : Fulenn
- Nicolas-Le Strat, P., 2016, *Le Travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille : Éditions du Commun
- Nicolas-Le Strat, P., 2018, *Quand la sociologie entre dans l'action*, Saint-Germain-sur-Ille : Éditions du Commun
- Querrien, A., 2005, *L'École mutuelle*, Paris : Les Empêcheurs de penser en rond
- Rancière, J., 2004, *Le Partage du sensible : Esthétique et politique*, Paris : La Fabrique
- Scott, J. C., 2008, *La Domination et les arts de la résistance (Fragments du discours subalterne)*, Paris : Amsterdam
- Stengers I., 1997, *Cosmopolitiques – Tome 7. Pour en finir avec la tolérance*, Paris : La Découverte / Les empêcheurs de penser en rond
- Verrier, Ch., 2017, *Former à la recherche en éducation populaire (Une voie coopérative d'émancipation avec, par et pour le peuple)*, Lyon : Chronique sociale.

FORMATION DU CITOYEN ET FORMATION DES ENSEIGNANTS
UN ÉCHO, UNE LECTURE

Jean-Claude Sallaberry¹²⁴

(Contre-point de Pierre Johan Laffitte¹²⁵)

PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE SIMPLE

Tout enseignant, tout éducateur, au cours de sa carrière, s'est trouvé un jour confronté à la situation suivante : s'il applique les règles en usage (dans sa classe, dans son établissement, dans son organisation...), cela va être intenable (exagéré, insupportable, voire injuste...) pour tel ou tel jeune, tel ou tel élève ou pour plusieurs. S'il n'est pas un ayatollah du règlement, ou plus simplement s'il ne veut pas encourir la colère de l'ensemble du groupe, il va lui falloir « faire quelque chose », comme adapter la règle — donc la modifier, ou faire une exception — donc mettre en question la validité de la règle... Dans la plupart des cas, notre éducateur, notre enseignant, va le plus discrètement possible tordre le cou à la règle pour éviter la situation impossible. Ce faisant, il rate une occasion rêvée de travailler avec le groupe la question des règles (qui régissent tel ou tel aspect, voire des aspects essentiels de la vie collective).

Dans la plupart des cas, les règles de vie collective n'ont pas été travaillées, dès le départ, avec l'ensemble du groupe (du groupe classe, ou du groupe d'activité...). Mais le problème qui surgit fournit l'occasion de les mettre en travail. Pas forcément de les modifier, mais *a minima* de les conscientiser, de les évaluer, en tout cas d'en faire quelque chose qui soit le fait du collectif, quelque chose qui, au lieu d'être imposé du dehors, provient du dedans, et au passage construit et constitue le groupe, l'institue en tant que groupe sujet — lui permettant de laisser sur le bord du chemin sa peau précédente de groupe objet (le groupe objet est agi par les normes, le groupe sujet est celui qui les repère et parvient à interagir avec elles)¹²⁶.

¹²⁴ Professeur émérite à l'Université de Bordeaux — IMS-CNRS, UMR 5218/ISCC, équipe CIH (cognitive et ingénierie humaine), groupe cognitique (*École Nationale Supérieure de Cognitique - 109 avenue Roul - 33400 Talence - France*)

¹²⁵ Note de lecture proposée par Pierre Johan Laffitte (les suivantes seront-elles aussi en italique, à la différence des notes de bas de page de l'auteur de l'article) : *Le texte de cet article est une proposition de J.-C. Sallaberry. Mes commentaires marginaux en sont un contre-point, des « (contre-)notes » que je lui ai proposées. J'ai personnellement accueilli son texte, son geste, comme une prise au sérieux de ce fait qu'il accueille, dans « sa » revue, la praxis de la pédagogie institutionnelle. Je lui ai renvoyé certains échos, qui continuent entre nous une amitié et un respect consistant à toujours préciser, dans l'écart de nos approches, la spécificité de nos points de vue. À mes yeux, Jean-Claude est un accueillant à ce qui n'est pas lui ; il a son regard, ses orientations, et respecte ceux des autres. Ce n'est pas si fréquent... Surtout, vis-à-vis des pédagogies émancipatrices, et tout particulièrement des pédagogies coopératives, il demeure une personne de connivence et d'alliance — les numéros de L'Année de la recherche en sciences de l'éducation de 2018 et 2020 le prouvent. Son regard sur la pédagogie institutionnelle me semble mériter de rencontrer, depuis ladite pédagogie, un regard venant à son encontre.*

¹²⁶ Ces deux notions de groupe objet et de groupe sujet sont proposées par Guattari (1965).

Ce travail en commun sur les règles est ce que je propose de nommer « pédagogie institutionnelle simple ». Pédagogie institutionnelle, puisqu'il s'agit bien d'instituer les règles (en les construisant de toutes pièces ou en les modifiant) et, simultanément, d'instituer le groupe en tant que constructeur et responsable de ces règles (de ses règles)¹²⁷.

FORMATION DU CITOYEN

Je suis toujours agacé par tous les larmoiements à propos de la « citoyenneté qui s'effondre », alors que la République ne fait rien pour former les citoyens ! Comment se fait-il que les enseignants n'aient pas officiellement mission de former les citoyens — ou tout au moins de contribuer à les former — à partir de la vie de la classe ? Comment se fait-il qu'on ne les forme pas à cette mission ?

Conduire un groupe classe, c'est animer un groupe. Institutionnaliser¹²⁸ ce groupe, c'est une tâche plus complexe : la « conduite » est coopérative, et le groupe est à lui-même sa propre *anima* — sinon à quoi bon parler d'un groupe « sujet » ? (Certes, dans ce groupe, l'adulte, le sujet initial, qui le premier a désiré qu'existe une telle expérience, demeure, et au début en tout cas, il est celui qui assure un certain nombre de fonction¹²⁹.)

Instituer la liberté de parole — fût-ce à certains moments choisis¹³⁰ — dans ce groupe c'est entamer une formation à l'échange, mais aussi à la démocratie. Travailler à la liberté de parole c'est tout d'abord travailler à obtenir une qualité

¹²⁷ Pédagogie institutionnelle « simple », peut-être aussi parce que moins systémique que l'ensemble intégré des outils pédagogiques permettant une transformation globale du milieu de la classe, à laquelle travaille la pédagogie institutionnelle qui s'étaye alors sur la base de la pédagogie coopérative — la pédagogie Freinet, sans laquelle, tout simplement, il n'est pas de pédagogie institutionnelle.

¹²⁸ L'amitié qui lie Jean-Claude et Pierre Johan supporte une différence d'interprétation des termes institutionnaliser et institutionnalisation. Sur ce point, voir l'exkursus au présent article, *infra*, p.205sq. En attendant, nous prions le lecteur de tenir compte de ce hiatus, en évitant d'y rester bloqué, car l'essentiel reste que nous supportons cette contradiction, passionnés que nous sommes par l'émergence d'un groupe-sujet — le moment où un groupe va déployer sa capacité instituant, où il va cesser d'être agi par les normes, où il va se « défiger ». Ce qui nous importe, c'est la logique de mise en place des conditions du déploiement de l'instituant.

¹²⁹ Notons que c'est ici, sur cette participation de l'adulte dans le jeu démocratique, mais à une place, non pas au-dessus des lois, mais conservant le statut de garant de la loi (et incluant donc un droit de veto), que se séparent la pédagogie institutionnelle d'Orly et Vasquez, et des formes plus radicales de pédagogie autogérée. Sur la place de l'adulte, on pourra dans se reporter aux différents écrits de ce numéro, et tout particulièrement à Colson (1992), (*cf. supra*, p.288sq.)

¹³⁰ Le tout est alors de savoir : choisi par qui, comment, et concrètement rendus possibles par quels dispositifs ? Sur ce point, voir dans ce numéro comment s'instaurent les deux lieux de parole libre que sont le *Quoi de neuf* (Vicario, *cf. infra* p.258sq.) et la table d'exposition (Robin, *cf. infra* p.268sq.). Imposé par le bon vouloir de l'adulte ? Dans de telles conditions, les enfants ne s'y laissent généralement pas tromper très longtemps, et la classe coopérative restera « sa » classe, pas « la leur » : c'est-à-dire que la classe coopérative restera lettre morte, l'illusion idéologique d'un adulte « émancipateur ». Nombre d'écrits racontent que c'est au contraire à de tels signes, lorsqu'ils s'immergent, qu'on repère la véritable naissance d'un groupe-classe. Ainsi, le passage des paroles d'un enfant à une enseignante, entre mi-septembre et un : « Tiens, maîtresse, voilà un texte pour ton journal », sans appel, et fin octobre, et un tout aussi parlant : « Dis donc, maîtresse, il est drôlement beau, notre journal, non ? » Signe qu'entre temps, la naissance de la classe, dans le fantasme de l'enfant, et peu à peu dans l'imaginaire fondateur du groupe, a eu lieu. C'est elle que raconte Françoise Thébaudin (Thébaudin, Orly, 1991).

d'écoute suffisante pour accueillir la parole de l'autre. Expérimenter des règles qui facilitent l'écoute et l'échange, qui vont permettre d'élaborer des propositions et d'aboutir à des décisions, constitue une expérience irremplaçable pour former un citoyen. Si on ne profite pas du cursus scolaire pour mettre en place ce type de parcours, c'est un gâchis impardonnable. Car comment reprocher à quiconque de ne pas croire à la vie démocratique s'il n'a pas vécu de tels moments ? Et précisons : vivre, c'est agir, et pas assister à des « leçons de morale citoyenne », prissent-elles la forme de débats n'ayant aucune incidence sur la vie quotidienne concrète de la démocratie *dans* la classe.

Bien entendu, il ne suffit pas donner une telle mission — tout indispensable qu'elle soit — aux enseignants, il faut les y former.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour les préparer à une telle mission, il faut former les enseignants à la conduite de réunion et à l'animation des groupes. Cela paraît tellement évident qu'on devrait s'indigner que rien de tel ne soit mis en place.

Un module de formation de l'ordre d'une vingtaine ou d'une trentaine d'heures, centré sur entraînement à la conduite-animation et comportant bien sûr quelques apports théoriques, y suffit au démarrage — *ne rien dire que nous n'ayons fait*¹³¹. Il est prudent d'envisager des modules de suivi, plus légers. La principale difficulté me semble résider dans le fait que les formateurs « universitairement compétents » (ayant à la fois une grande pratique de l'animation des groupes et ayant mené des travaux de recherche sur cette question) ne sont pas légion. Mais il est possible de former des formateurs¹³².

¹³¹ La faisabilité est prouvée par l'option de Master 2 « Éducation et Cognition » ouverte pour les professeurs stagiaires (PE2 et PLC2, dans le jargon des IUFM). Le diplôme était le master de sciences cognitives appliquées de l'université Victor Segalen-Bordeaux 2, porté par l'IdC (Institut de Cognition, qui a précédé l'ENSC — École Nationale Supérieure de Cognition). L'option 'Éducation et Cognition' était portée par l'IUFM d'Aquitaine et l'IdC, qui avaient établi pour cela une convention. Les étudiants découvraient la science de la cognition, ainsi que des outils pour aborder cette science du point de vue épistémologique. Et surtout, en vue de leur métier, ils étudiaient les quatre grandes théorisations scientifiques de l'apprentissage qui ont précédé le paradigme cognitiviste fort et le connexionnisme puis, outre ces deux constructions théoriques, des apports plus récents (*cf.* Edelman, Varela, Changeux). Ils pouvaient ainsi saisir le contexte dans lequel les deux paradigmes précédents sont apparus et, mieux, percevoir que ces diverses constructions scientifiques constituent des tentatives de modélisation. Une UE de l'option consistait à former les enseignants stagiaires à la conduite de réunion et à l'animation des groupes, à partir de mises en situation suivies d'outillages théoriques — passant ainsi en revue tous les outillages théoriques disponibles pour les groupes. La formation à une "conduite démocratique" de la classe était ainsi amorcée. Cette option a fonctionné six années durant (2004-2010), pour les professeurs stagiaires qui s'y sont inscrits.

¹³² Bien entendu, en ce qui concerne la pédagogie institutionnelle, la formation existe déjà. Outre les stages et ateliers dans les différents groupes de pédagogie institutionnelle (dans ce numéro, *cf. infra*, Pujol, p.(...)), d'autres lieux universitaires existent également, liés de par leurs praticiens et responsables à des pratiques de pédagogie institutionnelle (*cf. supra*, Lopez, p.(...)). Ces lieux forment à l'analyse fine des phénomènes de groupe, en particulier dans leur dimension affective, inconsciente, et plus généralement, qui forment non seulement à, mais par, la pédagogie institutionnelle. Ce peuvent être des enseignements isolés dans des parcours de sciences de

L'ENJEU DE LA RÉCIPROCITÉ INSTITUTIONNELLE

Un jour, il y a longtemps (en gros, V^e siècle avant JC), les Athéniens inventèrent la forme *Polis* (la Cité) — et en même temps la démocratie. Mais ce que je veux souligner, c'est qu'en même temps que la forme qu'ils font émerger, ils émergent en tant que *politai* (citoyens). Castoriadis (1993), en s'appuyant notamment sur Barel (1975, 1987)¹³³ parle alors de co-engendrement des éléments et de la forme. J'enrichis cette notion en mettant le projecteur sur l'aspect de réciprocité institutionnelle : les Athéniens, en instituant la forme *Polis*, sont institués (ou s'instituent eux-mêmes) simultanément en tant que *politai*. Plus près de nous, lorsque la Convention institue la République, chacun, qu'il soit ci-devant marquis ou ci-devant sans-culotte, devient citoyen — quant à « chacune », elle participe au mouvement et sont qualifiées de citoyennes, mais attendra environ un siècle et demi avant d'obtenir le droit de vote...

Cette réciprocité institutionnelle fonctionne dès le premier niveau : lorsqu'un groupe discute, examine des idées, les précise, puis institue une règle, organise tel ou tel projet, il n'y a pas que la forme (qui organise) à émerger : les membres du groupe deviennent en même temps des organisateurs. Ils instituent un fonctionnement qui fait accéder le groupe au statut de groupe-sujet, et ce fonctionnement les institue en tant que membres du groupe-sujet.

Il n'y a pas de meilleure façon de former un citoyen. Car le souvenir de cette accession, de cette émergence du groupe-sujet et de ses membres est inoubliable — il fait sens¹³⁴. *A contrario*, toutes celles, tous ceux qui n'auront pas vécu de tels moments pourront faire l'effort d'imaginer, mais ce sera plus difficile. Certains n'y croiront pas, d'autres se décourageront vite, d'autres encore reculeront devant l'effort et la patience nécessaires pour écouter, reprendre l'idée qui a affleuré de façon furtive, l'améliorer, convaincre de sa possibilité... Bref, si ce travail

l'éducation ou de formation d'enseignants ou éducateurs, mais aussi des parcours plus construits. Notre revue a déjà fait écho de telles formations, comme celle, depuis plus de vingt-ans, mise en œuvre sur trois ans en formation initiale par Aprene, centre de formation supérieur des écoles immersives occitanes Calandretas (cf., dans les numéros de L'Année de la recherche en sciences de l'éducation : Vergnes, Baccon, Ferré, Laffitte, 2018, et Baccon, Laffitte, 2020, Hammel, 2020, et Tubeil, Vergnes, 2020) ; mais nous avons également rapporté le travail d'autres représentants de la PI dans les sciences de l'éducation : P. Geffard, 2018 ; voir aussi Geffard, 2020) ; mais aussi, et parmi d'autres, les enseignements et recherches de B. Robbes, A. Dubois, P. J. Laffitte et d'autres. Parmi notre section française de l'Afirse, Sébastien Pesce s'est de longue date fait l'écho de sa position, avec entre autres l'animation d'une table-ronde autour de ce thème lors du colloque de Bordeaux de 2017 (publié dans notre numéro de 2018). Enfin, nous pouvons également évoquer, parmi d'autres, Tenter plus en Belgique (cf. supra, Lopez, art. cit.), et dans le mouvement italien de pédagogie spéciale, les travaux de Giuliana Santarelli (2020, 2021).

¹³³ Castoriadis (1993, p.70) fait remarquer que l'ouvrage de Barel (1975) « est sous-tendu, et tendu, par les deux questions majeures : qu'est ce qui tient une société ensemble et qu'est-ce qui en fait une société ; et comment et pourquoi y a-t-il émergence du nouveau dans l'histoire ? »

¹³⁴ C'est le moment de rappeler à nouveau le travail de Barel, *La Quête du sens — comment l'esprit vient à la cité* (1987), mais aussi Sallaberry (2016, pour les processus informels dans les groupes, et 2019, pour la question du sens).

instituant n'a pas été mené à l'École, on aura perdu la meilleure occasion de former le citoyen¹³⁵.

LES PÉDAGOGIES INSTITUTIONNELLES

Ce que je nomme « pédagogie institutionnelle simple » représente le *b-a-ba* de la pédagogie institutionnelle telle qu'on l'entend d'habitude, celle qui se construit sur le fondement déjà démocratique de la pédagogie Freinet — car dans la nébuleuse de l'éducation nouvelle, c'est la pédagogie coopérative fondée par Célestin Freinet qui prend le mieux en compte le souci du collectif et la structuration du groupe classe, et qui ne se contente pas de s'intéresser aux apprentissages qui concernent les contenus d'enseignement. Plusieurs articles de ce numéro montrent l'intense attention vis-à-vis des enfants, la prudence et l'inventivité de nos collègues pédagogues militants portant « la PI ».

Celle que je qualifie de « simple », en tout cas de moins élaborée, de plus localisée et « ponctuelle », elle a ceci en commun avec la PI d'être (*malgré tout*, précisera Pierre Johan !) instituante : ce qui fonde toute pédagogie institutionnelle, c'est de rendre les enfants instituteurs, de mettre en place des instances, des créneaux, au sein desquels la mise en travail de décisions, d'élaboration de règles de vie qui leur permettent d'instituer des formes d'organisation de la vie collective. En instituant ces formes, ces élèves, ces enfants, sont institués en retour en tant que citoyens de leur groupe classe, citoyens de leur petit monde^{136, 137}.

¹³⁵ Comme le rappellent fort justement Mutuale et Berger (2020), République et École sont liées, des *Mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet et des plans successifs de la Convention à la position du ministre Peillon (« Il faut refonder l'école de la République et refonder la République en refondant l'école », cité p.119), en passant par la séparation de l'Église et de l'État en 1905 (« Il s'agit à nouveau de fonder la République, d'émanciper, mais aussi de moraliser les citoyens et d'assurer l'unité de la France... »), p.119).

¹³⁶ « *Petit monde* », en n'oubliant pas que la caractéristique d'un cosmos est de se savoir limité, de ne pas se croire tout-puissant au centre des autres mondes (c'est la dimension de la castration symbolique, pour reprendre le vocabulaire psychanalytique auquel se réfère la pédagogie institutionnelle, cf. par exemple Imbert, 2010), tout en restant en permanence « branché » sur le lien avec ces autres univers.

¹³⁷ Ensuite, où repérer le point de départ entre le devenir institutionnalisant entendu comme « économie générale » (Bataille, 1949) de la classe, et la « simple » utilisation (au sens strict : se saisir d'un outil) de la même démarche ? Dans une dimension, qu'on ne peut que repérer à des signes, à des phénomènes (ceux-là même que toute la littérature de la pédagogie institutionnelle décrit, analyse et théorise) : la décision qui naît (ou pas) au sein du groupe de faire vivre et travailler ce milieu, d'y trouver du sens, « d'y croire ». La dimension de décision (Oury, 2015) si importante, et qui convoque le désir, et surtout l'angoisse, de l'enseignant lui-même. C'est lors des multiples occasions qu'offre le quotidien d'un travail à la fois collectif, coopératif et branché sur la libre parole du sujet de l'enfant, qu'émergent les « points de bifurcation » face auxquels, ou bien l'on renoncera à « se compliquer la vie », ou bien l'on cherchera ensemble des solutions aux problèmes affrontés — par où continuera un point plus loin le raffinement, l'approfondissement de ce monde dans le détail besogneux de son institutionnalisation ordinaire, et dans l'ouverture permanente à son dehors (les hasards de la vie, l'incalculable désir des sujets). Bref, autant de médiations et d'institutions minimales, mais décisives pour changer la qualité de la vie et du travail, changements que le Conseil inscrit politiquement, mais dont les effets plus profonds, psychiques autant que culturels, viendront s'inscrire dans les moindres recoins de la constellation de la classe. Là encore, les monographies, précieuses essais de

Ce petit texte n'a pas la prétention de proposer à tout enseignant de se former à la pédagogie Freinet et à la PI¹³⁸, mais de militer pour que tout enseignant puisse au moins être formé à la conduite et l'animation des groupes. Ce qui semble la moindre des choses puisque toute classe constitue un groupe¹³⁹, mais ce qui est de fait, aussi, une formation à la conduite d'une pédagogie institutionnelle simple.

BIBLIOGRAPHIE

- Baccou, P., Laffitte, P. J., 2020, « Pédagogies multilingues et coopératives en Calandretas. Bilinguisme immersif, psycholinguistique et méthodes naturelles d'apprentissage », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.101-105
- Barel Y., 1975, *La Ville médiévale — système social, système urbain*, Grenoble : PUG
- Barel Y., 1987 *La Quête du sens*. Paris : Seuil
- Bataille, G., 1949, *La Part maudite*, Paris : Minuit
- Castoriadis C., 1993, « Complexité, magmas, histoire », in *Système et Paradoxe*, Paris : Seuil
- Colson, J.-C., 1989, « Christophe, de la jungle à la loi », *Aspects de la classe coopérative par module 3* *genèse de la coopérative » de l'cem*, Le Nouvel Éducateur. Documents n°202, p.17-20
- Delion, P., « I comme institution », entretien avec Marluce Leitgel Gille, https://www.psynem.org/Pedopsychiatrie_psychanalyse/Clinique_techiniques_conditions/Institution
- Geffard, P., 2018, « Une expérience de dispositif "TFPI" en formation d'enseignants », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.203-213
- Geffard, P., 2020, *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*, Paris : L'Harmattan
- Guattari, F., 1965, « La transversalité », in *Revue de Psychothérapie institutionnelle*, n°1
- Hammel, F., 2020, « La naissance d'un double cheminement. Les Calandretas occitanes entre immersion linguistique et pédagogie institutionnelle », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.106-114
- Laffitte, P. J., 2020, *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*, Paris : L'Harmattan
- Laffitte, P. J., 2021, *Le Langage en-deçà des mots. Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne*, Paris : Éditions D'Une
- Mutuale A., Berger G., 2020, *S'engager dans la recherche es sciences humaines et sociales*, Paris, ESF
- Oury, J., 2015, *La Décision. Séminaire de Sainte-Anne 1985-1986*, Paris : Éditions D'Une
- Sallaberry JC, 2016, « Évanescence ou survie des processus », *Les Processus informels dans les groupes*, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n°2016, p.19-41
- Sallaberry JC, 2019, À propos du sens, *Herméneutiques et dynamiques de sens*, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n°2019, p.79-99
- Santarelli, G., 2020, « Ainsi vont nos temps. De la tentation positiviste dans le champ de la Pedagogia speciale », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.139-151
- Santarelli, G., 2022, *Pedagogia istituzionale. Dalle origine all'attualità*, Bologne : Bologna Universty Press
- Thébaudin, F., Oury, F., 1991, *Pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social
- Thuëil, C., Vergnes, I., 2020, « L'occitan, appui au plurilinguisme. Vie quotidienne des langues et de leurs sujets à l'École Calandreta de Pau », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.115-125
- Vergnes, I., Baccou, P., Ferré, X., Laffitte, P. J., 2018, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.281-291

dégagement d'une dynamique à l'œuvre dans la praxis de la classe, constitue la cartographie, au sens guattarien, mouvant, du terme, d'une telle géographie exactement humaine.

¹³⁸ Et encore moins de l'imposer comme une recette miracle... Comme le répètent souvent les pédagogues, « on n'impose pas une pédagogie du désir et de l'angoisse ». Pour le dire en termes de sémiotique, le désir, l'angoisse, l'accueil du hasard quotidien relèvent de ce que Charles Sander Peirce appelle la « logique du vague », logique du singulier, par opposition avec la logique du général, du « généralisable ». Or à prétendre généraliser le singulier (c'est ce qu'on toujours cru bon de faire l'immense majorité des réformateurs arrivés à des responsabilités ministérielles, ou académiques), on ne fait que le dissoudre en « cas particulier » : on dissout ce qui fait sa spécificité, et donc son efficace propre, et on retombe immanquablement dans les travers de la formation traditionnelle.

¹³⁹ Le dernier avatar de la difficulté à former les citoyens à l'École est la réforme Blanquer du lycée, avec la mise en place systématique des options, qui abolit le groupe classe.

INSTITUTIONNALISER, DIT L'AUTRE...

EXCURSUS SUR UNE AMICALE DISCORDANCE ET UN ÉCART EN LANGAGE

Comme nous l'avons annoncé en note, l'amitié qui lie Jean-Claude et Pierre Johan n'empêche nullement un écart d'interprétation et d'usage des termes *institutionnaliser* et *institutionnalisation*. Dans cet écart, ce sont somme toutes deux conceptions de l'analyse institutionnelle qui peuvent se donner à lire — plutôt que d'entraver l'autre dans sa légitime assertion.

Jean-Claude critique durement la tentation de faire du troisième moment du fonctionnement de l'institution (le moment de l'unité négative) celui de l'institutionnalisation (comme l'écrivent par exemple Hess et Savoye). D'une part, une telle interprétation ne résiste pas à l'observation du fonctionnement d'un groupe : lorsqu'une nouvelle forme (représentation, idée, proposition d'organisation...) émerge, il faut tout un travail (d'élucidation, de précision, d'amélioration, de négociation éventuellement) avant que cette forme puisse être instituée — sur le versant de l'histoire, Furet fait remarquer qu'il faut environ un siècle pour que la forme République, re-inventée (adaptée si l'on préfère) par la Convention en 1793, se mette en place (s'institue). D'autre part, l'important travail de Mühlmann décrit l'ossification, la dégénérescence qui affecte les formes qui durent, en nommant institutionnalisation ce processus (le temps des prêtres n'est plus, n'est pas celui des prophètes). Ces deux remarques suggèrent fortement de distinguer *institution* (l'instant, le moment où une forme s'institue) et *institutionnalisation* (l'usure, voire la décomposition, que le temps inflige à toute forme — Pierre-Johan dirait volontiers qu'elle se fige).

Pierre-Johan, se fondant sur son expérience de la pédagogie institutionnelle « Oury-Vasquez-Tosquelles », emploie le verbe *institutionnaliser* pour indiquer la mise en place de cette pédagogie, et surtout pour suivre la façon dont Oury et Vasquez définissent, eux, ce terme d'« institutionnalisation » (Vasquez, Oury, 1967, p.81-82). Cela appelle deux remarques. La première est qu'« une » institution isolée n'existe pas plus qu'un signifiant hors d'une langue : toujours reliée à d'autres, elle est un *lieu* dans le tissu institutionnel d'un *milieu* (d'une classe, d'un secteur, d'un centre d'accueil, etc. — mais ce milieu n'est pas (que) physique : tout milieu vit là où vivent ceux qui s'en sentent les sujets, il est une réalité imaginaire, symbolique, fantasmatique). Une institution est toujours en état de fixation instable : elle naît, varie, tient, disparaît, dans un permanent *mouvement d'institutionnalisation*, qui est, lui, fondamental : désinstitutionnalisation et réinstitutionnalisation multiples et interdépendantes, mais surtout dépendantes des contingences quotidiennes. Cet usage du terme « institution » est donc coextensif du concept de praxis : il n'y a d'institution qu'à régime praxique. Si une telle institution est un outil symbolique parmi d'autres outils humains, elle ne se trouve donc pas pour autant présente dans toute situation pratique donnée. D'où la seconde remarque : Francesc Tosquelles distingue l'*institution* de l'*établissement* : l'établissement est le lieu social dans lequel nous sommes toujours a priori : non-analysé, tout milieu régresse aux stéréotypies et pathoplasties

« établies », le fonctionnement du milieu à régime praxique s'éteint, l'institution (re-)dégénère en établissement. C'est porteur d'une telle orientation que le terme d'« institution » est théorisé par la psychothérapie institutionnelle et par la pédagogie institutionnelle d'inspiration ouryenne. Assurément, cet usage a pour fonction de distinguer la qualité institutionnalisante d'un milieu thérapeutique ou clinique, mais il ruine le recours à l'institution comme concept premier d'une théorie générale des pratiques sociales¹⁴⁰. Cette conception de l'institution n'en porte pas moins avec elle une ambiance anthropologique¹⁴¹. Rien n'est plus précaire qu'une institution. Poser en place institutionnelle un « ça-va-de-soi » : apprendre les maths, le français, se conformer aux exigences d'une revue classée A, etc., c'est le mettre en position d'être cabossé, d'être passé à la question. Le réflexe praxique par excellence, c'est se dire : *ça va pas de soi...*

Nos deux « langues de l'institution » ne cherchent pas à annuler leur écart, mais plutôt à le mettre au travail. Quand un mot « marque », au point d'engendrer des constellations tout aussi cohérentes, longues et fertiles l'une que l'autre, c'est qu'il faut questionner cette hétérogénéité comme constitutive de ce concept en lui-même¹⁴². Ce travail, cette discussion, appelle un autre moment, qui dépasse le cadre de ce numéro, où poursuivre ce questionnement. En vue d'une nouvelle institutionnalisation, donc...

En attendant, qu'a-t-on ? Un Jean-Claude, tenant strict de l'abord scientifique¹⁴³ en éducation, et un Pierre Johan, impénitent défenseur de l'abord praxique : une figure *bifrons*, à l'image de la polarisation du présent ouvrage ? Après tout, pourquoi pas... Mais à condition de ne pas surjouer les différences et de conserver la tension de l'écart : toute figure de discours est imaginaire, construite, et les clivages n'ont pas pour seul destin celui des querelles d'anges ou des ségrégations plus ou moins surinfectées d'agonistique. Nous invitons donc le lecteur à tenir compte de ce hiatus, mais surtout à ne pas y rester bloqué, aussi peu que nous le sommes nous-mêmes : à s'en servir comme faille faisant appel d'air frais, légitimité du « conflit des interprétations », comme dit Paul Ricoeur. Nous supportons cette dissonance qui nous supporte : elle ne nous gêne nullement. Nos vocabulaires peuvent se contre-dire, tant que les réels qu'ils visent se retrouvent, quant à eux sur un plan éthique.

Passionnés que nous sommes par l'émergence d'un groupe-sujet, ce moment où il va déployer sa capacité instituante, où il va cesser d'être agi par les normes,

¹⁴⁰ De la même façon, une praxis ne se trouve pas sous prétexte qu'on a affaire à des « pratiques » en général. Sur ce point, cf. Prévot, Morin, Laffitte, « Pour une épistémologie des fragilités », *supra*, p217sq.

¹⁴¹ Sur ce point, on peut renvoyer parmi d'autres à la présentation par Pierre Delion du concept d'institution dans L'Abécédaire de Marluce Leitzel Gille sur le site www.psynem.org.

¹⁴² Faut-il même aller jusqu'à parler, à la façon de Frédéric Worms, d'un « moment institutionnel » de l'histoire des idées ? Nous le pensons. Nous l'avons détaillé ailleurs (encore non publié).

¹⁴³ Terme à entendre au sens, non réductionniste ou auto-congratulateur, que Jean-Claude et d'autres ont tenu à poser dans le nom *Afirse* : « recherche scientifique en éducation », c'est-à-dire ouverture du champ éducatif à la complexité des sciences humaines. Nous nous en sommes expliqués dans l'éditorial du précédent numéro de *L'Année de la recherche* (cf. *supra*, p.7).

et se « défiger », ce qu'il nous importe, c'est de mettre en place les conditions du déploiement de l'instituant. D'où le présent dépliage de notre dialogue, comme un geste éditorial de plus dont nous avons tenu ici à montrer les coutures et les revers : *disposer au sens* une parole, ici celle de Jean-Claude, c'est aussi la présenter « en coupe », de façon réflexive, mais également (et c'est la fonction d'écho, seconde, de la parole de Pierre Johan) dans la profondeur qui la traverse, et qui l'intègre dans une écologie forcément amicale, donc fertilement conflictuelle¹⁴⁴.

Pour le dire avec le vocabulaire des héritiers d'Oury, ce qu'il importe de savoir quand quelqu'un prend la parole, c'est « avec quelle casquette » il parle : symboliquement, institutionnellement, où situer l'émission d'une telle parole ? Un même enfant peut parler en tant qu'auteur d'un texte libre, que chef de l'équipe qui va composer ce texte, que responsable du journal, ou de la casse d'imprimerie corps 12, ou encore comme un des membres du groupe qui vote comme tous les autres et appartient à l'horizon d'attente qui justifie et engendre la production libre de textes tout aussi libres, par « le peuple libre des enfants » (Oury). Dans le monde d'une classe, qui est groupe et discours, les dispositifs de parole et d'action émergent et se tâtonnent, agençant la couleur locale d'un monde partagé, sa culture.

De même, différentes figures composent le discours de ce numéro. Parmi ces figures, il nous semblait adapté d'inscrire la nôtre ici aussi, c'est-à-dire dans sa part d'engagement subjectif et humoral, ailleurs que dans la fonction éditoriale assurant *L'Année de la recherche*. Deux noms, une même figure à plusieurs facettes, deux irréductibles singularités dont la disparité subjective fonde une amitié, mais surtout rend possible une fonction : porter l'émergence d'une *libre place pour écrire*.

¹⁴⁴ Écologie faite de *philia* et de conflictualité, et qui n'a rien à voir avec les jungles, ou plutôt les marigots dont regorge la « vie (soi-disant) scientifique », et qui ne sont pas la dernière des dégénérescences dénégatives du darwinisme social et de sa féroce bêtise de gardeurs de terrains de chasse ou de pâturage.

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE
À LA CONFLUENCE DES TERRAINS¹⁴⁵

Richard Lopez¹⁴⁶

Résumé. Ce texte est un regard subjectif sur ce qui fait l'actualité de la pédagogie institutionnelle, la PI. Loin du cloisonnement qui a pu parfois s'instiller entre classes, groupes et université, la PI, circule entre ces différents champs, établissant un réseau de passerelles fécondes. Les praticiens de cette pédagogie s'emploient à faire système en mettant en œuvre une dynamique institutionnalisante, que ce soit auprès d'enfants ou d'adultes. À ce titre, l'université, longtemps soupçonnée de « psycho-pompage » par des acteurs majeurs de la PI, semble légitime à mettre en place des parcours de formation à et/ou par cette pédagogie.

Mots-clés : pédagogie institutionnelle — enseignement primaire — groupes de pairs — enseignement universitaire — formation professionnelle

Summary. This text is a subjective look at what makes institutional pedagogy, IP, topical. Far from the compartmentalisation that has sometimes been instilled between classes, groups and universities, IP circulates between these different fields, establishing a network of fertile bridges. Practitioners of this pedagogy work to make a system by implementing an institutionalizing dynamic, whether with children or adults. In this respect, the university, long suspected of "psycho-pumping" by major players in IP, seems legitimate to set up training courses in and/or through this pedagogy.

Key-words : institutional pedagogy — primary education — peer groups — university education — professional training

Depuis une trentaine d'années, j'enseigne auprès d'élèves des classes élémentaires publiques, souvent à double voire à triple niveau, en étayant ma pratique professionnelle par les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle, la PI.

Je m'investis aussi dans la transmission et dans l'élaboration autour de la pédagogie institutionnelle en intervenant dans la formation d'enseignants et en prenant part à des groupes de pairs également praticiens de la PI.

Ce qui fait actualité dans ma pratique et dans ma réflexion autour de la pédagogie institutionnelle se situe donc dans l'articulation entre ces trois terrains : celui de la classe, celui des groupes *chamPIgnons* et également celui de la formation universitaire et professionnelle des enseignants. Ce sont trois terrains de pratiques institutionnelles qui selon moi s'entrelacent.

¹⁴⁵ Ce texte reprend en partie les éléments d'une intervention lors du colloque 1967-2017. *Vers une pédagogie institutionnelle. Cinquante après. Quelle actualité des approches institutionnelles aujourd'hui ?* le 16 décembre 2017 à Gennevilliers (Espé de l'Académie de Versailles, Université de Cergy-Pontoise). Les captations des interventions sont visibles sur <https://reseau-pi-international.org/videos-du-colloque-vers-une-pedagogie-institutionnelle-16-12-2017-a-gennevilliers/>

¹⁴⁶ Doctorant, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (Iirdef), Université Paul Valéry-Montpellier 3. Directrice de thèse : Thérèse Perez-Roux. Ma recherche, en cours, s'intéresse aux enseignants des écoles bilingues immersives en langues dites régionales, et notamment des Calandretas occitanes.

DANS LA CLASSE

Faire système

Le premier terrain, c'est donc celui de la classe, indispensable substrat sur lequel je m'appuie et me nourris. Il y a peu, de retour d'un an de congé formation, j'ai pris la responsabilité d'une classe de CE1-CE2, dans une petite école rurale. Après cette interruption qui ne me permettait pas de m'appuyer sur une culture de classe, sur un patrimoine commun, j'ai particulièrement pris la mesure que, malgré mes longues années de pratique, la PI, ça ne va toujours pas de soi, ça relève de la non-évidence (Laffitte, R. 2006).

Avec mes élèves novices dans cette pédagogie, tout était à coconstruire ensemble. Il aurait été illusoire de vouloir les faire entrer dans un système totalement préfabriqué car il n'y a pas de PI en kit.

Il serait bien agréable pour tous que nous présentions un modèle de pédagogie institutionnelle, type export, avec plan, programme, spécialiste du montage, prix de revient et service après-vente. [...] mais il nous paraîtrait curieux de proposer toutes faites les institutions qu'il s'agit de créer, de tisser avec des milieux de vie très différents. Autant faire un cours de pédagogie institutionnelle. (Vasquez et Oury, 1981, p.740.)

S'engager dans ce biais d'un « prêt-à-porter » pédagogique viderait de sens toutes les institutions pour les élèves, comme pour le maître. Elles ne seraient alors que de vaines coquilles creuses. Le risque, si on ne tient pas compte de cette nécessaire construction du sens dans une temporalité longue, c'est donc que la classe TFPI ne s'enracine pas solidement. Elle ne se limiterait alors qu'à une juxtaposition d'éléments disjoints, à de l'institué. Il s'agit de veiller à une cohérence minimale sur laquelle construire sa classe en termes d'Atomium, c'est-à-dire « faisant suffisamment système » (Bénévent, Mouchet, 2014, p.375) pour pouvoir réellement s'inscrire dans une dynamique institutionnalisante.

Pourtant, même dans cette configuration d'un groupe-classe novice en PI, j'ai pu constater l'efficacité de cette pédagogie. Peu à peu, parfois après quelques résistances, les élèves arrivent à se défaire du modèle frontal auquel ils étaient déjà habitués, voire conditionnés, pour prendre part à la classe coopérative et institutionnelle. Ça devient leur affaire. Progressivement, les différentes institutions émergent en fonction des besoins et s'articulent entre elles. Cette métaphore illustre bien le processus en cours :

La main d'un homme ne se fabrique pas d'une façon logique en commençant par le pouce ou l'auriculaire, ça commence partout à la fois et les points d'ossification de la classe doivent se développer simultanément. (Vasquez et Oury, 1991, p.104).

Techniques Freinet et pratiques coopératives

Dans ma classe, comme dans celle de bien d'autres praticiens, la PI s'appuie sur les Techniques Freinet et donc sur une pratique coopérative. Nous utilisons bien entendu des outils numériques pour nos différentes productions. Mais, en 2021 encore, nous avons recours à l'imprimerie avec des caractères mobiles qui reste

emblématique de ces pratiques. En effet, sans la coopération de plusieurs élèves, il est impossible d'aboutir au tirage d'un texte.

De même, la mise au point collective du texte qui a précédé ce tirage relève de ces interactions coopératives, lorsque tous les élèves de la classe, quels que soient leurs différents niveaux, comme des judokas, travaillent tous ensemble sur le même tatami, pour reprendre l'image qu'utilisait souvent René Laffitte (1997). La coopération peut donc, selon les besoins, mettre au travail une équipe, un groupe ou la classe entière, dans une activité de production, journal, correspondance scolaire, recherche mathématique, dans un « travail véritable » au sens de Makarenko qui s'articule avec l'acquisition des savoirs et la gestion de la vie de la classe. C'est donc un mode de fonctionnement continu qui, tout en laissant place à une approche didactique et au travail individualisé, prévaut dans la classe.

A contrario, toutes les institutions venues de la PI et notamment les ceintures et la monnaie que l'on voit fleurir sur internet et dans bien des classes qui n'ont rien d'institutionnel, sont complètement désincarnées si elles ne concourent pas à une production commune, collective. Elles sont alors réduites à des outils d'évaluation étriqués pour les unes ou à de simples bon-points relookés à l'air du temps pour les autres.

La fonction d'accueil

Une autre dimension qui me semble prédominante dans ma classe TFPI, c'est la fonction d'accueil au sens où l'évoquait Jean Oury (2013) :

La fonction d'accueil, c'est accueillir l'autre dans sa spécificité et dans sa singularité, tel qu'il est. La fonction d'accueil permet un autre regard sur les personnes.

En tant que responsable de la classe, j'essaie de m'appuyer sur les dispositifs de la pédagogie institutionnelle pour défiger les images dans lesquelles pourraient s'aliéner les sujets. Tel élève qui aura besoin d'aide dans un domaine sera en mesure d'en apporter à ses pairs dans un autre. Tel autre dont le comportement pose problème pourra, sous certaines conditions, exercer de réelles responsabilités et même diriger ponctuellement une équipe de production.

De plus cette fonction d'accueil de la classe agit non seulement pour les élèves mais également pour leurs parents. C'est ce qu'on peut, je crois, entrevoir au travers de deux monographies publiées après un travail d'élaboration, notamment avec les membres du chamPIgnon de Béziers (Lopez, 2017 et 2019).

LES GROUPES DE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Une nécessité pratique

En effet, ce qui fait également actualité en termes de PI, c'est la persistance, la nécessité de ce branchement entre la classe et les groupes de PI, groupes de pairs essentiellement, et en ce qui me concerne, dans le chamPIgnon de Béziers qu'avait fondé René Laffitte dans les années 80. Depuis quelques temps, ce chamPIgnon historique a essaimé. René Laffitte disait : « Dès qu'un peu de

“mycélium pédagogique” fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment. » C'est donc ce qui s'est produit avec la création d'un chamPIgnon à Carcassonne, d'un autre à Pézenas et d'un quatrième à Montpellier.

Ces groupes de pairs semblent donc correspondre à un réel besoin d'échanges et de partage de pratiques institutionnelles. Les chamPIgnons relèvent d'une nécessité pour les praticiens, même s'ils restent des groupes précaires puisqu'ils relèvent du seul désir des participants qui doivent donc y trouver leur compte, du grain à moudre et de quoi alimenter leur réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Ça a à voir avec le « qu'est-ce qu'on fout là ? » (Oury, J. 1980). Ces chamPIgnons, comme d'autres groupes de PI, relèvent bien du développement professionnel et personnel dans lequel les praticiens font le libre choix de s'inscrire et de s'investir, échappant ainsi à l'intention sociale (Wittorski, 2008). Ils restent ainsi des groupes de « maquisards pédagogiques » (Laffitte, R. 2006, p.427).

Le ChamPIgnon s'inscrit dans une conjonction de démarches singulières choisies, un besoin de réelle professionnalisation, d'élaboration autour de la pratique professionnelle des praticiens de la PI. Ces groupes de pairs ne peuvent être réduits à de « simples lieux de “dépôts d'affects” ou même de parole de souffrance » (Geffard, 2014, p.189). La réflexivité est en œuvre dès lors que le groupe parvient à faire tiers, assurant ainsi à la fois une fonction contenant et étayante. Les échos des pairs autour du récit d'une situation permettent de l'éclairer et de déplacer le regard du praticien.

Ce travail se fait dans une certaine temporalité qui ne cède pas au dictat de l'immédiateté. Il n'est pas question de tomber dans le grand fourre-tout de pédagogies dites alternatives avec recettes vendues prêtes à l'emploi. Pour nombre de ces dernières, elles semblent plus s'apparenter à des pratiques de marchands du temple qui prospèrent sur l'angoisse des parents, les doutes et la souffrance des enseignants, ou sur le rejet du système éducatif français et de ses écoles publiques. Elles me paraissent également flatter une individualisation à outrance, un individualisme rampant et ce, sous couvert de bienveillance dont se gavent la doxa et les plaquettes publicitaires.

Transmission et élaboration

Dans ces groupes de pairs comme au ChamPIgnon, du temps est nécessaire. Comme dans la classe, pour avancer, il est impératif que confiance et sécurité s'installent et soient éprouvées. Sans quoi la parole ne peut circuler. Tout cela ne va pas sans heurts parfois. Comme dans chaque groupe, et comme dans la classe, des tensions, des phénomènes de groupe sont parfois à l'œuvre. Travailler dans un groupe de pairs, c'est donc aussi l'occasion de vivre les différentes institutions entre adultes, de s'y entraîner et de les éprouver de l'intérieur.

Au chamPIgnon, ce qui me semble être au travail se situe dans un processus entre transmission et élaboration, deux dimensions selon moi indissociables qui donnent lieu à des productions du groupe. L'élaboration est l'objet essentiel du quoi de neuf du ChamPIgnon, ce lieu de confrontation, d'échange et d'analyse

des pratiques qui par la suite peut déboucher sur des écrits. Ceux-ci peuvent parfois être plus techniques, comme les dossiers du Champ PI¹⁴⁷ qui loin d'être des recettes s'apparentent plus à des récits de pratiques, de telle technique ou institution, « le “comment je fais” des praticiens », pour reprendre la formule de Fernand Oury.

Mais les écrits qui restent toujours au cœur de la PI, qui en signent l'identité, plus de cinquante ans après la parution de *Vers une pédagogie institutionnelle*, demeurent les monographies, issues de l'initiative d'un travail personnel d'écriture et de l'élaboration groupale, dans laquelle le groupe fait tiers. Au cours des dernières années, le ChamPIgnon de Béziers a ainsi produit plusieurs monographies et d'autres sont encore en chantier. Élaborée au sein du ChamPIgnon, une fois écrite et finalisée, la monographie contribue à la transmission de la PI. Elle nourrit par sa lecture d'autres groupes et d'autres productions que sont les journées de rencontre de Champ PI et les stages de formation à la PI.

Souvent annoncés comme « intensifs, éprouvants comme la classe », ce sont des stages auxquels des enseignants prennent la décision de participer à leurs frais, hors plans de carrière. Leur intérêt se situe dans un désir et une recherche personnelle de développement professionnel. Ces stages ne sont pas des lieux où les stagiaires « reçoivent » une formation qu'ils « suivent ». Ces dispositifs offrent la possibilité aux participants de s'impliquer pleinement dans leur développement professionnel et personnel en tant que sujet dans un collectif acculturant, sécurisé par un cadre garant d'une éthique. Ils autorisent la prise en compte des subjectivités dans le champ professionnel.

Une autre modalité de transmission consiste pour des praticiens aguerris à accompagner en co-responsabilité ceux qui prennent en charge la responsabilité d'un chamPIgnon pour la première fois (Pujol, *infra*, p.294sq). La transmission de la PI peut donc utiliser des canaux qui s'entrecroisent étroitement et dans lesquels elle circule : les groupes de pairs, les monographies et les stages.

LA PI DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Un loup dans la bergerie ?

Chacun connaît les réserves que Fernand Oury et bien d'autres émettaient à l'encontre des universitaires des sciences de l'éducation¹⁴⁸, réserves auxquelles j'ai pu longtemps moi-même souscrire. « *Il y en a trois qui font quelque chose, il y en a dix qui font une conférence sur ce que font les trois...* » Ce texte, souvent affiché en stage PI, donne le ton (Clairon et al. p.71). On sait également que ceux qui quittent les classes TFPI pour aller vers le champ de la formation d'adultes ou l'université

¹⁴⁷ <https://www.champ-pi.com/nos-productions/>

¹⁴⁸ On trouvera reproduit dans ce numéro l'un des textes les plus représentatifs et argumentés de cette position d'Oury, Laffitte (et bien d'autres, soit dit en passant) : « Les sarcasmes de Fernand Oury », cf. *infra*, p.304sq (Laffitte, 4., 2006).

ont pu parfois être vus comme des fuyards abandonnant le radeau précaire pour des cieux réputés plus cléments.

Une praticienne des TFPI, maintenant à la retraite, me disait combien elle avait longtemps mal ressenti ce choix que faisaient certains de ses collègues. Pourtant, comme elle désormais, je pense que les adultes trouvent également leur compte à expérimenter pour eux cette forme de travail et les rapports interpersonnels que la pédagogie institutionnelle autorise. Ainsi, « *la pédagogie institutionnelle offre [...] une approche réflexive et critique spécialement en phase avec des enjeux propres à la formation des adultes.* » (Casanova et Pesce, p.32) et ce même en dehors du champ de la formation des enseignants. Aussi peut-on penser que la PI est tout à fait légitime sur le terrain de l'enseignement supérieur, notamment en termes de formation professionnelle des enseignants.

Le parcours *Tenter Plus*

J'ai eu l'occasion d'éprouver cette pertinence de la PI en formation d'adultes. Dans le cadre d'une précédente recherche (Lopez, 2017b), j'ai été accueilli par Françoise Budo et ses collègues, en tant qu'observateur participant durant une semaine en immersion dans le parcours *Tenter Plus* PHEMO Ste-Croix, à Liège. C'est un parcours de formation initiale d'enseignants du secondaire *par* et *avec* la PI mais qui n'a pas pour objectif de les former *à* la PI (Budo, 2014). L'équipe des professeurs de *Tenter plus* est elle-même structurée autour d'institutions internes similaires aux équipes de responsables de stage ou aux organisations que se donnent les groupes de pairs de PI. Les étudiants sont incités à prendre des responsabilités effectives dans le système et à assumer des fonctions. Il s'agit de « vivre un isomorphisme généralisé ». Et voir un jeune étudiant présider de main de maître le *conseil de tous* mensuel, réunissant près de cent personnes, professeurs et étudiants, avec écoute et efficacité, fut particulièrement impressionnant. Tout au long de cette semaine, il m'a semblé qu'en permanence quelque chose se jouait et s'ajustait autour des places de chacun, de la réalité des institutions mises en œuvre et à l'épreuve, tout en tenant compte de la singularité de chaque sujet.

Aprène et les Calandretas

Toujours au cours de cette précédente recherche, après y être intervenu dans le module de sensibilisation à la PI durant plusieurs années, je me suis immergé pendant quelques mois dans Aprène, l'établissement supérieur de formation des enseignants des écoles primaires immersives occitanes, les Calandretas. Ici également, la formation s'appuie sur l'isomorphisme avec les classes TFPI lors des semaines sur l'établissement Aprène, complétées dans une perspective de formation intégrative, par des stages dans des classes, favorisant ainsi la vicariance. Dans les Calandretas, il n'est pas question d'imposer aux enseignants d'appliquer une pédagogie institutionnelle, même si celle-ci est fortement encouragée, puisque travailler avec la question du désir et de l'angoisse, cela ne s'impose pas (Baccou, 2015, Baccou et Laffitte P. J., 2020). Leur formation

initiale est donc l'occasion d'une rencontre avec la PI. Mais cette rencontre comporte, dans une certaine mesure, une dimension prescriptive puisque la façon de faire vivre les institutions dans la classe rentre en ligne de compte dans la validation des modules.

On touche là au dilemme qui a pu être qualifié d'objectif impossible du système de formation d'Aprene (Laffitte, P. J., 2014). Faire en sorte qu'un désir de se lancer dans les TFPI puisse émerger chez les enseignants débutants, sans pour autant que cela ait un caractère contraignant. Mais n'est-ce pas de façon analogue que le praticien TFPI tente de structurer sa classe ? En faisant en sorte, pour paraphraser René Laffitte que le désir soit retrouvé ? C'est, il me semble, dans cette même visée qu'Aprene favorise la rencontre avec la PI dans son parcours de formation. Tout en restant vigilant à ce que ses étudiants ne se sentent pris dans une injonction qui les conduirait à se contenter de plaquer de l'institué, sans aucun soubassement réflexif.

La PI à l'université : histoire et actualité

Comme nous l'avons vu, de nombreux praticiens, même parmi les fondateurs, sans doute échaudés à juste titre par quelques revers, ont largement fait part de leur méfiance si ce n'est de leur rejet vis-à-vis des universitaires, les soupçonnant de « psycho-pompage ». Cependant, force est de constater que c'est en partie grâce à elle que la PI a pu se diffuser dès ses débuts. Ainsi, c'est lors d'un cours de Gilles Ferry à l'université de Nanterre que Jacques Pain découvre en 1967 un livre qui venait de paraître, *Vers une pédagogie institutionnelle* (Pain, 2009). C'est une découverte fondamentale qui le conduira à devenir par la suite un diffuseur et une grande figure de la pratique de l'institutionnel à l'université. De plus, Aïda Vasquez était la co-auteurice de cet ouvrage fondateur. L'année précédente, elle avait soutenu une thèse sous la direction de Juliette Favez-Boutonier, *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe. Étude des classes primaires actives françaises. Pédagogie institutionnelle*. Depuis, d'autres ont pris le relais comme on a pu le lire dans de précédentes livraisons de cette revue (Laffitte, P.-J. 2018) ou dans des ouvrages récemment parus (Dubois, 2017 ; Geffard, 2018 ; Laffitte, P. J., 2020). De plus, depuis quelques années, des stages s'appuyant notamment sur les TFPI et relevant de la formation continue sont mis en place à l'attention des enseignants-chercheurs, au sein même de l'enseignement supérieur¹⁴⁹.

À LA CROISÉE DES TERRAINS, À LA CROISÉE DES CHEMINS

En guise de conclusion, je voudrais évoquer un lieu qui maintient le lien entre ces trois terrains que j'ai évoqués, la classe, les groupes et la formation universitaire et professionnelle. À la croisée des terrains mais également à la croisée des chemins, ce lieu s'inscrit dans l'histoire des deux PI, la psychothérapie

¹⁴⁹ <https://reseau-pi-international.org/stage-pratiquer-la-pi-dans-le-superieur-6-au-8-janvier-2021-a-gennevilliers/>

et la pédagogie institutionnelle qui selon Jean Oury sont la même chose (Geffard, 2018). C'est à l'initiative de ce dernier que depuis 2005, se déroulent chaque année les Rencontres de Psychothérapie et Pédagogie Institutionnelles à la clinique de La Borde. La pérennisation de ces échanges dans ce lieu emblématique n'aura sans doute pas été pour rien dans la redynamisation des liens qui ont pu ainsi se retisser entre les praticiens des différents champs. Voir de jeunes participants, professionnels débutants, partageant ces journées de rencontre avec des praticiens de la première heure me laisse à penser que la PI non seulement reste d'actualité mais qu'elle s'inscrit pleinement dans un avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Baccou, P., 2015. « Venir regent(a) a Calandreta : un double chemin », <http://aprene.org/wp-content/uploads/2016/06/un-doble-camin_v12-15.pdf>
- Baccou, P., Laffitte, P. J., 2020, « Pédagogies multilingue et coopérative en Calandretas. Bilinguisme immersif, psycholinguistique et méthodes naturelles d'apprentissages », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*
- Bénévent, R. et Mouchet, C., 2014, *L'école, le désir et la loi*, Nîmes : Champ Social
- Budo, F., 2014, « Freinet, Oury dans l'enseignement supérieur, une gageüre ? », *TRACeS de ChanGements*, 214. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2942>
- Casanova, R. et Pesce, S. (dir.), 2010, *Pédagogie alternative en formation d'adultes*. Paris : ESF
- Clairon, D. et al., 2009, « Ne rien dire que nous n'ayons fait » In Martin, L. Meirieu, Ph. et Pain, J. (dir.), *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, p.71-78, Nîmes : Champ social
- Dubois, A. (dir.), 2017, *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales*, Paris : L'Harmattan.
- Geffard, P., 2014, « Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle : un espace psychique partagé ? », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, p.183-195
- Geffard, P., 2018, *Expérience de groupes en pédagogie institutionnelle*, Paris : L'Harmattan.
- Laffitte, P. J., 2014, « Des textes libres à l'université ? » <https://aprene.org/wp-content/uploads/2020/01/20122014.Aprene.Des_textes_libres_a_luniversite_Recueil_des_resumes_de_memoires_version-01-2020.pdf>
- Laffitte, P. J. (dir.), 2018, *Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle*, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : L'Harmattan
- Laffitte, P. J., 2020, *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*, Paris : L'Harmattan
- Laffitte, R., 1985, *Une journée dans une classe coopérative* Paris : Syros (rééd. Nîmes : Champ social)
- Laffitte, R., 2006, « Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur », in Laffitte, R. et AVPI, 2006, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social (initialement écrit pour les Journées d'hommage de l'INRP d'avril 2000 pour les dix ans de la mort de Fernand Oury)
- Laffitte, R. et AVPI, 2006, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social
- Lopez, R., 2017a, « David, une première séparation réussie », In Marciano, P., *Transmettre et apprendre*. p.146-174, Paris : In Press
- Lopez, R., 2017b, *Dévolution de la notion d'institution dans la formation des regents Calandreta*. Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, parcours Analyses et Conception en Education et en Formation (ACEF), sous la direction de Sylvain Connac. Montpellier, Université Paul Valéry, 229 p.
- Lopez, R., 2019, « Lisaline, trop souvent absente », *Institutions*, 64, p.119-129.
- Oury, J., 1980, *Onze heures du soir à La Borde. Essais sur sa psychothérapie institutionnelle*, Paris : Galilée
- Pain, J., 2004, « Psychothérapie et pédagogie institutionnelles : les invariants », http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Art_les_invariants.html

- Pain, J., 2009, « La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury ». In Martin, L. Meirieu, P. et Pain, J. (dir.), *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, p.pp.93-108, Nîmes : Champ social
- Pujol, F., 2022, Une journée dans un « chamPIgnon » de pédagogie institutionnelle. Décider et élaborer notre pédagogie en groupe, *cf. infra*, p.294
- Vasquez, A. et Oury, F., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspéro (rééd. Nîmes : Champ social)
- Vasquez, A. et Oury, F., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspéro (rééd. Nîmes : Champ social)
- Wittorski, R., (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>

Sitographie

- Aprene : www.aprene.org
- Association Champ PI : [association Champ-PI - Site de champpi !](http://association.Champ-PI-Site.de.champpi)
- Audition de Jean Oury à l'Assemblée Nationale, jeudi 31 janvier 2013 : http://videos.assemblee-nationale.fr/video.1647903_5550a91c20c4b
- PII, Réseau de pédagogie institutionnelle internationale : <https://reseau-pi-international.org/>

POUR UNE ÉPISTÉMOLOGIE DES FRAGILITÉS

Cédric Prévot, Pierre Johan Laffitte, Denis Morin

Résumé. Cet article constitue le second pas des coordinateurs de cet ouvrage, dans la position éthique et épistémologique du *sens* de ce recueil. Un pas plus affirmé, plaçant pour une épistémologie des *fragilités*, positions précaires, mais précieuses, qui désignent des points où se joue le sort lié de l'éthique et de l'épistémologie des praxis. Nous interrogeons le régime praxique des pratiques, des discours et des logiques à l'œuvre dans ce lien. L'éthique est ouverture radicale, assumée et embrayant sur une production de pertinence pratique, clinique et théorique : une épistémologie s'y reconfigure. Ce qui soutient cette dialectique, c'est la logique d'une praxis pédagogique (Imbert), logique abductive, « vague » (Peirce). Les divisions classiques théorie/terrain, *evidence-based*/témoignage, figures de la « logique générale », y sont neutralisées, et réintégrées.

Mots-clés : praxis pédagogique — épistémologie des fragilités — sémiotique — logique vague et abductive — éthique

Summary. *This paper is the second step by the coordinators of this book, aiming at the ethical and epistemological setting of the sense of this collection of texts. A plea for an epistemology of fragilities, precarious, though worthy positions pointing at where ethics and epistemology of praxis link their destiny. We question the practical regime of practices, discourses and logics that build such a linking. Ethics, put as radical openness, assumed and engages on the production of a practical, clinical and theoretical relevance: there, an epistemology reconfigures itself. What supports such a dialectics is the logics of a pedagogical praxis (Imbert), which is abductive and vague (Peirce). Classical, positivist divisions theory/ground, evidence-based/testimony, all figures of the "logics of general", are neutralised and reintegrated.*

Keywords: *pedagogical praxis — epistemology of fragility — semiotics — vagueness and abductive logics — ethics*

Nous avons rassemblé des textes ; cette fonction de recueil a rendu possible ce numéro de revue. Ce faisant, notre travail a été orienté par une certaine conviction, que nous revendiquons, mais que nous avons tenu à ne pas imposer à la collectivité des auteurs, en la plaçant au frontispice de ce recueil : cela nous engage en tant que sujets, c'est un point de vue parmi d'autres, et nous avons donc tenu à l'insérer comme tout autre dans le spectre des textes ici recueillis. Aussi, cet article va être consacré à la place accueillant les « artisans pédagogiques » dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*.

ACCUEILLIR LES PRAXIS : CONTRE UN CERTAIN « PSYCHO-POMPAGE », ASSUMER LE MANQUE

Quel geste ? Une revue universitaire classée en sciences de l'éducation propose indifféremment, sur un plan strictement paritaire, des articles de chercheurs statutaires et de praticiens. Et ce, sur un sujet aussi central, fondamental et, disons-le, « scientifique » que celui-ci : « Éthique et épistémologie de la recherche en sciences de l'éducation ». C'est un choix engagé. Face aux canons de l'écriture

universitaire, face à l'expertise des processus d'autorisation habituels et habitués, nous faisons le choix d'une marge active et réflexive, et plaçons cette action singulière, et revendiquée comme telle, au cœur de notre ouvrage. Mais ce choix, nous le faisons aussi depuis ces canons universitaires, et d'une certaine façon en leur nom, au nom de ce que nous désirons en faire, plutôt que de les laisser s'imprégner d'une doxa de plus en plus protocolarisée et positiviste, vis-à-vis de laquelle nous n'avons cessé de nous tenir depuis longtemps dans une position proprement *paradoxe*. Or, un paradoxe n'est pas une contradiction, du moins à la condition d'explicitier ce choix sur le double plan épistémologique et éthique.

Ces textes ne correspondent pas à certains canons ou topoi attendus d'une lecture académique. Nous laissons le lectorat éprouver ce manque, que d'aucuns pourraient juger comme des « manquements ». Disons-le d'emblée (et non sans humour) : nous plaçons coupables. Dans ce numéro, beaucoup d'entre nous situons nos pratiques, nos réflexions et nos travaux dans les pas de l'Éducation nouvelle, qu'il s'agisse essentiellement de la pédagogie Freinet ou de la pédagogie institutionnelle. Et nous-mêmes, dans nos champs d'enseignement et de recherche dans l'université, fonctionnons en permanence, ou autant que faire se peut, selon une telle structuration coopérative de l'échange collégial, de la production collective et de la transmission réciproque de nos savoirs et de nos savoir-faire. Résonnent alors les aphorismes de quelques voix chères : Élise et Célestin Freinet, Jean et Fernand Oury, Aïda Vasquez, et, plus proches de nous, et parmi bien d'autres, les regrettés Jacques Caux, Jean-Claude Colson et Jacques Pain. À ces trois amis disparus il y a peu, qui nous manqueront, nous avons dédié amicalement et coopérativement cette publication.

Au premier rang de nos maîtres-mots, un aphorisme demeure : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». C'est un des nombreux « sarcasmes » de l'Ours des casernes Fernand Oury. Cet énoncé sonne à nos oreilles comme un double rappel. Le premier concerne une certaine politique intellectuelle. Oury et d'autres ont souvent dénoncé les « psychopompes », ces gens qui viennent dans les classes, en retirent ce qui les intéresse ou les arrange, et se donnent ensuite le droit de parler avec autorité de cette praxis qu'ils auront à peine entrevue. À propos de psychopompe citons ces propos du moraliste hongrois Metesa (1711-1799), repris jadis par C. Freinet dans le *Nowel Éducateur* :

Quand, après avoir souri dédaigneusement de vos créations, de vos inventions, de vos tentatives, de vos échecs ou de vos succès, les baillis, les gouverneurs, les chefs, les Grands et les Pontifes s'aperçoivent que vos petites idées de manants ou d'artisans ont fait leur chemin malgré leurs railleries ou leur superbe indifférence, alors ils s'en accaparent... À ce moment, ils réinventent ce que vous avez bâti, ils oublient jusqu'à votre propre existence et utilisent tout votre bien pour l'offrir, le prôner, l'imposer ou même le vendre comme la pierre philosophale sortant de leurs propres cornues ou de leurs cerveaux... Ils rédigent de beaux mémoires dans les gazettes royales, fondent des cabinets spéciaux et des charges nouvelles et vous demandent même de répondre à leurs longs interrogatoires sur votre tâche plagiée, afin de présenter leurs écritures au Roi dans ses conseils, comme les prémices d'une activité géniale de leur ministère. Certains en arrivent à oublier leurs larcins et leurs accaparements, leurs grimaces de moquerie pour se fabriquer même des faux souvenirs d'une lutte antérieure méconnue et comme pécheresse qu'ils n'ont soutenue que devant leur écriture ou celui de leurs nombreux secrétaires.

C'est flagrant, par exemple, pour la pédagogie institutionnelle : quand on lit le nombre de gens qui écrivent sur elle, s'en revendiquent pour des articles ou des ouvrages, quand on voit qu'à part quelques « classiques » plus ou moins inévitables, leurs seules citations reviennent vite dans une sphère où ne sont cités que peu ou pas d'écrits de praticiens, de monographies ou autres revues pédagogiques de terrain, on ne peut que s'interroger. Surtout quand on sait à quel point les pédagogues de terrain, eux, mettent autant de temps et de scrupule à s'autoriser à parler de cette pratique : non par « complexe » (quoique...), mais avant tout parce qu'ils savent qu'il faut de longues et patientes épreuves pour prétendre sans ridicule savoir un peu de quoi on parle quand on prononce le mot de « classe coopérative institutionnelle ». Comment s'étonner alors, de ce sarcasme d'Oury : « Je ne suis pas assez diplômé pour me permettre d'être médiocre » ? Auquel répond celui de son ami René Laffitte : « Il est de salubrité publique de ne surtout pas élever le débat. » Prendre un sarcasme au pied de la lettre ou comme une simple symptomatologie de leur énonciateur, c'est sciemment ignorer le terrain où ces énoncés font mouche ; de cela, l'avant-dernier texte de notre recueil nous livre une lecture à nos yeux décisive, et nous y renvoyons (R. Laffitte, 2000, *cf. infra*, p.304sq.). Quant à nous, il nous importait de ne pas jouer aux psychopompes, mais plus encore, de tenter de voir comment un tel « psycho-pompage » pouvait se révéler, se combattre, se négocier, dans le détail de situations toujours spécifiques.

Le second rappel consiste à préférer le sens des gestes, « le parti pris des choses », comme dit Ponge, aux canons prétendument « objectifs », *evidence-based* (nouvel adjectif pour justifier l'ambition de convaincre à laquelle prétend toute « science expérimentale ») et souvent positivistes des discours experts sur l'aventure éducative. Nous prenons le parti d'écrits situés, ancrés, s'inscrivant irrémédiablement dans un terrain vécu, voulu, parfois subi, créé, transformé, agi (ou acté) par les acteurs eux-mêmes. Une sociohistoire de l'acte éducatif « par en bas » (sans jugement de valeur), par celles et ceux qui la font et la vivent, la vivent *donc* la font. Au cœur de ces écrits ancrés, résolument engagés (et pas réduits à ce qu'on appelle la littérature « militante », handicap immédiat sur le marché du savoir scientifique), nous trouvons des écrits plus proches des canons d'une pertinence théorique et pratique, d'une singularité et d'une rafraîchissante et vigoureuse dissonance tonale et conceptuelle, que nous ne les trouvons habituellement dans nos revues où l'habitus et les stéréotypes d'entre-soi finissent par n'être attentifs qu'aux justifications en amont des bibliographies autorisées, et des *factor impacts* pauvrement fantasmés en aval. Plutôt que « l'expert reconnu par ses pairs », figure laissant s'installer l'idéal d'un regard « extérieur », anonyme au point de ne plus savoir se fier, pour juger de la recevabilité d'un écrit, qu'aux « signes extérieurs de convenance (scientifique, etc.) », les textes que nous faisons entrer ici activent la figure discursive des artisans, ou des bricoleurs, produisant coopérativement une valeur dont chacun demeure le sujet-maître, et le responsable (y compris quand ladite valeur s'élabore dans la discussion).

UN SPECTRE DE PRISES DE POSITION ENTRE ÉCRITURE, LECTURE ET SUBJECTIVITÉ ENGAGÉE

Par-delà cette *situation* de notre énonciation, un tel « manque » trouve toutefois deux contreponds qui, à nos yeux, justifient amplement notre choix éditorial.

Dans l'écriture d'abord. Avant d'être « chercheurs », dans le champ universitaire, les auteurs que nous avons invités sont des praticiens dont l'idéal de pertinence ne passe nullement par le fait d'être reconnus comme « chercheurs », sans pour autant cesser de revendiquer une pertinence tant théorique que pratique, qu'ils estiment incontournable en matière d'éducation et de pédagogie. Ils s'auto-réferent à une expérience similaire passée, présente, partagée, et comparent ; ils se situent dans un processus empirique, expérientiel, vécu, et avancent ; ils s'interrogent, le plus souvent au cœur de collectifs, et partagent. Cela ne signifie pas qu'ils ignorent ce que d'autres peuvent leur apporter, au contraire : mais ils demeurent maîtres de leur processus de théorisation. Bref, ils théorisent leur propre praxis sans attendre qu'on le fasse à leur place, et surtout pas là où il est attendu qu'on produise de la méthodologie et de la théorie : dans le champ « scolastique » (comme auraient dit, et Pierre Bourdieu, et Célestin Freinet, chacun pour des raisons distinctes, à la fois contradictoires et complémentaires). Cette théorisation n'est épistémologiquement en rien inférieure ou moins exigeante que ce que, dans le champ de la production universitaire ou experte des savoirs, on nomme la « recherche scientifique ».

Dans la lecture ensuite. Notre ouvrage est ordonné comme un spectre qui dispose différentes ambiances d'écriture, de théorisation et de situations concrètes dans le champ des pratiques et des existences humaines et, à ce titre, éducatives. Sa lecture est pensée comme un dispositif sans ordre unique : il autorise un itinéraire complexe et multiple, la possibilité d'une production rhizomique de chemins de traverses que chaque lecture pourra faire en parcourant cet ouvrage à sa guise, pour y trouver le rythme adéquat à son pas, et les étapes nécessaires à son cheminement. Ces chemins interrogent la question des sens et des valeurs en sciences de l'éducation et de la formation. Une interrogation qui se fait aux seuls détours, contours et retours de la pratique. Le présent article ne se veut qu'une lecture parmi beaucoup d'autres.

Des essais de pratique, des essais de théorie : deux plans plus ou moins dissociés, plus ou moins articulés. De ce « plus ou moins » décident deux polarités qui, selon où se situe le curseur entre les deux, selon aussi la logique de leur articulation, donne lieu plutôt à une « praxis pédagogique » (Imbert, 1985 & Laffitte, 2015), ou plutôt à des « sciences de l'éducation ». Ces deux régimes de discours polarisent le champ des textes ici rassemblés. De là à ce que ces textes s'interrogent et dialoguent entre eux, il y a un chemin : la lecture. Cette lecture produit un positionnement, le curseur se posera sur ce qui, pour chacun d'entre nous, constituera le point le plus équilibré, ou intense, de connivence, non sans avoir aussi pu se laisser pénétrer des courants et climats d'autres régions dessinées par les différents points de vue disposés. Le présent texte n'est après tout que

notre propre essai de proposer la lecture que nous avons faite des écrits qui nous sont parvenus.

Quant à notre texte, comment le *situer*? Nous avons décidé de prendre cet enjeu au pied de la lettre : sans surplomb ni extra-territorialité, il appartient lui-même au spectre que constitue, dans le jeu entre ces polarités, l'espace constitué par la suite de pages que vous avez en main. Il se propose, et c'est le moins qu'on puisse attendre du point de vue à l'initiative de ce numéro, sous la forme d'une analyse de sa propre lecture : pas tant justification que repérage de notre propre positionnement, lequel à son tour ne prétend donner aucune leçon, tout en se posant comme un acte à la fois éthique et épistémologique. Oui, dans la structure du champ du pouvoir et du savoir symbolique que représente et capte le « discours scolastique » dans le champ éducatif, nous défendons le *devenir minoritaire* d'une certaine littérature pédagogique que, preuves à l'appui, nous estimons devoir être réaffirmé, et toujours plus dégagé dans sa légitimité propre, dans son régime propre de théorie, de pertinence et de discursivité. Mais nous le défendons depuis un point lui-même situé dans cette même région scolastique. Notre geste est double. C'est un geste d'ouverture de notre propre doxa — un geste vers un dehors que nous reconnaissons comme constitutif de notre propre objet : *La pédagogie constitue l'autre des sciences de l'éducation*, telle pourrait être la première thèse de notre geste éditorial. C'est une invitation de ce « dehors » à venir « bouger » notre topique conceptuelle, tant cette altérité ne vaut pas disjonction ni surdité, et, depuis notre appartenance générique au champ s'auto-désignant comme « scientifique », nous savons combien cette discursivité pédagogique, cette autre praxis que la nôtre, porte une stricte complémentarité sans laquelle nous n'aurions probablement pas beaucoup de pertinence à écrire et penser la pédagogie. Mais pour autant, les sciences de l'éducation et *les sciences humaines peuvent aussi exister à régime praxique* : telle serait notre seconde thèse.

Notre ton, tant épistémologique qu'éthique, dans ce texte, quel est-il ? Nous le posons en tant qu'éditeurs d'un numéro de revue située dans le champ de la production « scolastique », travaillant dans ce même champ académique. C'est un choix que d'avoir invité nos collègues pédagogues qui ne se revendiquent pas du champ des sciences de l'éducation, lequel constitue le champ de la production et de la reproduction du savoir symboliquement dominant dans le champ éducatif. Ce disant, nous ne discréditons pas ces « sciences de l'éducation », mais tenons à remettre de façon critique des conditions d'échange véritablement paritaire, immanent, avec ces « autres » que nous accueillons *en tant qu'autres*, et sans qu'ils aient à « montrer patte blanche » en cautionnant la rhétorique « scientifique ». Car ces *autres* produisent un discours à proprement parler irremplaçable : à la place où il naît, c'est-à-dire dans les classes — ou toute autre situation similaire, qu'on travaille avec des enfants, des adolescents, des adultes plus ou moins jeunes, des êtres en souffrance psychisme, physique et sociale plus ou moins âgés.

Nous invitons à un échange : flux entre différentes régions, mélange entre les genres (de discours), contraste entre des styles (de parole et d'agir). C'est pour cela que nous avons choisi la forme du spectre pour disposer à la lecture cet ensemble de textes. Ce spectre va, disons, du plus « science-éducatif » au plus

« praxis-pédagogique ». Cette disposition vaut position (c'est une modélisation discursive, épistémologique), mais surtout, nous l'espérons, elle neutralise notre propre geste éditorial — à chaque lecture de proposer sa hiérarchie d'affinités propre, d'ajuster sa propre reconnaissance, de faire ce geste de mettre le curseur sur le point qu'Aristote désigne comme celui du « juste milieu », ou *meson* : geste éthique par excellence, celui qui désigne le point singulier de justesse, et l'assume.

OÙ ET QUAND, UNE PRAxis ?

Les praxis, « où » les trouve-t-on ? La question est inexacte : une praxis n'est pas tant repérable sur une cartographie sociale ou technique objective, que dans un certain régime de présence subjective à ce qui s'y produit. Demandons plutôt : à quelles conditions les trouve-t-on ? À certaines conditions : une subjectivité maîtresse, dans l'émergence toujours précaire d'un groupe où les statuts et hiérarchies macrosociaux ne dominent plus l'institutionnalisation coopérative et une analyse permanente par tous des phénomènes psychiques et politiques.

Dans la structuration du champ éducatif, et plus particulièrement dans le champ du savoir et du pouvoir, le premier réflexe, sociologiquement construit, fait qu'on situe les praxis avant tout comme des-pratiques-tout-simplement, et les praticiens, comme des pratiquants plutôt que comme des théoriciens ou des analystes de plein droit, dont on n'attend pas a priori que le discours donne le *la* à la littérature scientifique¹⁵⁰. La praxis se trouve généralement dans ce que l'erreur de parallaxe scolastique confond sous les traits du « terrain », des « praticiens », de la « société civile », des « agents », et autres euphémismes pour désigner ce qui, dans le plus sordide des cas, mais hélas pas le moins fréquent, relève de la catégorie des souris de laboratoire. Il n'y a qu'à voir, dans les « publications scientifiques en éducation », quel est l'ordre habituel entre les signatures des « chercheurs » et celles des « praticiens » (enseignants, élèves, stagiaires, etc.), comment s'opère le partage des tâches entre la théorie et la méthode, le « général » recteur de la science, et le « particulier » adaptatif de la mise en pratique et de l'illustration. On pourrait aussi repérer ce que signifie le fait qu'on désigne certaines personnes par leur prénom, en réservant à d'autres le privilège du nom... Et plusieurs autres petits détails qui, (parce que) n'ayant l'air de rien, témoignent de ce qu'il existe une hiérarchie dans les imaginaires, mais

¹⁵⁰ À moins qu'ils ne s'estampillent eux-mêmes comme « praticiens-chercheurs », prêtant ainsi allégeance à l'*illusio* du champ du pouvoir symbolique, en reconnaissant la légitimité de ce surplus d'âme (de statut...) pour accéder à une possible considération « scientifique ». D'où ce sarcasme de René Laffitte, qui à tout prendre, préférerait se définir comme un « praticien trouveur » (sans pour autant prétendre trouver à chaque coup...).

D'autres adoptent également la stratégie du blog, et il est fréquent que ce soient sur de tels lieux que l'on trouve de belles paroles praxiques. Nous pensons par exemple à notre amie Marthe Mullet, enseignante, formatrice et psychologue, et à son blog sur le Club de Médiapart, où ses propos semblent hélas plus partagés que dans l'établissement où elle a tenté de rendre supportable un quotidien de formation en tout point fidèle au tableau pas très réjouissant que nous dressons de l'habitus scolastique. ([Le blog de marthe mullet](#) | [Le Club de Médiapart](#))

aussi dans les pratiques (et même si on raffine dans certains milieux en parlant de « hiérarchie subjective »...).

Bref, les praxis émergent souvent dans un lieu du champ éducatif où, statistiquement, la théorie n'a pas lieu de naître, ou alors seulement de façon « exceptionnelle », et toujours prise alors dans un complexe d'infériorité, bien compréhensible si l'on recourt aux études sociologiques des discours minoritaires (lesquelles études sont généralement produites dans le champ scolaire, lui-même non minoritaire). C'est pour sortir d'une telle contradiction que nous avons trouvé peut-être moins captieux, en tout cas plus efficace, de faire une place dans notre aire de discours à une réalité massivement ignorée et cependant sans prix à nos yeux : faire confiance au langage des praticiens eux-mêmes, et reconnaître a priori la légitimité de leur discours et de leur épistémologie¹⁵¹. Au doctorat, ensuite, de librement circuler parmi ce champ polarisé, comme nous l'avons fait nous-mêmes, en nous nourrissant à chaque escale d'une logique d'émergence spécifique, à la production d'une valeur propre.

Enfin, il nous serait impossible de parler de « praxis pédagogique » sans inscrire ici l'œuvre de Francis Imbert, psychanalyste et pédagogue, qui publie en 1985 *Pour une praxis pédagogique*. Ce terme de « praxis », jusque-là, était peut-être une façon efficace et complexe de désigner la réalité des situations concrètes où se déployaient les expériences politiques, psychiatriques, pédagogiques, etc. d'émancipation et de désaliénation (plus ou moins vertueuses...). Nombre d'écrits de Tosquelles et Guattari en témoignent, si ce terme de « praxis » constitue un emprunt efficace au champ marxiste, la psychothérapie institutionnelle sourdement l'a travaillé par l'effective dialectisation de ce champ matérialiste, historique, par cet autre matérialisme, inconscient cette fois, qu'apportait la clinique institutionnelle, celle que Pierre Delion n'hésite pas à appeler aussi « clinique transférentielle », et qui apporte clairement une autre dimension au matérialisme : le fantasme, au point qu'on peut parler d'un matérialisme fantasmatique en ce qui concerne la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles. Bref, praxis était devenu un nom commun à la substance

¹⁵¹ Le grand et salubre Bernard Friot (2016) raconte, avec une honnêteté qui l'honore, comment il en est venu à se mettre « à l'école de la classe ouvrière », après des années qu'il passa à militer pour la défense de cette classe le dimanche, après avoir passé la semaine à la construire, « scientifiquement », comme une catégorie à l'histoire opprimée. « Foutaise », dit-il sans ambages : elle a été révolutionnaire, en particulier autour de l'aventure de « La (sécurité) Sociale », et cette histoire a été fondamentalement tordue par des catégories qui, même « militantes », n'étaient que des erreurs de parallaxe scolaire. Nous ne saurions trop lui faire écho, dans notre propre champ de production dite scientifique en éducation. À ceci près que, nous, nous avons eu de la chance : nous n'avons pas perdu autant d'années, vu qu'en pédagogie, à moins que de ne le vouloir pas, il a toujours été possible de « se mettre à l'école des primaires ». Il est en tout cas impossible de faire (ou de penser) comme si cette source n'avait pas été toujours accessible, première, historiquement et, quant à nous, existentiellement, scolairement, professionnellement et intellectuellement. Si les mots veulent dire quelque chose, désigner et redécouvrir encore comme « Éducation nouvelle » un mouvement qui a été ignoré (ou pire : domestiqué) depuis plus de cent ans, cela a tout de même de quoi questionner... Que des « savants en éducation » ignorent ne dit rien d'autre que leur... ignorance. Qu'ils la méprisent (ou lui rendent hommage) d'autant plus quand ils « en entendent encore parler », en dit beaucoup plus, sur le plan sociologique...

particulièrement dense. Mais c'est bel et bien à Imbert qu'il revient d'avoir proposé, à proprement parler, un *concept* de « praxis pédagogique » — concept autant politique qu'anthropologique, et pas seulement le regroupement d'un ensemble de notions et de techniques. Il n'est pas anodin, eu égard à notre recueil, de noter que la suite éditoriale à l'ouvrage de 1985 s'intitule *La Question de l'éthique dans le champ pédagogique*, et assume une lecture subjective d'un cheminement existentiel. La place du discours de Francis Imbert, quand il s'agit d'épistémologie et d'éthique dans le champ pédagogique, est proprement nodale, et nous sommes heureux d'à nouveau signifier ici l'importance de cette pensée pour notre champ.

PRÉSENCE DE L'ÉTHIQUE, OU D'UNE ORIENTATION SUBSTANTIELLE

Éthique : ni morale, ni certitude

Le terme qui porte le plus à confusion, dans notre programme *Épistémologie et Éthique*, c'est peut-être celui d'« éthique ». Il ne s'agit nullement d'une morale, et donc le but n'est pas pour nous de dire qu'il y aurait des positions plus ou moins éthiques. Au contraire, notre geste consisterait à dire que chaque production, d'une théorie et d'une pratique, est porteuse d'une éthique, et que cette éthique donne naissance à un monde spécifique, unique, et ne ressemblant à aucun autre. Selon les choix de telle ou telle pédagogie, ce ne sont pas les mêmes classes qui existeront. Mais la distinction est plus profonde. Ce n'est pas le choix d'une technique, d'une méthode ou d'une théorie qui spécifie automatiquement l'éthique, mais la façon dont, dans la singularité des situations, ces différentes dimensions sont travaillées et transformées par ce qui relève de l'incalculable, par ce qui échappe à tout protocole, à toute méthode : la rencontre entre différentes subjectivités, dans une réalité concrète elle-même porteuse de hasard, de contingence. Ce qui, à la rigueur, constitue le seul geste, théorique autant que pratique, en faveur de l'éthique telle que nous la définissons ici, consiste en une *décision*, concept majeur travaillé par Jean Oury (2013) : essayer de s'ouvrir à une telle contingence en la respectant comme contingence, savoir l'accueillir sans chercher à l'enrégimenter dans des cases prédéfinies, savoir laisser au sujet la liberté de sa parole et de son désir, savoir accueillir le hasard des jours et des occasions pour, ensuite, augmenter et créer la valeur partagée de ce qui peut en naître. (La fin de notre article questionnera d'un point de vue logique la nature d'un tel geste.) Mais rien n'y fait : même une telle décision, pourtant indispensable, n'*assure* de rien dans le registre de l'éthique.

L'éthique, c'est également ce qui fait que chaque monde, chaque classe, chaque expérience, chaque recherche, chaque rencontre, ne peut se confondre avec une autre. C'est aussi ce qui permet à des groupes, des pratiques, de « se reconnaître », de se rencontrer, parfois alors même que peu de raisons objectives auraient laissé imaginer une telle rencontre. C'est ce qui explique aussi, inversement, que des praticiens peuvent ne sentir aucune connivence entre eux, alors que leurs pratiques semblent proches si l'on en croit la cartographie de « l'histoire des idées » ou des discours « généraux ». Notons qu'une pédagogie peut être dans

une telle position de « généralité », faisant repère dogmatique ou idéologique — parler d'idéologie ou de dogmatique n'est pas disqualifiant, mais ce n'est tout simplement pas là le régime praxique auquel le « peuple libre des praticiens », pour pasticher Oury et Vasquez (1972, p.243), convoque à chaque instant sa boîte à outils... On peut être militant engagé dans le rapport de force macrosocial *et* praticien praxique : entre les deux, il n'y a pas de meilleur ou de moins vertueux, il y a tout simplement une différence logique qui dans un cas privilégie une logique générale, et dans l'autre, une logique du singulier. Là encore, nous reviendrons sur ce point en fin d'article.

Paradoxalement, nous ne choisissons pas notre éthique, nous en assumons les conséquences. Et en elles seulement, peut-on voir si elle est là, ou pas. L'éthique n'est pas l'édition d'un corps de lois, règles ou « bonnes pratiques » ; parler par exemple de « bio-éthique » est, dans notre champ, ne parler de rien d'autre que d'une morale appliquée. Là encore, dogme, idéologie, juridiquement incarné et établi : rien que de nécessaire sans doute, mais hors-champ de ce qui se joue dans la dimension éthique, autrement dit dans un quotidien à régime praxique.

La substance éthique au cœur de toute présence de langage

Qu'est-ce à dire ? Que toute position subjective de langage (paroles, discours, actes, structuration symbolique de nos conditions de vie, émergence d'une culture, etc.), porte en soi une éthique. D'un point de vue sémiotique, quelle est la présence de l'éthique dans la *substance* du langage auquel recourt le sujet dans l'articulation de sa parole. L'éthique se trouve au cœur de son style, dans la texture même des façons de « parler » — que cette parole soit de langue, de gestes, de corps, etc. Ce qui tisse ce cœur de la parole, c'est ce qu'on pourrait appeler, en reprenant une catégorie du sémioticien Louis Hjelmslev, la *substance du contenu* de cette parole¹⁵². On peut certes étudier un discours en s'intéressant à la *substance* de son *expression* (quel type de langage : du sonore, de l'écrit, du visuel, etc.), à la *forme* de cette expression (sa « façon de parler », sa syntaxe, sa grammaire, ce que d'habitude on appelle son « style », et que les Anciens désignaient en rhétorique surtout par le terme d'*elocutio*), à la *forme* de son *contenu* (ses lieux communs rhétoriques, anthropologiques, politiques, théoriques, etc. : topique raffinée, potentiellement sans fin) — mais tout cet ensemble de langage, de discours, de parole, s'il est effectivement descriptible par une telle batterie d'analyses, n'est rien s'il n'est activement orienté, porté en chair et en désir, et socialement en actes et en jugement : c'est ce qui relève de la *substance du contenu*, autrement dit du sens.

L'*orientation* d'une parole (d'un geste, d'une présence...), comme prise de position par la subjectivité qui l'énonce, tel est le geste proprement éthique des êtres de langage et de politique. Cette orientation n'a rien de réductible à du « volontaire » : c'est une « guise » singulière qui porte en elle toutes ses déterminations. Dans toute présence, il entre plus ou moins de corps, de logos, de socius, de désir. L'éthique n'est pas un jugement moral sur ce qui est bien ou

¹⁵² Pour cette présentation, on s'appuie sur Molinié, 2007 (déjà présent dans Laffitte, P. J., 2021a).

ce qui est mal, c'est la qualité de cet ensemble formant présence substantielle, ou *ethos*. Toute production d'une parole est position d'un tel *ethos*, dans le fait même de son énonciation. Par exemple, donner dans son discours la dominante à la part rationnelle et conceptuelle, ou à la part corporelle et affective, est une orientation fondamentale. En tant qu'acte expressif humain, il y aura toujours du logos même dans la parole la plus somatique (par exemple dans la musique bruitiste la plus aléatoire). De même, le choix de produire un énoncé logique et désincarné sera toujours l'effet d'un positionnement d'un corps : choisir dans son énonciation de neutraliser toute tonalité, c'est déjà faire un choix de l'ordre du *tonal* (concept peircien mis en valeur sur le plan clinique par Michel Balat, 2000 et Pierre Delion, 2000). Afficher (*donc construire et assumer*) la neutralité, l'objectivité, d'un discours, c'est un choix engageant une subjectivité. Abdiquer sa subjectivité au profit d'un code ou d'un discours, déposer sa puissance singularisante, c'est déjà poser sa parole. Comme sujets sémiotiques (et nous ne sommes sujets de rien d'autre que d'une sémiose), nous sommes condamnés à l'éthique. Et dans le fond, si notre article devait désigner sa fonction sémiotique dans ce spectre d'écrits qui l'intègre, ce serait d'entrer dans le cœur de la substance du contenu de ce geste collectif, accueillant et recueillant la disparité et l'hétérogénéité des langages éducatifs.

Cela étant, une telle description sémiotique du phénomène éthique et de la place *substantielle* qu'il occupe dans tout langage ne doit pas nous laisser pencher vers une conception pauvrement « inter-communicationnelle », moïque, de cette *décision* et de cette *orientation*. L'analyse institutionnelle, telle qu'elle constitue la colonne directrice de la clinique pédagogique et psychiatrique, et que plusieurs textes de ce recueil mettent en œuvre, n'a que peu à voir avec une intercommunication consciente, et son efficacité thérapeutique, analytique, et bien plus de l'ordre du « machinique », de l'indirect, et du transfert. Nous sommes d'avis qu'on retrouve ici l'une des thèses majeures portées par Tosquelles, Oury et toute la constellation de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles, et qui pose que l'inconscient freudien demeure une dimension tout aussi décisive (voire plus) que quelque processus de conscientisation que ce soit, dès lors qu'il s'agit de questionner la dimension fondamentale de toute éthique et de toute praxis : la subjectivité — autant psychique que politique. L'éthique, pour être une dimension décisive, elle ne relève pas pour autant d'une rationalité décisionnelle de la « prise de conscience ». Certes, ces deux ordres ne sont pas incompatibles, mais plus fondamentalement, l'éthique est une présence structurale dans toute production sémiotique, même inconsciente.

Enfin, l'éthique est une dimension transversale à toutes les couches de « langage » et de « réalité » : elle n'est pas que la part d'introjection sociale, typique, générale d'une norme, elle est également porteuse de la tonalité la plus charnelle et désirante, et de l'ambiance du milieu restreint dans lequel se déploie la vie subjective qui est indissociable de l'hypothèse éthique. Sans un tel lien, plus besoin de parler d'éthique : pour rendre compte d'une analyse de l'aliénation macrosociale, parler d'agentivité morale suffit. Une monographie porte en elle l'*ethos* de la classe qui l'a vue naître, mais aussi celui du groupe de pédagogues

dans laquelle elle s'élabore, de la culture plus ou moins large et plurielle dans laquelle son auteur plonge son existence intime, sociale, corporelle et désirante. C'est, au fond, le principe qui nous a définitivement conforté à choisir cette disposition « spectrale », et qui nous fait y lire en particulier la place des « chercheurs collectifs coopératifs » (Francomme, 2019, cf. *supra*, p.145sq), et des groupes de pédagogie institutionnelle, les champignons (cf. *infra*, Pujol, p.294).

C'est ce principe qui, par ailleurs, sur le plan d'une analyse du discours, pourrait justifier une analyse de ces textes comme représentants de genres de discours. Quels sont alors les critères d'une telle généralité, leurs organisations topique, rhétorique, épistémique, pragmatique ? Mais, là encore, il s'agirait de ne pas en rester à une telle analyse formelle, extérieure, de penser, mais plus encore, de voir comment la dimension d'un style s'y joue, et comment, nouées dans l'acte d'une proposition d'une parole, deux continuités « impalpables » constituent cependant la *substance* de cette parole : substance éthique et tonalité singulière. Tenir compte de ces deux continuités, souvent considérées comme contingentes au regard d'une analyse poétique ou générique des discours, et les voir au contraire comme ce à partir, ou autour, de quoi se structure toute existence symbolique (dans la pratique, et dans le langage) : un tel programme, serait porteur d'une certaine stylistique praxique. Évidemment, ce n'est pas le but ici de notre propos, mais gageons que ce travail demeure à faire, sérieusement. C'est le programme qu'on a pu appeler, ailleurs, une analyse praxique du discours (Laffitte, 2015). Par exemple, un tel abord, indissociablement stylistique et éthique, de la praxis et du discours de la constellation des monographies et des classes de pédagogie institutionnelle, demeure à ce jour une étude encore trop partiellement menée¹⁵³.

ÉPISTÉMOLOGIE DES FRAGILITÉS

Épistémologie

Mais cette orientation éthique est indissociablement épistémologique. Au fond, en effet, pourquoi ce spectre ? N'aurait-il pas été préférable de faire un « numéro politique », et si possible dans une revue militante ? Cela aurait été possible. N'aurait-il pas fallu, symétriquement, fournir un discours scientifique encadrant de telles productions praxiques, et les traduisant par des cadres scolairement intégrables et assimilables, recevables ? Cela constituerait une position appréciée : les méthodologies universitaires au service d'une politique émancipatrice en matière éducative et de sciences humaines... Panache. C'est oublier deux choses, qui au contraire renversent totalement notre regard, de la même façon que notre planète n'a pas la même allure quand nous la regardons depuis son pôle sud.

¹⁵³ Indiquons qu'à nos yeux l'avant-dernier dernier texte de ce recueil pose, selon son régime propre de discursivité, tous les linéaments d'un tel programme stylistique et éthique. Par ailleurs, il faut signaler l'ouvrage d'Arnaud Dubois *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies* (2020), mais ce dernier se place dans une autre optique que le projet stylistique envisagé ici.

La première est que considérer les vertus politiques des méthodologies et des théories « scientifiques » est une formule somme toute très acceptable : il n'est qu'à voir comment nombre d'universitaires « critiques » « s'engagent » dans le débat public, et font profiter « les faibles », dans leurs luttes, du « capital symbolique » que leur confèrent la « scientificité » et l'« expertise » de leur statut de chercheurs. En revanche, considérer avec une égale légitimité les puissances théoriques et méthodologiques des praxis, de leur politique ou de leur clinique, cela va beaucoup moins de soi, même dans la doxa « progressiste » ou « émancipatrice ». On pourrait dire que le renversement le moins visible, et le moins tolérable, consiste non pas à croire que l'alliance entre l'intellectuel et le peuple a pour vertu d'« armer les politiques praxiques des outils théoriques et méthodologiques », mais à accepter de plein droit que les conséquences épistémologiques et méthodologiques des politiques et des cliniques praxiques s'invitent dans le champ où se dialectisent savoir et pouvoir dominants. C'est là un geste beaucoup plus subversif, qui a de facto eu jusqu'à présent beaucoup moins de chances d'être accepté par l'épistémè scolastique. En gros, le jour où les pédagogues du primaire ou du secondaire viendront, en tant que pédagogues, analyser les pratiques de leurs homologues universitaires, avec une égale *normalité* que la démarche inverse, peut-être pourrions-nous parler d'un progrès de la parité au sein du champ éducatif et du rapport en son sein entre savoir et pouvoir...

La seconde chose à ne pas oublier, c'est que les praxis n'ont pas besoin qu'on vienne les défendre théoriquement : elles savent très bien le faire, depuis fort longtemps. Ce ne sont pas les grands pédagogues ni les grands intellectuels (et encore moins leurs érudits spécialistes...) qui libèrent les opprimés, ce ne sont même pas eux qui leur fourbissent les armes de leur émancipation — ou alors, il s'agit seulement d'un échange, d'un contre-don pour lequel il n'y a pas à tirer une facile gloriole. Chaque classe est une praxis, et c'est d'elle que naissent et renaissent en permanence la pertinence, le sens et l'éthique de ce qui sinon ne serait qu'une boîte à outils plus ou moins sophistiquée — l'oublier est une erreur, voire une faute. À cet égard, nous n'avons pas grand-chose de plus à dire que de vous renvoyer encore à la lecture des « Sarcasmes de Fernand Oury, un héritage d'instituteur » (cf. *infra*, p.304), le texte le plus polarisant du régime praxique et le plus analytique vis-à-vis de sa substance éthique.

Fragilité, qui n'est pas faiblesse

Le psychotique — à partir de qui se structure la psychothérapie institutionnelle (...)
Jean Oury (1980, p.13)

Ce spectre, au nom de quoi ? *Au nom de la fragilité et de sa légitimité comme puissance dans le champ épistémologique, et pas seulement comme souci dans le champ éthique.*

Avant tout, il faut préciser une chose : la fragilité n'est pas la faiblesse. Il y a faiblesse dans un rapport de forces, dans une vision du monde idéologique-sociocentrée. Dans la structure objective d'un champ macrosocial, où le pouvoir, symbolique autant que réel, est au cœur de ce rapport de forces, la faiblesse est

toujours repérable — qu'on l'euphémise ou pas, qu'on l'écrase, qu'on la défende, qu'on la retourne ou qu'on la sublime.

La fragilité, quant à elle, n'est pas une faiblesse objective, physique ou symbolique. Elle constitue un signe non univoque, indice ou plutôt icône ouvrant notre interprétation en témoignant de la présence d'une précarité qui, au contraire de la faiblesse, apparaît comme une qualité vitale, existentielle, concrète ; une fragilité à respecter, à travailler, à outiller, à déployer dans tout ce qui gît en elle de possible ; une fragilité qu'il faut savoir lire pour ce qu'elle est : la source possible, plus ou moins angoissante, d'une pertinence, d'une rareté d'expérience et donc, à certaines conditions, de savoir. Un savoir *éprouvé*, mais qui ne se contente pas d'être une traversée de souffrance, tout au contraire. *Pathei mathos*, apprendre par l'épreuve, dit Eschyle : à partir de cette fragilité, construire, reconstruire. À partir du contingent, du comptant-pour-rien (du « vaurien »), se remettre sans cesse à la tâche nécessairement non-close de défiger et de repenser nos structures de vie, et de penser. La position praxique par excellence ne dit rien d'autre que : accueillir le fragile *en tant que fragile*, savoir en respecter la présence, et au nom de cet accueil, construire en actes et en organisation une fidélité à la puissance de subjectivisation dont ces présences contingentes, ces *moindres des choses*, sont, qui sait, les porteuses. Affirmer, assumer, exister. Cette construction est autant théorique que pratique, autant politique que psychique, autant discursive que concrète. Elle est autant éthique — désirante, subjective, contingente — que *logique*.

Cette logique, celle des praxis, quelle est-elle ?

Logique des praxis : singularité, abduction, vague

Les habitudes du champ des publications « scientifiques » et « universitaires » pourront faire sentir les « différences de genre » entre les deux discours. Ces différences, selon les habitus qui sont les nôtres, pourront, qui sait, apparaître à certaines lectures comme de manques, peut-être des manquements : méthodologie, protocole expérimental, hypothèses de vérification, objectivation ou du moins neutralisation de la subjectivité engagée, etc. Autant de topoi qu'on finit par croire être des conditions sine qua non et suffisantes pour être gage de sérieux. Dans un certain type de discours, ces topoi peuvent constituer un minimum de cadres utiles. Mais d'autres régimes de pertinence peuvent opérer avec efficacité : tout dépend de la praxis qui les engendre et régule cette pertinence. Un discours praxique, qu'il s'agisse par exemple d'une monographie ou de la transmission d'un outil, d'un embarras pouvant faire question, insistance ou repère, n'existe qu'à être réintégré dans la pratique et à faire ses preuves dans l'organisation quotidienne d'une situation restreinte, où la dimension désirante et subjective est fondamentale. Comment s'étonner alors que les discours « généraux » soient appelés, s'ils veulent servir à régime praxique, à se laisser « cabosser », loin de leur idéal d'objectivité qui apparaît pour ce qu'il est, c'est-à-dire une fuite de l'angoisse et de la précarité engendrée, aura, précisément, signalant qu'on chemine dans les parages de quelque fragilité ?

Il peut exister des régimes généraux, voire universalisants, de discursivité ; il peut exister des discours visant à proposer des raisonnements déductifs¹⁵⁴. Cette logique déductive demeure ce qui guide tant de « méthodes », didactiques ou autres, dont l'idéal est de pouvoir être appliquées à grande échelle, bien sûr avec d'inévitables ajustements « au cas par cas (particulier) », lesquels n'étant cependant pas appelés à remettre en question les cadres ultimement intégrants et recteurs. En revanche, l'univers de discours d'une praxis développe une logique tout à fait hétérogène au règne de la déduction. Cela ne signifie pas que le discours né des praxis accepte l'anomie d'une absence totale de généralité : il s'agit bien d'éprouver la valeur d'une habitude efficace de pensée, d'action, d'interprétation (« habitude » est le terme qui, chez Peirce, recouvre la notion d'« interprétant final », ou « argument »). La tension propre à une praxis est bien plutôt guidée par une logique qui cherche à accueillir, dans telle ou telle situation, ce qui semble sans valeur au regard des lois générales, mais qui pourtant ne peut pas être ignoré, compté pour (ne valant) rien. À travers ces « petits riens », auxquels Philippe Delerm a déjà rendu de si belles grâces littéraires, ou ce qui semble « ne pas être notre question », et qui pourtant insiste, vient témoigner de la vie, de l'angoisse, du pas prévu, quelque chose cherche à s'inscrire : tenir compte de cette possibilité, c'est la décision que fait la pédagogie coopérative quand, par-delà les seules missions d'apprentissage ou de formation, elle met en place des lieux pour accueillir la libre parole des enfants ou adultes, et même ce qui s'inscrit de façon inconsciente dans la vie du groupe. Ignorance une telle demande d'inscription mènerait à la mort du groupe : soit par surdité à ce qui subjectivement cherche à se dire ou s'exprimer, soit par impuissance à tenir compte des forces angoissantes d'une vie véritable qu'il faut à la fois reconnaître et intégrer, puisqu'elles insistent et appellent de notre part une torsion de notre regard ou de notre écoute, un « cabossage » de nos catégories de lecture et d'action — leur ouverture.

Ce qui semble de prime abord contingent, peu ou pas repérable, marginal ou ne comptant pas beaucoup au regard des lois dominantes, cet ensemble ne relève d'aucun des cas particuliers entrant sous l'universalité des lois générales (et pas même de ces cas explicables par des dysfonctionnements, qui ne sont que des figures de la particularité, réglables par rectification orthopédique, selon une rationalité inchangée dans le champ déjà existant). Cet ensemble, c'est ce qui cherche à se dire, à s'inscrire, et dont on fait le pari qu'il est porteur de sa propre loi, bien que les nôtres ne soient pas encore en mesure de l'intégrer. Ce « point hors-champ » par rapport aux lois déjà là, « habituelles », et qui est porteur d'une assertion logique légitime, insistante bien qu'encore non intégrée, c'est ce que l'on peut désigner comme une *singularité*. Le mouvement logique que doivent opérer notre théorie, notre pensée, notre accueil, consiste non plus à déduire, c'est-à-dire ranger le singulier venant du dehors dans des cases particulières

¹⁵⁴ Une précision : l'induction n'est qu'une déduction qui s'ignore, comme le rappelle Charles Sander Peirce en sémioticien (Peirce, 2007, p.200) : une addition, même infinie, de cas particuliers ne créeront jamais la généralité d'une loi, ils ne feront que pointer leur dépendance, même insue, à une telle généralité. (Laffitte, 2021b, p.25-44.)

préexistantes, mais à *s'ouvrir* à cette loi singulière : une telle ouverture désigne non plus une déduction/induction, mais une *abduction*.

Cette notion fondamentale de la sémiotique peircienne, dans le champ de la psychothérapie institutionnelle, c'est à Michel Balat qu'on en doit l'introduction. Nous citerons cependant ici un autre de nos amis. Dans un texte adressé à des doctorants en 2006, Jacques Pain écrivait ainsi :

Les sciences humaines, une fois qu'on a compris [...] qu'elles analysent par complémentarité, par biais, par un tracé oblique tâtonnant, on va plutôt aller apprendre du côté des recherches qui se développent à partir de Peirce, autour de l'abductif. On va chercher des mécanismes dans le sens de « l'abduction », plutôt que continuer à rester collé à l'hypothético-déductif ou à l'hypothético-inductif, qui sont des réductions expérimentales, pour calmer l'angoisse du scientifique, qui ont porté leurs fruits ces derniers siècles, mais qui pour autant n'accèdent pas à toute la richesse neuronale des relations et des sciences humaines, à toute la richesse neuro-institutionnelle de la socialisation. C'est par là qu'il faut commencer. (Pain, 2006)

L'abduction est le propre de la logique des praxis, lesquelles prennent la décision de s'ouvrir sur cette constellation de présences incalculables, et d'accepter que ces présences insistent et forcent les structures du groupe — les « institutions », pour prendre le vocabulaire d'Oury et Vasquez — à se défiger en permanence, sans pour autant désintégrer ce qui les fait fonctionner et assurer à chaque subjectivité l'existence d'un filet de repères, de signes, d'outils, de lieux où parler, agir, exister. En 2020, dans un article consacré aux indices et traces en didactique de l'histoire en lien avec le paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg¹⁵⁵ (1989), nous écrivions déjà au sujet de l'abduction et de ses liens avec la pédagogie de Célestin Freinet :

La démarche du chercheur s'appuie sur cette idée d'inférence révisable, c'est-à-dire sur un raisonnement de type abductif, au lieu d'un raisonnement de type déductif : rapport entre un fait particulier et une règle générale. Le tâtonnement expérimental de Freinet intègre de fait un raisonnement par abduction mais il y ajoute une condition essentielle : la coopération. Cette démarche n'est pas si éloignée de la conception de Charles Sanders Peirce pour qui le fait scientifique se constitue avant tout sur un lit de croyances et d'échanges relationnels. (Morin & Prévot, 2020).

Une logique de l'ouvert : « greffer de l'ouvert », comme le dit Jean Oury, adage qui désigne la visée éthique et clinique de la psychothérapie institutionnelle, mais aussi celle de la praxis pédagogique, et qui explique peut-être pourquoi, à Fernand Oury, Jacques Lacan a dit un jour que la monographie d'écolier était « peut-être le seul langage possible en pédagogie ». C'est en tout cas ce qui fonde le régime spécifique de la parole et de la théorie nées, et intégrées, dans la praxis pédagogique, ce régime auquel nous avons décidé de donner toute sa place, polarisante, dans le spectre de cette revue.

¹⁵⁵ Pour de plus importants développements sur notre lecture pédagogique et pratique du paradigme indiciaire, on peut également renvoyer le lecteur vers notre communication de décembre 2018 intitulée *Une utilisation de l'archéologie en épistémologie de l'histoire : démarche ou modèle ?* (Morin & Prévot, 2018).

BIBLIOGRAPHIE

- Balat, M., 2000, *Des fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris : L'Harmattan
- Delerm, P., 2011, *La Première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Paris : Editions Gallimard.
- Delerm, P., 2019, *Et vous avez eu beau temps ? La perfidie ordinaire des petites phrases*. Paris : Points.
- Delion, P., 2000, *L'Enfant artiste, le bébé et la sémiotique*, Paris : Puf
- Dubois, A., 2019, *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies*, Nîmes : Champ social Éditions
- Francomme, O., 2019, *Les Chercheurs collectifs coopératifs et l'École moderne : perspectives*, Paris : L'Harmattan
- Ginzburg, C., 1989, Traces. Racines d'un paradigme indiciaire, in *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris : Flammarion, p. 139-180.
- Imbert, F., 1985, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice
- Imbert, F., 1987, *La Question de l'éthique dans le champ éducatif (Pour une praxis pédagogique, II)*, Vigneux : Matrice
- Laffitte, P. J., 2015, *Sens et praxis. Éléments pour une analyse pratique du discours*, synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris-Sorbonne (consultable : https://www.sensetpraxis.fr/Enquete_praxis/Propositions)
- Laffitte, P. J., 2020, *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*, Paris : L'Harmattan
- Laffitte, P. J., 2021a, « Dans le silence, la fabrique du dire. Variations sémiotiques et pédagogiques sur le silence langage », *Spirales* n°67 (<https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1480>)
- Laffitte, P. J., 2021b, *Le Langage en deçà des mots. Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle et sémiotique peircienne*, Paris : Éditions d'Une
- Laffitte, R., 2000, « Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur », repris in 2006, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social Éditions
- Molinié, G., 2007, *Hermès mutilé*,
- Morin, D., & Prévot, C., 2021, Indices et traces en didactique de l'Histoire : Une application pédagogique du paradigme indiciaire, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 2020, Paris : L'Harmattan
- Morin, D., & Prévot, C., 2018, décembre, *Une utilisation de l'archéologie en épistémologie de l'histoire : Démarche ou modèle ?* Archéologie volée, trahie, sublimée : enquête sur l'existence d'un modèle archéologique dans les autres disciplines du savoir - Deuxième journée d'étude pluridisciplinaire, Nanterre, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02488330>
- Oury, J., 1980, « Place de la psychothérapie institutionnelle », in *Onze heures du soir à La Borde. Essais sur la psychothérapie institutionnelle*, Paris : Galilée
- Oury, J., 2013, *La Décision*. Séminaire de Sainte-Anne 1985-1986, Angers, Institutions
- Pain, J., 2006, *La Transversalité. La transversalité (jacques-pain.fr)*
- Peirce, C. S., 2007, *Les Textes logiques de C. S. Peirce dans le Dictionnaire de J. M. Baldwin* (trad. J. Deledalle et M. Balat), Nîmes : Champ social Éditions
- Vasquez, A., Oury, F., 1972, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspero

Sitographie

- Friot, B., 2016, « Conférence gesticulée », [Bernard Friot "La conférence gesticulée" - YouTube](#)
- Mullet, M., [Le blog de marthe mullet | Le Club de Mediapart](#)

DE QUOI PARLONS-NOUS¹⁵⁶ ?

Maurice Marteau
et le Groupe Genèse de la coopérative

1. LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Un champ... limité à notre compétence : la classe coopérative primaire, ce qui s'y passe et fait évoluer enfants et adultes (la même pédagogie est utilisable avec des adultes).

Un objectif : l'analyse, nécessaire au travail, de ce qui se passe dans des classes coopératives réelles, actuelles.

Un langage : la monographie d'élève (ou de classe). *Ne rien dire que nous n'ayons fait*. S'interdire les généralisations hasardeuses, les *il faut* et *il faudrait* des pédagogies intentionnelles.

Un point d'appui : le travail théorique de la *psychothérapie institutionnelle* (cf. Tosquelles, Jean Oury, Guattari...). Le terme *pédagogie institutionnelle* fut proposé, par Jean Oury en 1958.

Et trois dimensions nécessaires :

- Les techniques, la production, l'organisation (cf. Marx, Freinet).
- Le groupe et ses effets (cf. Moreno, Lewin...).
- L'inconscient (cf. Freud, Lacan, Dolto).

2. QUELQUES LIGNES DIRECTRICES (CF. FREINET ET D'AUTRES)

- Embrayer sur la vie, sur la réalité ;
- Donner du tirage : trouver ou créer des situations génératrices d'action ;
- Utiliser l'acquis, les compétences, l'apport des enfants et du milieu ;
- Substituer aux *motivations-ersatz* (concurrence, notes, classement) une pédagogie de la réussite individuelle et collective ;
- Remplacer la *discipline de caserne* par la *discipline de chantier* ;
- Tous les enfants sont différents : la classe homogène est un rêve ;
- L'école sur mesure où, le désir retrouvé, chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles ;
- Bonne ou mauvaise, toute relation duelle, *pédagogique*, est nocive : des médiations sont indispensables ;
- Les échanges matériels, affectifs, verbaux, sont condition de tout progrès (*échange implique réciprocité*) ;
- Favoriser la vie sociale en tenant compte des effets du groupe ;
- L'inconscient est dans la classe : quand la parole s'arrête, le symptôme parle ;
- Inévitables et nécessaires, tensions et conflits se résolvent en passant par la parole, par le symbolique, etc.

¹⁵⁶ Texte écrit au début des années 1980, et repris entre autres dans René Laffitte *et al.*, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985 (réédition Vigneux, Matrice, 1997).

3. LES TECHNIQUES UTILISÉES

Essentiellement les techniques Freinet qui assurent les apprentissages scolaires et des productions échangeables, qui imposent la coopération et l'ouverture de la classe sur le monde actuel :

- À partir de l'expression libre des enfants (parole, texte, dessin), le journal scolaire imprimé, échangé, diffusé ;
- La correspondance et son complément : les sorties — enquêtes ;
- Les outils autocorrectifs permettant le travail libre et le contrôle personnel.

4. QUELQUES INSTITUTIONS VARIÉES ET VARIABLES

Différentes selon les classes et les moments. Ce qui caractérise la pédagogie institutionnelle, c'est la possibilité pour le collectif de changer ou de créer des institutions en réponse aux besoins ressentis et aux demandes exprimées. Importance des institutions instituantes comme le Conseil de coopérative.

Le mot *institution* n'est pas, pour nous, synonyme d'établissement. Nous appelons aussi *institution* ce qui, collectivement, s'institue dans nos coopératives. La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution¹⁵⁷. Parmi bien d'autres :

- Des lieux de parole libre où, protégé, l'on peut tout dire ;
- Un lieu de décision : au Conseil, les propositions deviennent décisions communes, règles de vie et font la loi à tous (maîtres compris) ;
- Organisation de la classe en sous-groupes fonctionnels (ateliers, classe de niveau scolaire, groupes occasionnels) ;
- Définition précise des lieux, limites, lois de fonctionnement ;
- Reconnaissance des possibilités différentes de chacun : définition (évolutive) des règles et des statuts ;
- Facilitation des échanges matériels par la monnaie intérieure ;
- La classe est dans l'école : limite de validité des institutions.
- Préalables à toute discussion : connaissance précise de ce qui existe, de ce qui, dès maintenant, est possible.

¹⁵⁷ Rappelons ici les paragraphes d'Aïda Vasquez et Fernand Oury dans l'ouvrage princeps *Vers une pédagogie institutionnelle* de 1967 :

Qu'entendons-nous par « institutions » ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent *ce qui se fait et ce qui ne se fait pas* en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons *les lois de la classe*, en sont une autre.

Mais nous appelons aussi *institution* ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau, etc...), les rites qui en assurent l'efficacité, etc.

Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent. Si le conseil, lieu de parole, est aussi lieu de pouvoir, si régulièrement tout est remis en question, il est possible que la classe groupe vive.

LE CLASSEUR DU VISITEUR UNE ENTRÉE ET UN OUTIL EN PRATIQUE FREINET'

Céline Bouhours¹⁵⁸

Résumé. Dans cette classe multi-niveaux d'une petite école des Hautes-Vosges travaillant en pédagogie Freinet, le classeur du visiteur est un document rédigé avec les élèves, mis à disposition des visiteurs de la classe : étudiants de l'Inspé, collègues en formation, intervenants... Il présente de manière détaillée le mode de fonctionnement de la classe : projets communs d'écriture, moments de régulation de la vie coopérative, individualisation des apprentissages et outils de travail. Ce classeur se révèle être un support particulièrement précieux pour les stagiaires : première approche du fonctionnement de la classe, il leur permet d'ensuite questionner plus précisément l'organisation complexe d'une classe coopérative et de sa vie et son travail quotidiens.
Mots-clés : Classeur du visiteur — pédagogie Freinet — classe coopérative — formation enseignante — matérialisme pédagogique — méthodes naturelles d'apprentissage

Summary. *The visitor's folder is a document of a multi-grade classroom in a small school in the Hautes-Vosges working with Freinet Pedagogy. Made with the children, it is available to visitors: students from the teacher training institute (Inspé), colleagues training, interveners... It describes in detail the way the class works: common writing projects, moments of regulation of the cooperative life, individualisation of learning and working tools. That folder proves to be particularly efficient to allow students a first approach to the functioning of the class, and then to be able to question more precisely the complex organisation of a cooperative class and its daily life and production.*

Key words: *Visitor's folder — Freinet pedagogy — natural learning methods — cooperative class — pedagogical materialism — teacher's training*

Comment expliquer le fonctionnement d'une classe coopérative (Pédagogie Freinet-Institutionnelle) à un visiteur désireux de s'informer, voire de se former à une pédagogie dont il ignore jusqu'ici la réalité ?

Notre classe de CE1 CE2 CM1 CM2¹⁵⁹ est située dans une école deux classes d'un petit village des Hautes-Vosges. Régulièrement, au cours de l'année scolaire, nous recevons des visiteurs : des étudiants stagiaires de l'INSPE dans le cadre de leur formation initiale, des collègues qui viennent en observation dans le cadre de la formation continue autour d'échanges de pratiques, mais aussi l'inspecteur et même le DASEN¹⁶⁰ l'an passé.

Afin d'expliquer aux différents visiteurs le fonctionnement de notre classe, nous leur proposons une présentation des différentes modalités mises en place. Chaque élève est responsable de la présentation d'un de ces dispositifs et peut s'appuyer sur le texte suivant que nous avons écrit ensemble ... La visite de la classe a lieu quand les élèves sont en activité. Le visiteur est guidé dans sa découverte par un *élève-guide*. Ce rôle est tenu par les élèves qui se relaient. Chacun présente alors un élément du dispositif et répond aux questions du visiteur.

¹⁵⁸ Professeure des Écoles. Maîtresse d'accueil. ICEM Pédagogie Freinet

¹⁵⁹ Cours Élémentaire première et deuxième année, Cours Moyen première et deuxième année

¹⁶⁰ Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

La portée d'un tel document dépasse de loin la simple information. Il constitue à n'en point nommer un réel outil de formation que les élèves se sont ici appropriés. Espaces dédiés, rituels de fonctionnement, institutions, tout y est ou presque, car le visiteur égaré peut à tout moment questionner les principaux concernés : les enfants.

PRÉSENTATION DE NOTRE CLASSE — LA CLASSE

Dans notre classe, il existe différents espaces qui nous permettent de travailler.

Des espaces propres à chaque niveau : CE/CM

Chaque niveau de classe a un espace de travail défini pour le travail individuel.

L'espace informatique

Les ordinateurs nous permettent de réaliser des recherches dans tous les domaines d'apprentissage. Nous les utilisons aussi pour nos travaux d'écriture. Nous y travaillons quotidiennement sur les logiciels comme *lecthème* et *matheros*.



L'espace sciences

Actuellement, dans cet espace, nous réalisons des observations sur les fourmis. Nous observons une colonie de *Messor Barbarus* installée dans une fourmilière artificielle. Nous avons réalisé des recherches sur ces insectes et nous avons créé une maquette de fourmilière pour présenter les résultats de nos recherches.



L'espace lecture

Dans cet espace, se trouve le matériel nécessaire pour notre plan de travail de lecture. Nous pouvons également prendre un temps pour y lire un ouvrage de notre choix, confortablement installés sur des chauffeuses...

L'espace création

Dans un lieu est entreposé le matériel pour illustrer et embellir nos lettres individuelles, textes libres, albums... On y découvre et essaie de nouvelles techniques comme la linogravure, les craies grasses, les crayons aquarellables ...

Dans la salle qui jouxte notre classe nous avons installé les tables pour notre réunion du matin et pour le conseil. On y trouve aussi **l'espace anglais**, avec des magazines pour les enfants comme *I love english junior*, et **la table d'exposition** qui permet de mettre en valeur les objets que nous apportons (photos, pierres précieuses...). Ces objets apportés par les enfants, sont des supports pour nos recherches en sciences, en histoire ...

VIVRE ENSEMBLE DANS LES ESPACES

La réunion du matin et le conseil du vendredi

À 8h30, chaque matin, nous nous retrouvons pour une demi-heure dans la classe du conseil. Un enfant en est le président ou la présidente. Il suit le déroulement de la réunion dont il rappelle les règles. Il distribue la parole aux enfants pour :

- les **rituels** en anglais : date, météo, appel
 - les **présentations** : un texte, un article de journal ou de magazine, une sortie ...
- Enfin, le président donne la parole à la maîtresse pour les informations importantes de la journée.
Toutes nos présentations sont consignées dans notre ALBUM DE VIE.
Voici un extrait d'une des pages de l'album de vie :



Album de vie de la classe - mardi 23 mars 2021



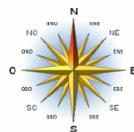
Classe de CE1 CE2 CMI CM2 - Ecole Léon Jacquemin - THIEFOSSE

Cette semaine, Kylian est président de la réunion du matin.



Les présentations du matin

Lilou nous présente une **boussole**. C'est un instrument qui sert à se repérer dans le monde grâce aux points cardinaux. Nous nous servons d'une boussole pour nous indiquer le Nord, le Sud, l'Est ou encore l'Ouest.



Sur la boussole, il y a une aiguille rouge qui indique la direction du Nord.

Lilou explique que les navigateurs peuvent s'en servir pour se repérer.



*Nous avons donc parlé de sciences et plus particulièrement de technologie.
Nous avons aussi parlé de géographie.*

Chaque vendredi après-midi, toute la classe se réunit pendant à peu près quarante minutes pour le conseil. Le président donne la parole aux enfants et mène les débats. Sont alors abordés :

- les problèmes qui concernent l'ensemble de la classe
Les disputes entre élèves sont gérées par les messages clairs dans un temps différent par les plus anciens. Ce dispositif est favorisé du fait que les enfants sont quatre années consécutives élèves de la classe coopérative.
- les propositions d'aménagement de la classe, des projets, de l'organisation du travail, de sorties...
- les changements de ceinture de *comportement*
- les remerciements et les félicitations

Ce sont les enfants qui font les propositions. L'enseignante participe aux votes au même titre que les élèves. Dans le cas de l'attribution des ceintures de comportement, le président lui donne la parole après que les élèves se sont exprimés, afin qu'elle valide la décision proposée.

Les responsabilités

Chaque enfant de la classe a une responsabilité, pour qu'elle soit bien rangée et agréable afin que l'on puisse y travailler efficacement. Voici quelques exemples : responsable de l'espace création, responsable de l'élevage, gardien du temps, responsable des ordinateurs ... Les élèves s'inscrivent sur le tableau des responsabilités chaque mois. Celui-ci évolue en fonction des besoins et des remarques faites par les élèves. Si deux élèves désirent avoir le même métier, cela se négocie le matin pendant l'accueil. Il est arrivé que certains décident de se spécialiser et soient alors tuteur d'un élève qui désirait apprendre une nouvelle responsabilité.

Quand un enfant remarque que quelque chose ne fonctionne pas correctement dans la classe, il peut imaginer une nouvelle responsabilité et la proposer au conseil.

Les ceintures de comportement

Chaque enfant a une ceinture de comportement : de la ceinture blanche à la ceinture marron. Des droits et des devoirs sont associés à chaque ceinture. Plus on montre que l'on peut nous faire confiance, plus on obtient de droits (temps d'autonomie, espaces autorisés...). Pour passer à la ceinture supérieure, il faut montrer que l'on est capable de respecter certaines règles. Chaque enfant propose, mettant en avant les progrès et acquis qu'il a fait¹⁶¹.

LE TRAVAIL D'ÉCRITURE

Les textes libres

Le cahier d'écrivain

Toutes les deux semaines, chaque enfant écrit un texte sur le thème et la forme qu'il souhaite (texte, poésie, recette...). Ensuite, l'enseignante réécrit ce texte à l'ordinateur. Elle corrige alors certaines erreurs, met en gras les mots mal orthographiés et écrit un code en dessous des mots faux. Le texte tapuscrit est plus facile à lire par les élèves, et cela permet à l'enseignante de différencier le travail de correction en l'adaptant à chacun. Grâce à la grille de correction évolutive, réalisée avec les élèves, chacun peut corriger son écrit. L'intervention de l'enseignante brigade d'intervention ruralité, permet d'être plus disponibles pour accompagner les élèves qui enrichissent leur texte.

La maîtresse valide les corrections puis nous recopions notre texte au propre et nous l'illustrons.

¹⁶¹ Sur les questions des ceintures de niveau, on pourra se reporter à René Laffitte et al., 1999, et concernant les ceintures de comportement, à René Laffitte et al., 2005.

une cabane, mais elle metté par
quatre les autre un fanto abite
de dans et un lizari aventur
elle en tendit : « Houuuu je suis
le fanto timéo » lizaria « ou
- oure allerde » le fanto a ab
- quer liza. liza parti en
couren et paf elle oublia
la porte le fant rigola
« Haffattatta. je taiseu ma
- mamère

La cabane fanto
Il était une fois, sur une île, une cabane qui
n'était pas comme les autres, un fantôme
habitait dedans. Un jour, Lisa s'y aventura
« HOUUUUU, je suis le fantôme Timéo...
- Au secours, à l'aide ! » cria Lisa
Le fantôme a attaqué Lisa. Elle partit en courant et paf ! Elle oublia la
porte et le fantôme rigola.
« HA, HA, HA, HA ! Je t'ai eu ! Nanananère... »
Et on ne revit plus Lisa.

Il était une fois, sur une île, une cabane qui n'était pas ^{comme} les
autres, un fantôme habitait dedans. Un jour, Lisa s'y aventura et elle
entendit : fantôme Lisa aventure

« Houuuuu, je suis le fantôme Timéo...
fantôme Timéo

- Au secours, à l'aide ! » cria Lisa

Le fantôme a attaqué Lisa. Elle partit en courant et paf ! Elle oublia la
porte et le fantôme rigola.

« Ha, ha, ha ! Je t'ai eu ! Nanananère... »

Et on ne revit plus Lisa.

Jade



Les textes de la semaine

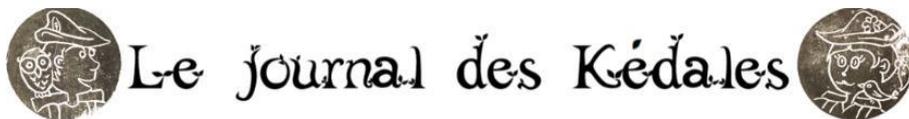
Le vendredi, les enfants le souhaitant présentent leurs textes à la classe, puis nous votons pour celui qui sera le texte de la semaine suivante. Cette lecture, ritualisée, se déroule dans la salle du conseil en présence d'un *secrétaire-texte* et d'un *secrétaire-dessin*. Tous les élèves participent au vote pour choisir le texte qui sera travaillé collectivement. Ensemble, nous le corrigeons et nous l'améliorons en ajoutant des précisions (adjectifs, compléments circonstanciels...). Ces textes sont ensuite relus quinze jours plus tard, lorsque leur *toiletage* est terminé et que le texte a été enrichi et retravaillé par le groupe avant d'être publiés dans le journal de l'école.

Le journal des Kédales

En octobre 2018, nous avons créé le journal de notre école, nous l'avons appelé *le journal des Kédales*. Il paraît tous les deux mois. Ensemble, nous choisissons les

rubriques qui le composent. Chaque enfant écrit un article dans la rubrique de son choix. Depuis le dernier numéro, la Une de chaque numéro est illustrée en couleur grâce à la technique de la linogravure, dans l'atelier création.

Cette année, nous avons proposé une formule d'abonnement à notre journal qui a été distribuée dans le village. Cent trente-cinq foyers sont abonnés ! L'argent récolté est géré par la coopérative en conseil d'enfants. Il permet de financer nos projets de sortie, d'achats (magazines, matériel pour compléter des enquêtes ...).



Le Journal des Kédales

Le journal écrit et illustré par les élèves de l'école Léon Jacquemin de Thiéfosse.

5 numéros par an +
des surprises au cours de l'année pour
seulement 5 €

La correspondance

Depuis septembre 2018, nous correspondons avec une classe de CP-CE-CM de l'école de la Mosaïque à Schiltigheim, à deux heures de route de notre village. Chaque mois, nous envoyons ou nous recevons :

- une grande lettre collective
- des lettres individuelles (chaque enfant a un correspondant)
- des albums réalisés par la classe suite à une visite ou à un apprentissage (les fourmis, Thiéfosse, notre village...)
- des énigmes mathématiques...

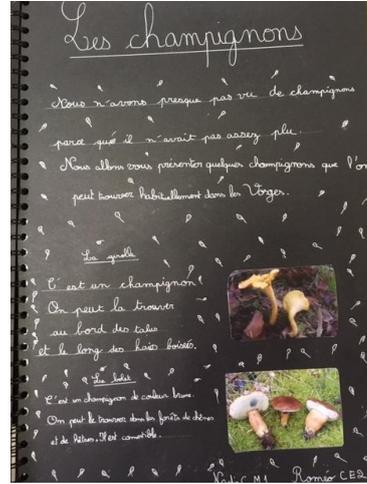
Nous avons reçu nos correspondants Schilikois les 9 et 10 mai derniers et ensemble, nous avons écrit et illustré une édition spéciale du journal des Kédales.

Nos albums

« L'enquête-album » est une activité de production coopérative de la classe qui se fait en deux temps :

- l'enquête, ou une visite, ou une interview à l'école...
- la réalisation d'un album qui rassemble les informations recueillies.

L'album terminé est ensuite prêté aux correspondants, avant d'être mis à disposition de tous à la mairie. Nos correspondants nous envoient également leurs albums et partagent avec nous leurs découvertes (visite chez un luthier, les instruments à cordes...).



Nos enquêtes

Les élèves mènent seuls ou par groupes de deux des recherches documentaires sur les thèmes de leur choix. Un temps est prévu dans l'emploi du temps de la semaine afin que les enfants y travaillent. Le temps d'enquête correspond aux deux heures trente dédiées à l'histoire, la géographie et les sciences dans les programmes scolaires. Les thèmes concernent donc tous les domaines : sciences, géographie, histoire, ... Le travail est mené en respectant différentes étapes :

- 1. Choix du thème – complètement libre. L'enseignante « raccroche » ensuite la recherche individuelle de l'enfant au programme. Par exemple, une enquête sur le réseau social *Tik Tok* a été suivie d'un travail sur les dangers liés aux réseaux sociaux.
- 2. Questionnement : l'élève rédige les questions qu'il se pose et auxquelles il aimerait répondre lors de son enquête.
- 3. Recherches documentaires : l'enfant doit trouver des documents qui traitent du sujet qu'il a choisi, les lire, afin de répondre aux questions qu'il s'est posé. L'enseignante accompagne les élèves qui ont besoin d'aide ; elle guide la recherche, propose des documents, aide à la lecture, à la formulation des questions et des réponses.
- 4. Écriture du texte qui récapitule les recherches.
- 5. Préparation du support de présentation : *Powerpoint*, affiche, maquette...
- 6. Présentation à la classe : Le groupe ou l'enfant présente son travail à ses camarades de classe et à l'enseignante. Les enfants peuvent poser des questions et faire des critiques constructives sur l'enquête pour aider l'élève qui présente à progresser.
- 7. Le compte rendu : l'enseignante donne le compte-rendu de l'enquête à tous les élèves de la classe qui doivent l'apprendre.

LE TRAVAIL INDIVIDUEL

Le plan de travail

En plus du travail d'écriture commun à tous les élèves, chaque enfant dispose d'un plan de travail individuel en français et en mathématiques. L'élaboration des plans de travail, est réalisée par chaque élève aidé de la maîtresse, en fonction de son avancement dans les différents domaines :

- lecture
- rédaction
- tous les domaines du français (mots, phrases, textes)
- poésie
- tous les domaines des mathématiques (grandeurs et mesure, géométrie, numération et calcul.

Tous les quinze jours, lorsqu'il a terminé son plan de travail, chaque enfant en fait le bilan avec la maîtresse et fixe alors les objectifs pour le prochain plan de travail individuel.

Le matériel utilisé pour le plan de travail

Les fichiers de lecture PEMF¹⁶²

Pour travailler nos compétences en lecture, nous utilisons les fichiers PEMF qui vont du niveau le plus simple (lecteur débutant) au niveau le plus complexe (lecteur confirmé).

Le rallye lecture

Cette année, nous travaillons sur le thème de la solidarité qui s'inscrit dans le cadre de notre projet avec le parc naturel des Vosges à la création d'un jardin partagé pour notre village. Pour compléter notre travail, nous avons trente livres sur ce thème à notre disposition. Les livres sont répartis en 3 niveaux de lecture différents (du plus simple au plus complexe). Chaque enfant choisit un livre, le lit puis répond aux questions qui sont dans son carnet de lecture.

Les fiches PIDAPI¹⁶³

En mathématiques et en français, nous travaillons avec les fiches de travail PIDAPI. Les fiches à réaliser par chaque enfant sont notées sur son plan de travail individuel.

Les jeux d'entraînement des élèves en CE

Pour réussir à passer les ceintures de grammaire/conjugaison et vocabulaire, nous nous entraînons avec le matériel : cartapinces, jeu du dictionnaire...).

En mathématiques, nous travaillons avec les fichiers numération/opérations PEMF.

¹⁶² Publications de l'École Moderne Française

¹⁶³ Parcours Individualisé des Apprentissages en pédagogie Institutionnelle

Le suivi du travail personnel

Chaque jour, la maîtresse corrige et valide les éléments notés sur notre plan de travail et réalisés dans la journée. A la fin de chaque plan de travail, chaque enfant note où il en est dans son cahier bleu et des grands tableaux récapitulent où en est chaque enfant dans chaque domaine.

Mettre en mots un fonctionnement aussi complexe que celui d'une classe coopérative constitue un exercice périlleux sauf si cette démarche se trouve étroitement associée avec les élèves y compris dans l'interprétation d'un schéma qu'ils ont eux-mêmes élaboré avec l'enseignant.

Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les traite et les instruit nie complètement le discours qu'on leur tient ? Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en œuvre. Pour inciter à l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation. Et ainsi de suite. (Perrenoud, 1994, 84.)

Transposée dans la classe comme espace de formation, l'apprentissage des pédagogies coopératives ne peut être qu'en prise directe sur le réel, l'agir, à commencer par l'immersion au cœur des institutions et des apprentissages sous la conduite des élèves eux-mêmes. Former aux pédagogies coopératives, aux méthodes d'éducation active à travers l'observation ou la visite d'une classe Freinet engage le visiteur comme le stagiaire à une démarche d'écoute et de découverte mais pas uniquement : derrière les mots se profilent d'inévitables questionnements et au-delà une attitude en prise directe avec la complexité des lieux. Tisser d'emblée le lien entre le visiteur et ceux qui font classe constituent sans nul doute les prémices d'une démarche authentique de co formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Vasquez, A., & Oury, F. (1971). De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. *Textes à l'appui. Pédagogie.*
- Connac, S. (2017). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école. ESF Sciences Humaines.
- Laffitte, R. et le groupe AVPI, 1999, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux : Matrice (rééd. Nîmes : Champ Social Éditions)
- Laffitte, R. et AVPI, 2005, *Essais de pédagogie institutionnelle. La classe, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes : Champ Social Éditions
- Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan

PÉDAGOGIE FREINET ET SUPPLÉANCE L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE EN QUESTION

Clothilde Jouzeau¹⁶⁴

Résumé. Le remplaçant a-t-il la possibilité de s'approprier l'espace classe pour donner vie aux principes de la pédagogie Freinet ? À partir de mon expérience de remplaçante en 2019-2020 en maternelle, je questionne la posture du suppléant dans la mise en place de pratiques coopératives et dans l'aménagement de l'espace classe. Je présente des aménagements installés avec les *enfants-élèves* pour répondre à leurs besoins, favoriser les pratiques coopératives, mais aussi permettre l'isolement par rapport au groupe, affirmant ainsi la forte corrélation entre aménagement des espaces et les pratiques pédagogiques. La flexibilité de l'agencement du mobilier existant favorise son adaptation aux pratiques pédagogiques et permet l'ajustement aux besoins variables au cours de la journée. La singularité des enfants est prise en considération et la posture des adultes (Atsem, enseignant.e et AVS) interrogée par ce dispositif.

Mots clés. Suppléant — pédagogie Freinet — pratiques coopératives — aménagement de l'espace corrélé aux pratiques pédagogiques — maternelle

Summary. Can teacher's surrogate make his or her own the space of the classroom, so as to bring Freinet pedagogy basic principles to life ? From my experience as a pre-school surrogate in 2019-2020, I question the surrogate's place in the setting of cooperative practice and the layout of the classroom space. I introduce to the layout installed with children as pupils so as to answer their needs, to improve cooperative practice, but also allow isolation from the group, thus asserting the strong correlation between the furniture arrangement of spaces and pedagogical practice. Flexibility in such an arrangement improves its adaptation to variable needs all along the day. Children's singularity is taken into account, and the place of adults (Atsem, teacher, AVS) are questioned by such a device.

Keywords : Surrogate — Freinet pedagogy — cooperative practice — arrangement of space linked to pedagogical practice — preschool

J'étais engagée dans un projet sur l'architecture scolaire en tant qu'enseignante en maternelle¹⁶⁵, lorsque je suis devenue remplaçante. Pas le choix : mon changement de statut m'a conduit à repenser les modalités de mon expérimentation. Il ne s'agissait plus de mesurer les effets d'un aménagement déterminé sur les élèves, mais d'évaluer dans quelle mesure il était possible de faire évoluer l'espace, même dans un temps court, afin de permettre une entrée dans les apprentissages qui valorise la coopération et l'autonomie. À partir de l'expérience que j'ai menée, je me propose de montrer comment, lors de missions de courte durée, il est possible, grâce à des procédés empruntés à la pédagogie Freinet, d'être source de propositions en termes d'aménagement des espaces.

¹⁶⁴ Icem (Institut Coopératif de l'École Moderne)-Pédagogie Freinet

¹⁶⁵ Le dossier Cardie visible sur https://padlet.com/ce_cardie1/66EcHerriotPERPIcoeduc avait été remarqué par la DGESCO. Cette structure m'avait alors mise en contact avec Laurent Jeannin, du laboratoire Bonheurs, de l'université de Cergy Pontoise, afin de préparer ma candidature à la Journée Nationale de l'Innovation en 2020.

LE STATUT DE REMPLAÇANT DANS LE PREMIER DEGRÉ

Le suppléant, qui assure des missions de *remplacement temporaire, de plus ou moins longue durée*, (BO, 2020) n'est pas l'enseignant de la classe. Il en fait office, pour un temps plus ou moins long. Il remplace, c'est-à-dire qu'il est mis « à la place » d'un enseignant absent, afin de remplir la mission d'enseignement laissée vacante. La substitution concerne le personnel encadrant, l'adulte, à qui la responsabilité pédagogique et la sécurité des élèves sont confiées. Néanmoins, la liberté pédagogique, principe qui s'applique aux enseignants dans le cadre de leur fonction, s'applique aussi au remplaçant. Plus que « colmater » et assurer le respect du droit à la continuité du service public dans l'enseignement, il peut, grâce à sa pratique, être « une bulle » dans un quotidien souvent normé.

Le remplaçant est un enseignant qui doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation aux différents contextes dans lesquels il intervient chaque jour. Son appréciation de la situation (contexte, ambiance, relations...) doit être rapide, afin d'être efficace¹⁶⁶. Il doit respecter le cadre (horaire des récréations, emploi du temps pour l'utilisation de salles et matériels spécifiques qui sont en mutualisation, progression dans le cas d'une mission longue...), mais il reste seul maître à bord au sein de la classe. À ce titre, il peut proposer aux élèves des activités et un fonctionnement qui diffèrent de celui qu'ils connaissent.

CHANGER LES HABITUDES SANS PERTURBER LES ÉLÈVES

Selon le temps imparti à la mission de remplacement, mes suggestions varient et surtout, elles sont proposées différemment. En effet, ce qui peut constituer une « bulle », pourrait s'avérer être perturbant, voire perturbateur pour les élèves et leurs familles.

En maternelle, l'accueil se fait en général en classe. C'est souvent l'occasion, pour le ou la collègue agent territorial de service des écoles maternelles (Atsem), de me présenter aux familles et d'échanger avec ces dernières. Je retire de ces échanges des informations d'ordre général sur l'atmosphère, mais surtout, je peux me rendre disponible pour observer les enfants : leurs déplacements, leur positionnement. J'observe s'ils évoluent seuls ou à plusieurs, s'ils sont autonomes ou s'ils viennent vers l'Atsem pour solliciter une autorisation, ou chercher un soutien. C'est une photographie de l'organisation de la vie de la classe, avec ses paramètres et ses variables, qui est utile lorsque je « prends la classe en main ». Selon que les élèves sont autonomes dans leurs mouvements au sein de la classe, dans le choix des activités, ou qu'au contraire, ils sont dans l'attente de propositions ou de l'approbation de l'adulte, mes suggestions de remplaçante pourront s'avérer déstabilisantes.

¹⁶⁶ Certaines circonscriptions facilitent cette évaluation du terrain, en demandant aux écoles de mettre à disposition des documents sur lesquels le remplaçant trouve des éléments importants : sur la classe, ses élèves, son fonctionnement, mais aussi la vie de l'école.

Néanmoins, cette « parenthèse » proposée en tant que remplaçante en sollicitant différemment les élèves, est, me semble-t-il, positivement déstabilisante. En effet, de nature curieuse, les enfants entrent naturellement dans les activités novatrices dès lors qu'elles sont *motivées*¹⁶⁷ (il s'agit de l'invariant 8 de la pédagogie Freinet (Freinet, 1964)).

Lorsque les parents sont partis, je propose que nous nous présentions. Assis à même le sol, en cercle afin de nous voir, chacun de nous prend la parole. Lorsque vous vous « place[z] au niveau des enfants, vous les verrez avec des yeux d'hommes et d'enfants, et vous réduirez de fait tout de suite l'écart qui existe entre l'élève et le maître » (Invariant 2, Freinet, 1964). J'explique alors les modalités selon lesquelles nous allons faire connaissance. Les élèves vont m'aider à organiser la journée, en précisant ce qu'ils aiment et/ou ce qu'ils veulent faire aujourd'hui. J'ai une grande feuille sur laquelle je note les propositions d'activités, que j'illustre avec un croquis pour faciliter la relecture par les élèves. Lorsque mon tour arrive, je leur rappelle mon prénom et je fais une proposition construite à partir de ce qu'ils ont exprimé. Je souhaite, en effet, que chacun garde un bon souvenir de cette journée, au cours de laquelle il aura appris quelque chose qui lui plaît. La classe s'organise donc autour des propositions des élèves, permettant à chacun d'être au centre de son projet d'apprentissage. Ainsi, *l'enfant-élève* gagne en confiance et son estime de soi est valorisée.



Figure1. Nous nous asseyons en cercle, à même le sol pour nous présenter
(Toutes les photographies de cet article ont été prises par l'autrice.)

¹⁶⁷ Il s'agit de l'invariant 8 de la pédagogie Freinet (Freinet, 1964). Néanmoins, cela n'est pas toujours le cas des adultes qui interviennent dans la classe, dont il faut aussi tenir compte.

CHOISIR SES ACTIVITÉS, ENCOURAGER LES TÂTONNEMENTS, VALORISER LA COOPÉRATION

Afin de mettre les ateliers en place, je demande aux élèves de me faire visiter leur classe, ses coins, ses rangements... Je leur ferai découvrir à mon tour tout ou partie de ce qui se trouve dans mon grand cabas, ou dans le meuble à tiroirs que j'apporte...

Mon premier objectif pédagogique est de favoriser les pratiques coopératives, parce que « [l]a vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire » (Invariant 24, Freinet, 1964). Cette démarche a déjà été insufflée lorsque nous nous sommes présentés. C'était l'occasion de faire l'appel, mais aussi de laisser entrevoir un fonctionnement dans lequel le maître ne se situe pas « au-dessus » des élèves (Invariant 2).

Cette coopération passe par des dispositifs, mais aussi par des pratiques langagières. Je valorise et suggère des activités dans lesquelles l'entraide est facilitatrice. Par exemple, lorsque deux élèves font des constructions individuelles, je leur propose de construire ensemble la tour « la plus haute possible ». Ils construisent, discutent, voire se disputent lorsque la tour instable s'effondre. Observatrice dans un premier temps, j'interviens alors pour les amener à réfléchir de concert sur ce qui vient de se passer et les guider ainsi vers une réflexion collaborative. Les échanges qui ont lieu sont ensuite valorisés lors du regroupement.

La mise en place de ce type d'activités coopératives est facilitée par un aménagement de l'espace, propice aux échanges entre les élèves. C'est pourquoi il me semble, que, même lorsque le remplaçant dispose d'une mission de courte durée, il peut déplacer les tables. Je m'y applique afin de créer des espaces de travail qui favorisent la création de binômes en mettant deux chaises qui se font face autour d'une table individuelle ; en laissant une table isolée, sans chaise, afin de permettre d'autres formes d'activités à plusieurs que les élèves vont inventer... Il apparaît en effet que les espaces consacrés à un type d'activité, clairement identifiés, sont rassurants pour certains. Néanmoins, afin de répondre aux besoins de chaque enfant-élève, il est important que ces espaces puissent être « détournables » par leurs usagers. Dans le coin bibliothèque par exemple, on peut imaginer qu'un enfant ait envie de se blottir, pour lire un livre ou pour rêver, pour câliner une peluche ou donner le biberon à un poupon.

Permettre une utilisation libre des espaces répond au besoin d'appropriation par l'enfant de son cadre de vie, de la même manière, que certains objets peuvent être détournés de leur usage premier : un foulard peut être jupe, cape, fichu ou couverture, les espaces pensés par l'adulte sont parfois investis de façon singulière. Si catégoriser est une compétence scolaire, il me semble important de faire preuve de « tolérance » et d'accueillir ces formes de détournements, afin de ne pas freiner l'imaginaire des enfants. Se déguiser pour dessiner, est une façon d'entrer dans un rôle, de même dessiner dans le coin « comme à la maison », correspond peut-être à la reproduction d'un geste familial. Allons plus loin. Il est

même dommageable de confondre, comme c'est immanquablement le cas quand on est dans la relation verticale habituelle de l'apprentissage, « catégoriser » avec « rentrer dans les clous ». Intégrer l'aptitude à catégoriser, c'est-à-dire construire des catégories, cela passe inévitablement par la manipulation libre — nous appelons cela, depuis Freinet et Piaget, le « tâtonnement expérimental » — de ces outils que sont les sous-catégories, les passages inter-catégoriels, bref les capacités de transformation réglée (et l'imaginaire en est une...), autrement dit ce qui définit une structure (Piaget, 1968).

Il me semble important d'accueillir ces singularités. Je me souviens ainsi d'une enfant de trois ans qui cessait de pleurer dès lors qu'elle avait enfilé un « tutu ». Cela a duré plusieurs mois, ce rituel symbolique lui permettait de passer de l'état d'enfant-à-la-maison à celui d'enfant-en-tant-qu'élève¹⁶⁸, ou, enfant-dans-la-classe.

Pour autant, le principe qui consiste à ranger chaque objet à sa place initiale garantit le fonctionnement de ce dispositif, puisque les élèves savent où trouver ce dont ils ont besoin. Lorsque l'enseignant est titulaire de la classe, ou que le remplacement est suffisamment long, ce fonctionnement est facilité par l'apposition de photographies dans les espaces spécifiques. Lorsque le remplacement est de courte durée, la seule vigilance des adultes et des élèves est sollicitée.

L'AMÉNAGEMENT MOBILIER

FACILITATEUR D'UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ÉMANCIPATRICE

Afin de créer un espace libre, je déplace les tables du centre de la salle, pour les disposer face à un mur. Elles sont alors consacrées à des activités qui demandent une grande attention, voire à des activités qui nécessitent, momentanément, de faire abstraction du groupe et de son agitation. Lorsqu'il fait face au matériel à sa disposition, et tourne le dos au groupe, l'élève n'est pas distrait de sa tâche. Sur ces tables je pose un carnet de graphisme, des lettres aimantées, des ardoises, des magazines et des ciseaux, créant ainsi un espace réservé pour l'écriture et le graphisme. Lorsque les élèves s'asseyent ici, ils sont « happés » par l'activité qu'ils mènent et font abstraction de ce qui se passe dans le reste de la salle. Ils peuvent travailler seuls ou à plusieurs. Leur vigilance se trouve manifestement accrue, ils peuvent ainsi mener une activité complexe à son terme. Certains jouent avec les lettres, les découpent, les dessinent, les décorent, composent des mots... D'autres s'exercent à des tracés précis en reproduisant, ou en créant de nouveaux modèles pour le carnet de graphisme.

J'ai constaté que les tables qui tournent le dos à la classe et font face à un mur semblent favoriser l'isolement cognitif.

Créer ces espaces en présence des élèves, pour répondre à une demande spécifique : construction de grande taille, recherche collective, désir d'isolement

¹⁶⁸ C'est cet état que je désigne quand je parle d'« enfant-élève », pour bien insister sur le fait de ne surtout pas réduire l'enfant au seul élève, et ce dernier, pire encore, à un « apprenant ».

d'un élève... donne du sens aux aménagements. Déplacer le mobilier constitue alors une réponse apportée à un besoin exprimé par les enfants-élèves, à un moment donné. Un tel dispositif accentue le caractère provisoire de l'aménagement. La flexibilité de l'espace est ainsi affirmée. Il ne s'agit pas de créer une « classe catalogue », mais un environnement adapté à une pratique pédagogique coopérative. La place enseignante, c'est-à-dire tout à la fois la position dans l'espace et l'attitude, mais aussi son rôle et sa fonction efficace, sont questionnés, tout comme ceux de l'Atsem. La classe ainsi aménagée place les élèves au centre de leurs apprentissages. Ce sont des élèves actifs qui participent à l'organisation de leurs apprentissages, mais aussi aux conditions de leur mise en place. Apprendre répond à un désir élevé alors au rang de besoin. L'aménagement de l'espace classe peut constituer dans ce sens un levier pour mettre en place une pratique coopérative, un outil dont l'enseignant, même remplaçant, peut s'emparer.



Figure 2. Lorsqu'il fait face au mur, l'élève fait abstraction de ce qui l'entoure.

UN ESPACE LIBRE AU CENTRE DE LA CLASSE POUR DES ÉCHANGES EN GRAND GROUPE ET DES ACTIVITÉS À INVENTER

Cet espace, libéré de l'entrave du mobilier, est très rapidement investi par les enfants. Sa position centrale permet d'observer ce qui se fait, avant peut-être de s'y aventurer. Cet espace libre, facilement créé, parce que le mobilier sur roulettes en maternelle s'y prête, peut être directement exploitable par les élèves pour répondre à leurs besoins ou envies. Ils peuvent venir y organiser un pique-nique imaginaire en déplaçant le matériel pris dans le coin cuisine par exemple, ou y réaliser des constructions, jouer aux voitures, se reposer, lire une histoire, faire des puzzles à plusieurs... Cette position centrale est rassurante. L'*enfant-élève* se sent entouré par les autres, dont les regards et la présence sont sécurisants. D'autre part, cette position centrale peut offrir aux élèves une vue sur l'ensemble des possibles qui s'offrent à eux. Ceux qui le souhaitent peuvent même rester dans une position d'observateur en retrait, protégés par une forme de mise à distance. Cet emplacement central est aussi motivant, voire stimulant. Souvent,

par curiosité, les enfants vont vers un atelier que spontanément ils n'auraient pas choisi. Les élèves ont « la liberté de choisir, le travail se fera alors dans un climat beaucoup plus favorable » (Invariant 8).

J'ai constaté que les enfants aiment se tenir à même le sol, c'est l'espace sur lequel ils construisent et jouent naturellement chez eux. Il s'agit en quelque sorte de le réhabiliter à l'école. Ils s'y installent naturellement sur les petits tapis, que j'ai mis à leur disposition. Les tapis, qui délimitent des espaces d'activité, constituent un repère spatial sécurisant et confortable. Afin que l'espace ne soit pas souillé, je laisse ceux qui le désirent quitter leurs chaussures. En général, cela plaît beaucoup et très rapidement la majorité d'entre eux se retrouve en chaussettes. Ce dispositif donne l'occasion avant d'aller en récréation d'apprendre à mettre ses chaussures et ainsi de gagner en autonomie au quotidien. Les plus habiles aident ceux qui ne savent pas. Une activité coopérative peut ainsi naturellement s'amorcer. Je noue les lacets, secondée par l'Atsem. Certains enfants veulent apprendre : de retour de la cour de récréation, je leur propose d'utiliser des chaussures d'entraînement que je leur mets à disposition. Dans la mesure du possible, je réponds aux différentes sollicitations des élèves, afin de leur donner l'occasion d'un apprentissage individualisé qui fait sens pour eux.

Ce grand espace permet aussi de tracer une ligne avec du ruban adhésif. En général, je la fais partir de la porte d'entrée. Inutile de donner une consigne, la ligne est rapidement exploitée, pour tracer, aligner, faire des équilibres. Lorsque nous rentrons de la récréation, elle est le fil invisible qui permet de réintégrer l'espace-classe. Elle favorise le passage d'un état à un autre. L'enfant qui le suit se calme naturellement, sa concentration estompe le souvenir de l'enfant-récréation et ainsi, il entre progressivement dans son rôle d'enfant-élève. C'est une forme de prélude à l'entrée dans les apprentissages. Cette ligne, qui est aussi un espace d'activités créatrices et de métacognition, permet à l'enfant qui le souhaite de s'isoler temporairement de ses camarades. Mais il peut aussi décider de la partager, elle favorise alors les échanges entre les élèves. Par exemple, lorsqu'un élève joue avec un jeu des familles d'animaux qu'il classe de part et d'autre de la ligne : d'un côté les adultes, de l'autre les enfants, un autre élève peut venir compléter ce classement avec les figurines et une discussion en découle :

- Tiens, je le mets sur sa photo.
- On peut mettre d'un côté les animaux et les images de l'autre côté.
- Un troisième : On peut mettre l'étiquette du nom aussi...

Ces activités de classements initiées par un, deux, voire trois ou quatre élèves font sens, parce qu'ils les ont décidées, qu'ils en ont parlées ensemble et qu'ils ont justifiées leur(s) choix. Lorsque je cesse de les observer pour les rejoindre, mon étayage d'enseignante les accompagne. Je leur demande de m'expliquer ce qu'ils font, de préciser les critères de choix retenus...



Figure 3.
Depuis le centre de la classe, l'élève a une vision des différents espaces ou coins spécifiques.



Figure 4. L'élève peut choisir son activité et l'espace où aller.



Figure 5.
Les élèves s'approprient l'espace libéré.



Figure 6.
La ligne permet d'inventer
de nouvelles activités.



Figure 7. La ligne délimite
l'espace et favorise la
concentration des élèves
qui font abstraction de ce
qui les entoure.



Figure 8.

Les élèves s'approprient l'espace créé par la ligne. Cette réalisation sera ensuite exploitée en graphisme, afin de s'exercer à tracer des vagues.

UN ESPACE FLEXIBLE POUR STRUCTURER LES APPRENTISSAGES

Ce grand espace flexible favorise les regroupements comme le « Quoi de neuf¹⁶⁹ ? », les retours sur expériences ou activités... Tous, élèves, enseignante et Atsem compris (si celle-ci accepte, parce qu'il arrive qu'elle refuse dans un premier temps, déstabilisée par ce fonctionnement — cf. Jouzeau-Kraeutler, 2021, p. 35-36) nous nous asseyons au sol, en cercle. Comme il n'y a pas de cercle tracé, nous nous prenons la main afin de faire une ronde, avant de nous asseoir. Ce geste est l'ultime rituel de passage de l'état de *l'enfant libre* sans contrainte spatiale dans la cour de récréation, à celui d'*enfant contraint* dans un espace balisé : *l'enfant-élève*. Nous prenons alors le temps de respirer, de jouer avec notre voix, puis d'observer nos mains, de les réchauffer, de les manipuler avant de faire un rappel des activités qui ont été menées. C'est le moment pour certains de présenter ce qu'ils ont réalisé à leurs camarades : ce qui a fonctionné, ce qui a été difficile, ce qui n'a pas été possible... Ces temps, pendant lesquels l'accueil de la parole des élèves se trouve privilégié, permettent de construire de nouvelles connaissances ; en cela ils sont très importants. La mutualisation des réalisations et des constats individuels est stimulante pour le groupe. Elle est à l'origine de la co-construction des apprentissages entre pairs. La réflexion menée collectivement conduit à créer de nouveaux groupes de travail par affinité pour une activité choisie. Ces temps de regroupement sont brefs, d'autant que les élèves qui n'y sont pas toujours habitués pourraient se lasser et s'agiter. Ces échanges entre pairs sont néanmoins nécessaires ; ils sont le temps de la métacognition. J'accompagne et stimule la parole des élèves avec les photographies que j'ai prises pendant les temps d'activités. Je facilite la prise de parole et j'aide à la reformulation si besoin. Ce moment de verbalisation permet la prise de conscience des stratégies mises en œuvre et de ce qui a été appris. La mise en mots des actions, des difficultés rencontrées et des effets obtenus transforme l'agir en savoirs. Elle octroie aux tâtonnements le statut de recherches personnelles ou collectives dans lesquels l'erreur est une étape incontournable de l'expérimentation qui permet d'asseoir des connaissances.



Figure 9. Présentation de réalisations personnelles lors du regroupement

¹⁶⁹ Sur cet outil, Vicario, 2022 (cf. *infra*, p.258sq)

INCIDENCE DES OUTILS ET DU DISPOSITIF SUR LE NIVEAU SONORE DANS LA CLASSE

Le fonctionnement que je propose, en tant que remplaçante est celui que j'ai pratiqué pendant plusieurs années dans les classes dont j'étais l'enseignante titulaire. Il est souvent perçu, voire fantasmé à l'extérieur, comme générateur de bruits. En effet, des élèves qui se déplacent et échangent sont plus bruyants que ceux qui sont assis dans l'attente d'une activité, ou ceux qui reproduisent une action normée, jusqu'à la maîtrise du geste.

L'objectif d'une pratique émancipatrice passe par l'apprentissage de relations sociales et socialisantes, certes plus bruyantes, mais l'école maternelle n'est-elle pas un lieu de socialisation ? L'apprentissage du langage ne vise-t-il pas à favoriser les échanges (B.O., 2020) ? Permettre à *l'enfant-élève* de devenir autonome ? Favoriser les interactions langagières entre les élèves suppose la mise en place de règles dans les échanges. *On parle doucement*, puisque l'on peut se déplacer librement jusqu'à son interlocuteur. Ces règles que l'on instaure lors des conseils d'enfants dans la classe dont on a la charge, nécessitent dans le cas d'un remplacement d'être posées rapidement. C'est le cas lorsque l'on évoque ensemble le fonctionnement de cette (ces) journée(s) que nous allons passer ensemble. Les élèves ont l'habitude des règlements de classe qui restreignent leurs droits : « on ne crie pas, on ne court pas, on ne met pas de désordre... ». En général elles sont affichées, il suffit de les lire ensemble pour préciser celles qui restent en vigueur en expliquant pourquoi. Cela devient alors « On peut se déplacer en marchant, on peut parler doucement... ».

Parmi les outils nouveaux que j'intègre dans la classe, il y a du matériel destiné aux manipulations. Il répond à plusieurs objectifs : favoriser la découverte et/ou l'apprentissage, permettre une activité individuelle ou collaborative, être apaisant.

J'ai constaté que le matériau employé, sa couleur, sa texture sont des variables qui influent sur le comportement des enfants. Aussi, les transvasements avec des graines se font sur un couvercle en carton qui fait office de plateau ; on se sert de l'eau dans un verre au-dessus d'une bassine ou d'un plateau en plastique, équipé d'une petite éponge, on enfile des élastiques de couleur sur des rouleaux en carton, on s'exerce à attraper des bouchons de liège avec des pinces à cornichons,... on lance le dé sur un tapis de sol, on s'assoit au sol sur des petits tapis, on se cale confortablement avec un coussin, on tisse des bandes de papier plastifiées, on manipule des carnets de graphisme réalisés par d'autres élèves. On joue avec des jeux de dominos tactiles. J'apporte aussi d'autres outils, comme un porte-vues avec des œuvres d'arts, une boîte avec des figurines pour mettre en scène des albums et parfois même une boîte remplie de matériaux à détourner pour des créations libres... Je choisis des matériaux chauds et doux au toucher, mais je fais aussi attention aux choix des couleurs, de préférences tendres ou apaisantes, me référant alors aux codes de l'ameublement épuré développé par les architectes d'intérieur que d'aucun nomme *cocooning*.

Au-delà des outils, le dispositif dans lequel chacun trouve sa place, favorise la mise en place d'un climat bienveillant, dans lequel chaque *enfant-élève* trouve ou

créé l'espace dont il a besoin pour se sentir bien. Il est alors disponible pour entrer dans des apprentissages structurés par ses tâtonnements et étayés par les échanges qu'il a avec ses pairs et les adultes présents.

L'ESPACE DE LA CLASSE

UN LIEU OÙ IL FAIT BON VIVRE ET APPRENDRE ENSEMBLE

Lorsque le remplacement touche à sa fin, les élèves m'aident à laisser une trace à leur enseignant du temps passé ensemble. Cet ultime effort, qui fait appel à leur mémoire d'évocation, me permet d'évaluer ce qu'ils ont « retenu » de ce moment passé ensemble. Les échanges que j'ai alors eus avec les ATSEM qui participent à ce retour mettent systématiquement en avant le niveau sonore relativement faible, malgré les déplacements libres des élèves. Même si certaines n'apprécient pas de s'asseoir à même le sol, et optent pour une chaise, elles sont unanimes pour reconnaître que cette organisation « calme » les élèves, que même les « plus agités ont trouvé un coin adapté où se poser ». Le lien entre l'aménagement et les pratiques pédagogiques semble donc évident.

L'aménagement de l'espace classe est une variable ajustable au service des pratiques. Faire bouger les tables, repenser l'aménagement, c'est aussi questionner le rapport à l'adulte, figure de l'autorité dans la classe. L'enseignant s'assoie avec les élèves et non face à eux. Le fait que j'aménage avec les élèves, pendant le temps de classe, présente l'avantage de donner du sens. L'espace libéré est investi parce qu'il devient fonctionnel : mieux nous voir lors de la présentation en cercle, y jouer seul ou à plusieurs.

Mes expérimentations mettent en évidence le fait que l'aménagement de l'espace est un outil au service des apprentissages et des pratiques pédagogiques. La classe est un lieu de vie que le remplaçant peut s'approprier le temps de sa mission. La limite de ce fonctionnement qu'il m'a été donné de rencontrer, émane parfois des adultes qui interviennent dans la classe, et pour lesquels cette « bulle » certes éphémère, peut être perçue comme source d'insécurité.

BILAN DE MON EXPÉRIENCE DE REMPLAÇANTE EN MATERNELLE

À partir de mon expérience de remplaçante, des observations que j'ai pu mener, au sein de différentes classes maternelles au cours de l'année 2019-2020, j'ai pu formuler un certain nombre de constats.

- 1 : Les élèves de maternelle ont la capacité de participer activement à l'aménagement de leur espace classe, y compris dans un laps de temps restreint ;
- 2 : Les aménagements de l'espace influencent le niveau sonore dans la classe et la qualité des interactions ;
- 3 : L'entrée dans les apprentissages des élèves se trouve grandement influencée par les aménagements de l'espace ;
- 4 : Organiser des espaces libres qui peuvent accueillir différentes activités au cours d'une même journée est apaisant ;
- 5 : Organiser des espaces libres qui peuvent accueillir différentes activités au cours d'une même journée favorise l'interaction, la coopération ;

- 6 : Prévoir des espaces qui favorisent l'isolement par rapport au groupe est favorable à la métacognition ;
- 7 : Penser des déplacements libres au sein de la classe permet de répondre aux besoins des élèves (Icem, 2001).

Cette démarche m'amène à considérer que le suppléant peut agir sur l'aménagement de la classe afin d'accompagner ses pratiques pédagogiques. La coexistence de différents espaces : espaces d'activité spécifique et espaces de liberté répond aux besoins des jeunes élèves et permet à chacun de trouver celui qui lui correspond à un moment donné. La mise en place « de coins » spécifiques dans lesquels on peut facilement s'isoler évite le sentiment de surcharge chez certains élèves. J'ai d'autre part pu constater que la majorité des élèves possède une faculté d'adaptation rapide qui lui permet de profiter pleinement des avantages de ce dispositif dès sa mise en place. Seuls certains élèves à besoins éducatifs particuliers doivent être l'objet d'un accompagnement spécifique, afin de ne pas être perturbés par les modifications apportées, l'Agent de Vie Scolaire est alors un facilitateur.

Ces pratiques coopératives confirment mes hypothèses de départ, à savoir qu'aménagement de l'espace et pratiques pédagogiques sont étroitement corrélées et que le suppléant peut agir sur ces variables.

La mise en place de pratiques qui visent à développer l'autonomie nécessite une forme de flexibilité de l'espace, adapté aux *enfants-élèves* et au projet de l'enseignant. L'aménagement de l'espace-classe influence les pratiques pédagogiques parce qu'il permet leur mise en place ou les restreint. Un enseignant de passage peut apporter des modifications utiles à la mise en place d'un fonctionnement qui favorise la mobilité et l'autonomie des *enfants-élèves* le temps d'un remplacement, parenthèse éphémère pour une formation à la coopération.

BIBLIOGRAPHIE

- Bulletin Officiel du 30 juillet 2020, <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398>
- Dossier de veilles de l'IFE, 2012, *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?*, <http://veille-et-analyses.enslyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=recherche&dossier=75&lang=fr>
- Freinet C., 1964, *Les Invariants pédagogiques*, Cannes : Bibliothèque de l'École Moderne n°25
- Icem-Pédagogie Freinet, 2001, Manifeste pour une circulation libre et responsable des enfants dans l'école, *Le Nouvel Éducateur* n°130
- Jouzeau Kraeutler C., 2021, « Croiser les regards », *Cahiers Pédagogiques*, n°566, *Dossier : Co-intervention : à deux dans la classe*, janvier
- Moulin J., 2004, « Le discours silencieux du corps enseignant », <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-education-2004-1-page-142.htm>
- Piaget, J., 1968, *Le Structuralisme*, Paris : PUF
- « Qu'est-ce que le remplacement ? », consultable sur <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-du-remplacement-des-enseignants-11321>
- Vergnaud G., 2007, « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », <https://journals.openedition.org/ree/3889>
- Vicario, B., 2022, « Le Quoi de neuf, Accueillir l'enfant par-delà l'élève », cf ? *infra*, p.258sq.

LE QUOI DE NEUF
ACCUEILLIR L'ENFANT PAR-DELÀ L'ÉLÈVE
Brigitte Vicario¹⁷⁰

Résumé. Dans une classe coopérative, le « Quoi de neuf ? » est irréductible à un moment d'apprentissage. Il est un lieu de parole essentiel pour l'accueil du sujet, et pour démarrer le travail de la journée, aussi bien le travail de chacun que le travail du groupe classe. Son instauration, symbolique et concrète, ses règles, ses repères, offrent un lieu pour pouvoir exprimer des vécus parfois cruciaux pour l'enfant, permettent un déploiement des échanges d'une grande richesse et complexité, à la condition d'être, comme toute institution, relié à l'ensemble de la vie de la classe et de ses autres lieux.
Mots-clés : Quoi de neuf — expression libre — techniques Freinet et pédagogie institutionnelle — classe coopérative — sujet inconscient

Summary. In a cooperative class structured by Institutional Pedagogy, the group discussion called "What's new?" is irreducible to a learning-oriented moment. It is a key-place to welcome the child's subjectivity and speech, and to start the day's mood for the group life and work. Its symbolical and material instauration, rules and landmarks, offer a place where to express often crucial existential moments, and to spread rich, complex exchanges, but only if reintegrated, a any other institution, to the other places in the life of the whole class.
Keywords: What's new? — free speech — Freinet techniques and Institutional Pedagogy — cooperative class — subconscious subject

Le Quoi de neuf¹⁷¹ est un des lieux de parole de la classe TFPI (techniques Freinet – pédagogie institutionnelle). On le fait si possible en entrant le matin, c'est un véritable lien entre la maison et l'école. Il a lieu deux fois par semaine au minimum, mais c'est encore mieux quand on peut le faire quatre fois. Il dure environ 30 minutes. Si tous n'ont pas le temps de parler, on reporte, et ceux qui n'ont pu raconter auront la priorité au Quoi de neuf suivant. Mais il se peut parfois que l'on prolonge le temps du Quoi de neuf.

Véritable lieu d'entraînement à la parole et à l'écoute, il nécessite un peu de temps, il faut plusieurs Quoi de neuf avant qu'une parole circule vraiment.

Dans ma classe de CP-CE1-CE2, nous le faisons chaque lundi et jeudi de 9h05 à 9h35. Dans l'école, nous avons institué l'accueil dans les classes à 8h50 et à 13h50. L'objectif principal de cet accueil en classe est de démarrer le temps de travail plus calmement.

Le matin, ce temps d'accueil de 8h50 à 9h doit permettre à chacun de s'installer à sa place, sortir ses affaires et faire ses métiers (Oury, 1999) (ouverture des stores, installation des chaises du Quoi de neuf, distribution de cahiers etc.). La classe peut commencer à 9h, lorsque tout le monde est arrivé. Après le métier de l'appel fait par Roxane (présents et cantine), nous nous réunissons au Quoi de neuf.

¹⁷⁰ Professeur d'école, psychothérapeute ; mise en place de classes coopératives TFPI pendant plus de 30 ans Encadrement de stage de formation d'enseignants ; responsable de groupes d'analyse de pratiques.

¹⁷¹ Le Quoi de neuf, comme des autres outils pédagogiques, sont présentés de façon synthétique dans Laffitte & AVPI, 1999 (p.100-105). Pour le Quoi de neuf, on peut également se référer à Vasquez & Oury, 1972, p.208, 210, 129, 403 ; à Pochet & Oury, 1979, p.160 & 245 ; et à Laffitte & Genèse de la coopérative, 1985, p.43.

Cette nouvelle organisation du temps ne s'est pas instaurée simplement. Au début, quelques démarrages de la classe avec du retard, des Quoi de neuf supprimés car au moment de se mettre en place, les chaises n'avaient pas été installées... nous ont poussé à réfléchir au démarrage de la classe. Cette nouvelle organisation a provoqué quelques discussions au Conseil¹⁷². En effet, celui qui arrive tous les matins à la dernière minute ne peut guère avoir des métiers du matin et encore moins le métier chaises du Quoi de neuf. On s'est rendu compte qu'on ne pouvait pas compter sur les petits rêveurs qui finissent de se réveiller en arrivant en classe et oublient souvent leurs métiers.

Après un temps de rodage nécessaire à la mise en place de la classe coopérative, nous avons modifié l'organisation. Pendant l'accueil, Marie, une grande en comportement (ceinture vert clair) (Laffitte & AVPI, 1999, p.203-201, met en place les chaises pour le Quoi de neuf, aidée par Maeva, plus petite en comportement (ceinture jaune). C'est une décision du Conseil. Comme Marie est chef d'équipe et a beaucoup de choses à faire le matin : aider les petits de son équipe, installer le matériel, faire sortir les cahiers... il lui a été proposé au conseil de lâcher son métier. Mais Marie a souhaité garder ce métier auquel elle semble tenir particulièrement et dont elle se sort très bien. Poussée par le désir de bien faire ce métier, elle délègue certaines tâches de l'équipe aux plus petits : installer la boîte de matériel par exemple.

Ainsi lorsque nous commençons la classe, tout est en place. Les chaises sont disposées en rond. C'est accueillant, le ton de la journée est donné.

LE QUOI DE NEUF : UN RITUEL INSTITUTIONNALISÉ

Comme pour le Conseil, le Choix de textes ou d'autres lieux de parole, des règles minimales nous permettent de fonctionner : « On ne se moque pas », « On écoute celui qui parle », « On demande la parole », « Gêné trois fois sort du Quoi de neuf (du groupe et pas de la classe) » et « Ce qu'on entend ici, on ne le répète pas dehors ». Cette dernière règle est la règle de la confiance et non du secret, terme qui a pu poser problème. Celui qui raconte à la classe peut raconter à qui il veut, c'est ce qui est raconté par l'autre qui ne doit pas sortir. Chacun est en quelque sorte propriétaire de sa parole et garant de la parole de l'autre : cela a à voir avec l'éthique et, expliqué ainsi aux parents à la réunion de rentrée, c'est généralement entendu.

Ces lois sont énoncées au début des premiers Quoi de neuf puis elles ne seront reprises que lorsqu'une personne étrangère à la classe y participe (stagiaire, visiteur, élève d'une autre classe...), avant de demander si la personne est d'accord pour respecter nos lois.

Ces lois, c'est pour de vrai, comme disent les enfants.

J'y suis soumise moi aussi et le leur dis au début de l'année. Je ne raconte pas aux collègues en salle des maîtres, au directeur ou aux parents ce qu'ils ont raconté au Quoi de neuf sans les en informer préalablement (il se peut bien sûr que, parfois, prise dans l'euphorie d'un

¹⁷² Il s'agit de la clé-de-voûte de la vie coopérative (Vasquez, Oury, 1967, p.81sq. ; Pochet, Oury, 1979, passim).

récit en salle des maîtres, je parle du Quoi de neuf.) Je pense entre autres à Laurent dont la mère est enseignante dans l'école. La classe reste son espace à lui et comme pour les autres élèves, sa mère n'est pas mise au courant de ses moindres faits ou gestes.

Pendant le Quoi de neuf, je prends des notes dans mon carnet. J'en parle aux élèves : ces notes ne sont destinées qu'à moi, je ne les montre à personne, je prends des notes pour voir comment ils grandissent. C'est un carnet que je ne laisse pas traîner en classe le soir. Ces notes peuvent se révéler précieuses pour un éventuel écrit sur la classe ou un élève. Si un stagiaire prend des notes, on en parle aussi.

Au départ, les enfants ne comprennent pas toujours la mise en place de la classe coopérative, mais ils perçoivent assez vite ce sentiment de sécurité. J'ai pu constater qu'alors que le Quoi de neuf fonctionne bien habituellement, le jour où il y a un visiteur et que l'on aura négligé de rappeler les lois, la parole se fait banalité ou silence.

Comment s'installe-t-on ?

C'est important de s'asseoir en rond, que tous se voient. C'est souvent mieux que de rester à sa place où, selon l'organisation de l'espace, certains sont obligés de se contorsionner pour voir tout le monde, ont tendance à ne raconter qu'à la maîtresse ou s'occupent à faire autre chose.

Parfois leurs regards, leurs premières paroles, s'agrippent au mien lorsqu'ils commencent... Plus tard, si ça insiste, je me penche sur mon carnet pour noter afin qu'ils se détournent vers les autres et ne racontent pas qu'à la maîtresse.

C'est un lieu d'accueil plus intime, plus feutré qu'au Conseil. Les postures n'y sont pas les mêmes car le ton n'y est pas le même.

La présidence est assurée par un grand ou par la maîtresse.

Pendant un long temps, dans ma classe de CP-CE1-CE2, je continue à assurer la présidence. Quelques ceintures vert clair en comportement ont pu s'y essayer. Ça me laisse alors tout loisir d'écouter et de regarder différemment ce moment.

C'est une présidence différente de celle du conseil. Ce ne peut être une simple distribution de la parole. Il s'agit d'accueillir chacun quel que soit son niveau de langage. Le temps est limité pour chacun mais à certains moments on doit prendre du temps. Cette présidence demande de l'attention, une certaine vigilance, de la disponibilité, de l'écoute.

Au début, les plus petits parlent en premier puis eux aussi doivent apprendre à attendre et l'ordre peut changer. On ne peut pas toujours justifier au groupe dans quel ordre on distribue la parole ni le temps que l'on accorde en plus à l'un d'entre eux, à celui qui ne parle pas souvent, celui qui parle pour la première fois, celui qui va chercher ce qui est dit dessous...

Certains, une fois qu'ils ont raconté, deviennent gêneurs. Je le leur fais remarquer : « Tu n'es pas obligé d'écouter, mais tu ne dois pas gêner » (ou selon le ton : « Je ne te laisserai pas gêner ! »). Je te fais remarquer que lorsque tu nous

as raconté, nous t'avons écouté. » Il s'agit souvent de petits en comportement préoccupés par ce qu'ils ont à raconter. Certains, tant qu'ils n'ont pas raconté, restent tranquilles même s'ils participent peu.

C'est un critère (non écrit, mais « inscrit¹⁷³ ») de grande ceinture en comportement : écouter au Quoi de neuf et aller vers l'autre, ne pas rester indifférent à ce que l'autre raconte.

J'explique au conseil d'une classe de CP les conditions pour changer de ceinture de comportement. Nous sommes en décembre et j'ai encore cette impression fréquente dans les classes de petits en âge que chacun est seul dans sa tête, que le groupe émergera plus tard ... je lance quand même que pour devenir grand (quelques ceintures jaunes à ce moment de l'année en CP) on doit aussi parler au conseil, s'intéresser aux autres, poser des questions au Quoi de neuf... en disant cela au groupe, je pense plus particulièrement à Manon qui est dégourdie, gère son matériel, commence à bien coopérer mais reste très discrète au Quoi de neuf. Aux Quoi de neuf suivants, je remarque que Manon s'efforce de participer... pourtant elle ne demandera sa ceinture au conseil que beaucoup plus tard, je ne comprends pas son hésitation. Manon demandera sa ceinture au conseil... le jour de ses six ans.

Chacun peut parler ou pas, chacun peut s'inscrire ou pas

On va mettre en place un rituel de présidence du Quoi de neuf ?

- « Le Quoi de neuf commence. Qui souhaite s'inscrire pour raconter quelque chose ? »
Audrey dont c'est le métier me dicte les noms de ceux qui lèvent le doigt. Je les inscris dans mon carnet.
- Puis le président donne la parole : « La parole est à... On t'écoute. (...) Y a-t-il des questions ou quelque chose à dire ?... »
- À la fin : « Untel, untel, la maîtresse et on passe. »
- « On peut passer ? La parole est à... »
- À la fin de la séance, le président questionne : « Je n'ai oublié personne ? Le Quoi de neuf est terminé ! »

Ce rituel rassure. Le jour où quelqu'un dira quelque chose de très impliquant, voire angoissant, chacun sait que ça se passera comme d'habitude.

¹⁷³ Sans nous attarder sur l'institution de la ceinture de comportement, il peut être utile de préciser qu'en effet, les « critères » qui justifient une ceinture de comportement n'ont rien à voir avec des items qu'il s'agirait de cocher. Un tel critère ne peut pas être écrit car on ne donne pas une grande ceinture en comportement à chacun pour les mêmes raisons. Après de Manon et du groupe de CP de cette année-là, j'insisterai pour dire que c'est important de s'intéresser aux autres au quoi de neuf. Pourtant entre ce que j'énonce et ce que le sujet entend, il y a un écart ... L'anniversaire de Manon a constitué une butée qui a fait signe de grandissement, et a ainsi signifié pour elle le franchissement d'un seuil. Mais en CE1, à Lucas qui demande à grandir en comportement, je préciserai qu'il pourra avoir sa ceinture quand il pleurera moins quand on le critique. Pleurer quand on est critiqué ne fait pas de lui un petit mais un sensible. Ainsi cette part imperceptible du sujet qui échappe à tout critère objectif, rationnel. Inévitablement, « ça déborde » des idéaux un peu trop orthonormés qui étouffent le métier d'enseignant et d'écopier. On se situe plus dans la dimension du « pathique », comme l'appela le psychiatre Erwin Straus, désignant ainsi une dimension fondamentale dans la clinique de la psychothérapie institutionnelle (Oury, 2005, entre autres) : on est dans une appréciation fine, du pur sentir, et de la « tonalité » singulière de la prise de parole de chaque enfant, une singularité forcément ancrée dans la singularité de telle ou telle classe, et qui se travaille dans l'ambiance du milieu de vie du groupe.

Dans ma classe, j'ai repéré une sorte de phrase rituelle qui permet d'entrer dans ce lieu, ce moment, ce temps. Certains commencent en disant : « Je suis content... » ou « Je ne suis pas content ». « Je suis content, euh non, je ne suis pas content », ou au contraire : « Je ne suis pas content, euh non, je suis content » ... Ou encore plus fort : « Je suis contente et encore contente... »

C'est en changeant de niveau de classe que j'ai pu vérifier que ce rituel d'entrée dans le Quoi de neuf s'était transmis d'un groupe à l'autre, d'une année à l'autre, sans que personne n'en ait formulé une quelconque obligation.

AU QUOI DE NEUF, QUE S'Y DIT-IL ?

Au Quoi de neuf, on donne des nouvelles personnelles, de sa vie à l'extérieur du temps de la classe. On y raconte des histoires vraies, aussi je rappelle parfois qu'il y a le *Choix de textes* pour les histoires imaginaires. C'est aussi la place d'anecdotes, de souvenirs, parfois des rêves ou des cauchemars, mais aussi des soucis...

Au début, les enfants disent ce qu'ils croient qu'on attend d'eux, ils pensent qu'il faut raconter ses vacances ou des sorties avec la famille...

En CP, Radia nous raconte, dans un français approximatif, qu'elle est allée à la piscine puis qu'elle a mangé une glace. Elle prend la parole tous les matins, répétant cette nouvelle comme une entrée dans la parole, dans la langue... C'est au bout de quelques semaines que certains dans la classe la questionneront sur histoire vraie ou imaginaire... Amine un peu agressif lui dira même qu'elle ment... j'interviens pour dire que Radia ne ment pas, mais raconte peut-être ce qu'elle pense qu'il faut raconter, ou peut-être qu'elle aimerait faire... Et à la question : « Qu'as-tu fait hier ? » Radia raconte plus vraisemblablement qu'elle a regardé la télé ou joué avec sa petite sœur.

Parfois, ils apportent un objet, ça peut aider à démarrer.

Nous accueillons Alex et sa petite voiture rouge au premier Quoi de neuf où il s'inscrit. Alex est le plus petit en comportement dans la classe. Quelques Quoi de neuf plus tard, je le renverrai au moment de la table d'exposition, un autre lieu de parole, lieu où il pourra présenter un objet, en parler et répondre aux questions des autres.

Lorsque Lucas nous parle avec nombreux détails du robot qu'il a eu pour son anniversaire, je lui propose de nous le montrer à la table d'exposition.

Si Chaina nous raconte aussi longuement la fête organisée pour le retour de sa grand-mère de la Mecque, je lui dis qu'elle peut aussi l'écrire et le présenter au choix de texte.

Certains montrent leurs baskets tout neuves ou nous montrent une nouvelle coupe de cheveux.

Edgar invente qu'il est allé au Mac Do... pour faire comme les autres.

Parfois on s'ennuie au Quoi de neuf. Rien de bien formidable ou de nouveau n'est raconté. C'est aussi ça, leur vie du moment : l'ennui.

Qu'est-ce que je pourrais raconter qui intéresse les autres ? Qui suis-je, pour être susceptible par mon récit de vie quotidienne et banale, d'intéresser l'autre et de réveiller des échos ?

C'est par une présidence fine, en allant chercher celui qui raconte par des questions, que le ton peut changer et qu'une certaine musique s'installe. Il ne suffit pas de donner la parole : « Tu aimerais faire autre chose ? Tu as eu peur ?

Tu as passé une bonne journée ? Et toi qu'est-ce que tu aimerais faire si tu pouvais choisir ? » Ces questions sont peu à peu reprises par des enfants. Des paroles se font plus personnelles, plus intimes. On raconte et on essaie de dire la façon dont chacun l'a vécu.

Mais il ne suffit pas de se mettre en rond pour qu'il y ait de l'écoute. Ils ne parlent pas dès le début.

Ni « moment de langage », ni leçon de vocabulaire

Celui qui raconte parle avec ses mots, avec son niveau de langage. Chacun doit pouvoir s'exprimer tel qu'il est. Mais c'est important, si nous n'avons pas compris, de demander à l'enfant de bien vouloir répéter en articulant, par exemple, ou de préciser ce qu'il veut dire, en posant des questions.

Certains petits qui parlent d'une manière incompréhensible reçoivent le soutien du groupe pour la compréhension. Mais le risque est un abus d'interprétation, une sorte de prise de parole à la place de celui qui a tant de difficultés à s'exprimer.

C'est important de demander à un petit dont la voix n'est pas audible de répéter, et qu'il entende : « Je ne comprends pas, mais ta parole m'intéresse » pour l'aider à sortir de sa coquille narcissique, de son ruminement de petit en langage, pour qu'il arrive à parler en s'adressant à quelqu'un, encore mieux aux autres, et pas seulement à une mère qui devancerait tous ses besoins.

Mettre des mots sur les choses

On n'est pas là pour juger de ce qui est dit. Pourtant certains récits donnent lieu à dire des choses, à reposer des interdits. C'est alors l'occasion de rappeler les lois (interdit du vol, du meurtre, de l'inceste).

Malik raconte qu'il a joué avec son cousin avec un briquet à mettre le feu à des papiers à côté des poubelles. Nous en parlons... ça ne se fait pas, c'est dangereux. Ce jeu pourrait avoir de conséquences graves.

Un matin, Anaëlle, élève en CP, arrive tout excitée dans le couloir en récitant à tue-tête la poésie de la semaine. Elle a du mal à se calmer. Au Quoi de neuf, elle raconte que la veille, son père la lui a fait apprendre. Tous lui posent des questions sur cette poésie, Mehdi, lui, a repéré qu'elle a un énorme bleu sur la joue. Il la questionne sur ce bleu et elle dit que son père l'a tapée car elle n'arrivait pas à apprendre la poésie... beaucoup sont indignés, le père y est allé fort ! Je propose alors à Anaëlle de rencontrer son père pour en discuter avec lui, je ne peux pas la laisser ainsi, comme si je n'avais rien vu, rien entendu. Je rencontrerai le père, avec l'accord d'Anaëlle (au départ elle ne voulait pas) et lui en parlerai... Le père se confie, lui-même a été tapé enfant ! Je lui dis que ce n'est certainement pas toujours facile à la maison avec Anaëlle, mais je lui propose pour ne pas en arriver à cette extrémité, et de nous entendre sur les devoirs à faire ou à apprendre en temps limité. Si ce n'est pas fait, ce n'est pas grave, elle aura à faire à moi le

lendemain. Je paie le travail, si elle ne l'a pas fait ou si elle n'a pas appris la poésie, elle ne sera pas payée. Ça marchera, avec des hauts et des bas¹⁷⁴...

Ceux qui ne racontent pas...mais questionnent

Certains racontent peu, mais questionnent les autres, ils sont là, présents, bien que silencieux sur leur vie.

Il y a parfois un gamin précieux pour le groupe, qui va toujours chercher d'une manière très pertinente ce qui est dessous, qui n'a pas été dit, mais qui émerge et que, lui, avec sa sensibilité à fleur de peau, a repéré presque à l'insu de lui-même. Ce sont souvent des enfants extrêmement sensibles, parfois des écorchés vifs à qui le récit fait échos. Comme Mehdi pour Anaëlle...

Aller chercher... celui qui a oublié

Maxime s'inscrit au Quoi de neuf et... a oublié¹⁷⁵. Parfois, je propose qu'il puisse avoir la parole plus tard. Je redonne la parole à Maxime à la fin s'il le souhaite. Parfois j'accepte l'oubli tel quel, je demande : « Tu as passé un bon week-end, de bonnes vacances ? » Ou simplement : « Est-ce que tu vas bien ? » Il n'est pas question d'obliger qui que ce soit à parler, mais je ne laisse jamais un oubli sans faire signe.

Delphine aussi oublie souvent. Elle oublie même quand elle lève le doigt pour poser une question. Dès qu'elle entend son prénom, elle a oublié. Au début, je passais, mais comme ça se répète, je lui tends une perche en lui disant : « Qu'est-ce que tu voulais dire à... qui vient de raconter qu'il est allé au foot ? », et elle retrouve sa question.

Il s'agit d'accepter et entendre les silences, d'aller chercher l'autre dans ses retranchements, sans pour autant lui « appuyer sur le ventre » pour qu'il parle, en respectant toujours ses points d'opacité.

Resituer les rôles, les statuts, les places

Certains récits amènent à clarifier et utiliser les mots justes : le père, la mère, les géniteurs, la maman, le papa, les parents adoptifs...

Quelques conversations parfois surréalistes s'instaurent...

Ainsi, Daniel pousse sans ménagement les autres, il tire la main de celui avec qui il est rangé, il court et bouscule. Angoissé, il siffle en classe sans pouvoir s'arrêter et se contrôler. C'est au Quoi de neuf qu'il est le plus calme et attentif. Il y pose des questions pertinentes et attentionnées.

Ce jour-là, Aziz nous annonce qu'il est content car « le fils de sa mère » est venu chez lui. Daniel lui demande : « Comment s'appelle ton petit frère ? » Aziz s'insurge : « C'est pas mon petit frère ! »

¹⁷⁴ Dans les classes coopératives institutionnelles, il existe une monnaie intérieure (Laffitte & AVPI, 1999, p.245-254).

¹⁷⁵ Sur l'accueil du silence au Quoi de neuf, cf. Laffitte & AVPI, 2005, p.116-118.

Une discussion s'engage. « Daniel a raison, si c'est le fils de ta mère, c'est ton frère. » En fait c'est le frère de sa mère donc son oncle maternel. Aziz a quelque souci de repérage dans la lignée...

Pourtant... à 17 h le soir même au moment du bilan : Aziz lève sa main en soleil et nous dit qu'il est content car le fils de sa mère est venu chez lui !

Julie est élevée par ses grands-parents maternels. Julie raconte qu'elle va aller vivre chez sa mère avec « son nouveau papa ».

Ce nouveau papa étonne certains. Nous parlons alors du père (le géniteur) que Julie ne voit plus, mais qu'elle peut appeler « papa », celui qui s'occupe d'elle à la maison.

Lorsque Julie nous dit que sa mère les laissait seuls (elle et son petit frère) à la maison quand ils étaient petits, nous parlons aussi de la difficulté pour certains parents de s'occuper de leurs enfants, et du fait que d'autres adultes prennent alors le relais.

Malik intervient : sa mère et son père ont divorcé, son père buvait trop de bière. Il ne le voit plus trop. Il a peur quand il boit.

Wassim nous dit aussi que c'est sa mère, euh non, son père qui l'élève...

J'ajoute : « Tu vois, Julie, tu n'es pas la seule dans ce cas. En tout cas, si les parents se séparent ce n'est pas de la faute des enfants. Ils seront toujours votre père et votre mère mais ils n'arrivent plus à rester ensemble sans se disputer. Parfois certains adultes n'arrivent pas à bien s'occuper de leurs enfants et il faut les aider. »

« Moi, ça me fait penser à... »

On essaie de favoriser les associations en utilisant : « Moi, ça me fait penser à... ». Mais c'est un procédé qui a des limites avec certains petits. Certains, comme Malik, interrogent et associent presque trop sur leur vie, parlent du coup d'eux-mêmes et ne tiennent plus compte de l'autre. Ce que vient de dire l'autre les intéresse peu. Ce qui leur importe, c'est de témoigner de leur propre narcissisme. Il faut donc veiller à recentrer : « je rappelle que c'est untel qui vient de parler. Et toi qu'est-ce que ça t'a fait ? à quoi as-tu pensé ? »

Vrai ou imaginaire ?

Aziz, encore lui, raconte qu'il a joué avec son chat. On lui pose des questions. Au Quoi de neuf suivant il nous raconte que le chat tirait dans le ballon et a marqué cinq buts...

Les plus grands lui disent que c'est imaginaire, qu'un chat ne tire pas des buts. Nous discutons avec Aziz qui en fait raconte son ennui et sa solitude. Le chat, seul compagnon de jeu d'Aziz qui aimerait jouer avec un copain de son âge...

Qui parle ?

Ne pas intervenir pour couvrir, parler à la place, imposer des émotions qui ne seraient pas celles de l'enfant. Il s'agit plus de faire émerger ce qui est dessous, que celui qui raconte entende ce qu'il dit.

Celui qui vient d'avoir un petit frère ou une petite sœur ne veut peut-être pas en parler, ou s'il en parle, il n'a peut-être pas envie de s'extasier sur le nourrisson si son plus cher désir est... qu'il revienne dans le ventre de sa maman, comme dit Armand, 4 ans !

Lorsqu'Aurore raconte l'accident de voiture de sa sœur qui a été légèrement blessée, ses parents affolés partis en pleine nuit, j'entends sa mère, les mots, les phrases, les expressions des adultes comme des stéréotypes.

Aurore raconte, bien clairement. Alors je la questionne : « Et toi, qu'en as-tu pensé ? Tu as eu peur ? » Qu'a-t-elle eu ? Dire les mots qui rassurent (« C'est grave, mais on guérit, ne t'inquiète pas »)...

...si c'est vrai, bien sûr : on n'est pas là pour positiver à tout prix ! Quand Leila perd son père, c'est grave, on voudrait bien sûr la consoler, on peut l'apaiser un peu, mais elle devra faire sa propre route pour faire son deuil. D'autres lieux sont là dans la classe (Laffitte-Perbal, 1992). Son texte sur la mort de son père sera élu dans le journal de la classe.

RESITUER LE QUOI DE NEUF DANS L'ATOMIUM DE LA CLASSE¹⁷⁶

Le Quoi de neuf existe dans la classe avec d'autres lieux

On ne parle pas seulement au Quoi de neuf, certains iront dans d'autres lieux, s'exprimer différemment. Il est inscrit dans une sorte de réseau de la classe, ces lieux multiples et différents qui permettent de tisser de la parole et de l'écoute.

Yasmina a évoqué au Quoi de neuf la maladie de son père avant qu'il ne décède. Elle nous remerciera au conseil de lui avoir fait passer le goûter de Noël pendant son absence lorsque son père est décédé. À son retour, elle n'en parlera pas au Quoi de neuf. Elle l'écrira à sa correspondante, qui lui a répondu, et apportera une photo de son père à la table d'exposition¹⁷⁷. Elle utilise divers lieux de classe pour parler et tenter de faire son deuil.

Parfois on ne peut rien dire, rien ne nous vient, ça nous parle trop, on est pris au dépourvu, alors on essaie d'articuler quelque chose. On s'entraîne à dire quelque chose. Ça peut être parfois, tout simplement : « Ce que tu viens de raconter est très touchant, je ne sais pas quoi te dire... » C'est *mieux que rien*, comme on dit.

Le Quoi de neuf ? : avant tout, accueillir le sujet

Lors d'une réunion de parents, je m'entends leur expliquer comme à mon habitude qu'au Quoi de neuf, leurs enfants ne disent rien d'extraordinaire si ce n'est leur récit d'enfant. J'explique que je constate depuis des années que ce moment de Quoi de neuf va bien au-delà d'un simple bavardage. Le Quoi de neuf favorise l'entrée dans les apprentissages car au-delà de rendre disponible l'enfant pour le travail scolaire, au-delà de l'échange de questions et de réponses à partir d'un récit, on y apprend à élaborer une pensée, à réfléchir

¹⁷⁶ La complexité de la classe comparée à l'Atomium de Bruxelles est une image « canonique » de la pédagogie institutionnelle (Vasquez & Oury, 1967, p.105-106).

¹⁷⁷ Sur ces autres lieux de la correspondance et de la table d'exposition, cf. Laffitte & AVPI, 1999, surtout p.55-58.

à partir du récit de l'autre, à élaborer un questionnement et ce à quoi ça nous fait penser, une aide véritable pour les apprentissages...

...mais *le Quoi de neuf n'est pas le départ d'un travail ou d'une recherche*. Il y a d'autres moments pour ça. Je n'utilise pas la phrase dite par un enfant au Quoi de neuf pour faire de la grammaire ou pour la lecture de la semaine. Mais lorsque Lucas raconte avoir utilisé 125g de noisettes pour faire un gâteau et nous dit qu'il y en avait au moins 120, la discussion est animée. Je propose de vérifier, la classe intéressée est d'accord. Les jours suivants, nous ferons une recherche mathématique.

Faire le Quoi de neuf le matin permet d'exiger ensuite plus d'attention pour le travail : chacun a pu vider son sac, prendre le temps d'entrer en classe et dans le groupe. Ainsi quand un élève se raconte pendant le travail, ou dans le couloir, ou à la récréation, on peut lui dire d'en parler au Quoi de neuf. Ce lieu existe dans la classe, garanti par des lois, un rituel, des horaires précis.

C'est un lieu où l'on s'essaie à rencontrer l'autre au-delà de ce qu'il donne à voir : habillement, discours dans la cour, origine, travail et résultats scolaires. Daniel, qui ira en Ulis, Lucas l'excellent élève, Nicolas le surdoué, Wassim, qui insulte les adultes à tout va devant l'école et fait pipi contre le mur de l'école sous le regard médusé des parents, Maeva, qui articule si mal qu'elle apprend à prononcer les mots en apprenant à déchiffrer... chacun a ici sa place, bon ou mauvais élève, loin des représentations habituelles. Sous l'élève, le petit garçon, la petite fille, se cache un petit sujet qui n'attend rien de plus pour émerger et se dire...

BIBLIOGRAPHIE

- Laffitte, R. & AVPI, 1999, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux : Matrice (réédité à Nîmes : Champ social)
- Laffitte, R. & Genèse de la coopérative, 1985, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris : Syros (réédité à Nîmes : Champ social)
- Laffitte-Perbal, M., 1992, « Malick, la mort et les mots », *Cahiers de Genèse de la coopérative* (repris dans Laffitte & Al., 1999, p.323-337). (rééd. Champ social)
- Oury, F., 1999, « Les métiers, une médiation bien commode » (p.227-231), in Laffitte & AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Nîmes : Champ social
- Pochet, C., Oury, F., 1979, *Qui c'est, l'conseil ? La loi dans la classe*, Paris : François Maspéro (réédité à Nîmes : Champ social)
- Vasquez, A., Oury, F., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspéro (réédité à Nîmes : Champ social)
- Vasquez, A., Oury, F., 1972, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspéro (réédité à Nîmes : Champ social)

LA TABLE D'EXPOSITION
UNE PORTE D'ENTRÉE DANS LA CLASSE COOPÉRATIVE

Isabelle Robin¹⁷⁸

Résumé. La Table d'exposition est un outil pédagogique privilégié de la classe coopérative institutionnelle. Au-delà d'un dispositif d'apprentissage, c'est un lieu autour duquel l'enfant peut faire entrer son existence, sa subjectivité, dans l'aire d'échanges affectifs, culturels et symboliques du groupe. Et travailler, de façon sous-jacente, bien des enjeux, souvent inconscients, dont dépendent la vie et le travail à l'école. Une fiche présentant cette institution et une monographie d'enfant constituent ce système de transmission représentatif du style, discursif et pratique, de la pédagogie institutionnelle.
Mots-clés : table d'exposition — techniques Freinet et pédagogie institutionnelle — parole — subjectivité inconsciente — relation d'objet

Summary. *Exhibition Table is a privileged pedagogical tool of the Institutional cooperative class. Beyond a mere learning apparatus, it is a place through which the child can have his or her existence and subjectivity enter the affective, symbolical, cultural exchange net of the class. Thus, he or she can deal, on an underlying way, many issues, often subconscious, that have a deep impact on scholar life and work. A text introducing to that institution and a child monography build up a system of transmission typical from speech and practice style of Institutional Pedagogy.*

Keywords: *Exhibition Table — Freinet techniques and Institutional Pedagogy — speech — subconscious subjectivity — object relation*

La peau du lézard

La pierre brillante

Le ticket de cinéma

La fleur fanée

La pièce de monnaie bizarre...

...tous ces trucs dont l'enseignant n'aurait a priori rien à faire et dont les programmes ne parlent pas mais que les élèves apportent comme des cadeaux inestimables, qu'en faire ? Les jeter, les gardez précieusement ? Comment en tenir compte au quotidien de la classe¹⁷⁹ ?

Comment et pourquoi accueillir ?

C'est le secret de la table d'exposition, qui peut être mise en place en maternelle dès deux ans et en élémentaire.

¹⁷⁸ Ancienne professeure des écoles, ayant mis en place pendant plus de trente ans des classes coopératives institutionnalisées. Encadre des stages de formation d'enseignants ainsi que des groupes d'analyse de pratique. Autrice de trois livres de pédagogie institutionnelle. Psychothérapeute. Artiste plasticienne. Son site : www.isabellerobin.eu.

¹⁷⁹ Ce quotidien est entre autres décrit dans Robin, 2011. Quant à nombre d'outils et institutions, ils sont présentés dans de précédents ouvrages cités au fil de l'article précédent de Brigitte Vicario.

UN OUTIL PÉDAGOGIQUE, UNE INSTITUTION DE LA CLASSE

Principe

La table d'exposition est un lieu et un moment : un lieu où l'enfant peut apporter quand il veut, ce qu'il veut ; un moment (une fois par semaine, maximum 30 minutes) où il peut parler de ce qu'il a apporté (*s'il veut* : il n'est pas obligé de présenter son objet). Ce moment est inscrit à l'emploi du temps et ritualisé comme chaque lieu de parole dans la classe.

Un lieu de parole

La table d'exposition est un lieu de parole (pas un « moment de langage »). L'enfant, avec son objet, s'apporte dans la classe. Parfois, il se livre. Certains objets sont révélateurs d'un désir, d'un problème. C'est rarement anodin.

Un enfant, comme un adulte, ne parle que s'il est en sécurité, en confiance. La confiance ne se décrète pas, elle s'instaure. Attention aux moqueries : un mot, un rire peuvent blesser. Il est important d'être vigilant.

Le lieu : où mettre la table ?

J'ai installé la table dans la classe, visible, facile d'accès. Des règles propres à la classe vont rapidement émerger (au conseil) autour de cette table. Par exemple : peut-on toucher les objets ?

Je ne place pas cette table dans le couloir ou dans le hall de l'école. Cela pourrait être tentant et intéressant de montrer des glands, un masque d'opération, des pièces romaines... à tous les enfants de l'école. Or, parfois, on a des surprises : un enfant a apporté une crotte de renard. Mieux vaut avoir la loi « on ne se moque pas ». Toutes les classes de l'école ont-elles cette loi ? Les enfants respectent-ils cette loi ?

Quand est-ce que les enfants apportent des objets ?

Les enfants peuvent mettre un objet sur la table d'exposition quand ils veulent : le matin en arrivant, quand ils reviennent de récréation (on trouve des trésors dans la cour), le midi.

La présentation des objets

Un moment à l'emploi du temps, environ 20 minutes par semaine, est prévu, pour que les enfants présentent leurs objets. Surtout ne supprimez pas ce moment que les enfants vont attendre. S'il n'est pas régulier, ils n'investiront pas cette institution et, passée la nouveauté, n'apporteront plus d'objets.

Le moment venu, l'enfant (ou l'adulte, en petite et en moyenne sections – 3 et 4 ans) qui a le métier « table d'exposition » gère ce temps.

L'enfant qui a apporté un objet le présente. Ensuite, chacun peut poser une question ou dire un petit mot : signe que l'enfant a été entendu. Voici un extrait d'un moment « Table d'exposition » dans une classe de petite et moyenne sections (enfant de 3-4 ans) en novembre. Je préside :

Des glands

Juliette présente fièrement une poignée de glands à la classe.

- Kévin. Qu'est-ce que c'est ?
- Juliette. Des marrons (nous avons ramassé des marrons en octobre)
- Fatima. Non, c'est pas des marrons.

Elle se lève pour aller chercher des marrons dans le bac de manipulation et en ramène une poignée.

- Paul. Des glands !
- Moi. Qui a une question pour Juliette ?
- Ali. T'as trouvé où ?
- Juliette. Dans la forêt.
- Mathieu. C'est quoi ?
- Juliette. Des glands.
- Moi. Mathieu se demande peut-être ce que c'est qu'un gland. Sais-tu expliquer Juliette ?
- Juliette. C'est comme un marron mais c'est comme ça (elle fait un ovale avec sa main).
- Moi. Oui, c'est comme un marron, c'est-à-dire que c'est le fruit d'un arbre. Le marron est le fruit du marronnier. De quel arbre le gland est-il le fruit ?
- Paul. Le pommier.
- Moi. Non, quels sont les fruits du pommier ?
- Aicha. La pomme.

S'ensuit une discussion (rapide) sur les arbres, les fruits. Je finis par dire que le gland est le fruit du chêne.

- Juliette. Je donne mes glands à la classe pour mettre avec les marrons.

Applaudissements de la classe. Après le moment table d'exposition, certains iront jouer avec les marrons et les glands.

Du maïs

Jonathan a posé depuis quelques jours un épi de maïs sur la table d'exposition. Dans un premier temps, il ne veut pas le présenter. Jonathan ne parle quasiment pas. Je vais donc lui proposer de l'aider. Il accepte. Je lui donne son épi et lui demande s'il peut nous dire où il l'a eu.

- Jonathan. Mamie.
 - Marie. C'est ta mamie qui te l'a donné ?
- Jonathan fait oui de la tête.

- Julien. Elle est gentille ta mamie.
Jonathan fait oui de la tête.
— Thomas. Il est beau ton truc.
Jonathan fait oui de la tête.
— Moi. Comment ça s'appelle ce « truc » ?

Personne ne sait. J'écarte les feuilles sèches. Les enfants découvrent le maïs.

- Jennifer. On en mange.
— Fatima. Du maïs.

Jonathan sourit. Il semble connaître le mot *maïs*. Cet épi de maïs marque pour Jonathan *son entrée dans la classe. Cela aurait pu passer inaperçu* surtout que Jonathan ne s'exprime pas. L'épi de maïs est l'objet à partir duquel Jonathan *commence à exister pour le groupe, pour les autres*. Ici, comme le disait René Laffitte, « il est salubre de ne pas élever le débat »... Nous sommes dans le *quotidien*, dans *l'accueil singulier de chaque élève*, avec ses glands, son maïs, son masque d'opération.

Le masque d'opération

Anna s'est fait opérer des amygdales. Elle a rapporté son masque d'opération (comme elle le dit). Elle explique :

- Je suis allée à l'hôpital. Le docteur, il a dit que je vais dormir et après je vais me réveiller et j'irai chez moi.
— Dylan. T'es allée à l'hôpital ?
— Anna. Oui.
— Clara. Mais pourquoi ?
— Anna. Parce que.
— Matéo. Mais t'étais malade ?
— Anna. Ben ... non ...
— Moi. Tu avais quand même souvent mal à la gorge.
— Anna. Maintenant, j'ai plus mal.
— Moi. Tu t'es fait opérer des amygdales.
— Justin. Moi je vais me faire opérer des « mydales » ?
— Moi. Je ne sais pas. Tous les enfants ne se font pas opérer des amygdales.
— Thomas. Ça fait mal ?
— Anna. Non. J'ai eu un ours en peluche.
— Coralie. Il est où ?
— Anna. Chez moi.
— Corentin. Tu l'apporteras ?
— Anna. Oui.
— Rémy. T'as eu peur ?
— Anna. Non, ça fait pas mal.

La question de Rémy ne m'étonne pas. » Ça » lui parle. Il a une maladie du cœur et s'est déjà fait opérer plusieurs fois. Je n'insiste pas sur la peur car j'ai vu Rémy sourire quand Anna lui a répondu « non ».

Le métier « table d'exposition »

Ce métier est une responsabilité qui demande plusieurs compétences.

L'enfant est chargé de ranger la table et il écrit sur une étiquette le nom de l'objet et le nom du propriétaire. (Pensez à prévoir une boîte avec des petites feuilles pour ces étiquettes.) En maternelle, l'enfant demande à la maîtresse ou à l'assistante maternelle d'écrire.

Lors de la présentation des objets, l'enfant qui a le métier est chargé de montrer les objets et de donner la parole.

L'enfant qui a apporté un objet le présente s'il veut. Ensuite, chacun peut poser une question ou dire un petit mot : signe que l'enfant a été entendu.

Le responsable redonne l'objet au propriétaire, qui peut choisir de le laisser encore un peu sur la table d'exposition.

Un métier, ça s'apprend. Il ne s'agit pas d'un service. Il faut parfois plusieurs semaines pour s'approprier le métier — c'est valable pour tous les métiers¹⁸⁰. Ne changez pas le responsable « Table d'exposition » toutes les semaines.

L'organisation au conseil

Rapidement autour de cette table, des questions vont arriver qui seront traitées au Conseil : Peut-on toucher les objets ? Peut-on apporter plusieurs objets chaque semaine ?... Ces points d'organisation pratique permettent de faire vivre le Conseil autrement que par les critiques (souvent point de départ d'un conseil dans une classe) (Oury, 1999).

Le cahier de table d'exposition

Les étiquettes des objets sont collées dans un cahier lorsque le propriétaire reprend son objet. Ce cahier est une mémoire de la classe. Il fait partie de la culture de la classe et est placé dans la bibliothèque.

Certains enfants souhaitent parfois dessiner un objet. C'est bien sûr possible. L'enfant peut garder son dessin. On peut aussi le mettre dans le cahier de la table d'exposition.

Les objets peuvent être le point de départ d'un travail coopératif de recherche et d'apprentissages. — Heureusement, chaque objet apporté n'est pas le sujet d'une enquête !

Accueillir l'insolite et l'enfant, c'est cela la fonction de la table d'exposition. Cette technique permet de préserver la dimension de singularité au sein du collectif classe. À l'occasion des objets concrets, c'est profondément l'objet du

¹⁸⁰ C'est ce qui distingue les métiers dans une classe coopérative des « responsabilités », plus ou moins occupationnelles et confiées peu importe à qui, qui sont désormais fréquentes dans de nombreuses classes (c'est mieux que rien). Un métier ça s'apprend, ça exige d'avoir des compétences suffisantes pour que la classe ait confiance dans le responsable : d'où cette autre institution majeure des ceintures de niveau (cf. entre autres Laffitte & AVPI, 1999, p.203-211) et de comportement (Laffitte et AVPI, 2005, 239-320).

désir, dimension existentielle, qui s'accueille et se travaille dans le quotidien de la classe (Laffitte & al., 1999, p., Imbert, 2005, 2010 *passim*). Le maïs de Jonathan permet la rencontre de Jonathan avec l'autre, avec les autres, avec la classe. La table d'exposition : un lieu, un moment de rencontre des uns et des autres, un lieu et un moment d'échanges.

C'est moins le dispositif qui agit sur l'enfant, que tel enfant qui, à travers ces possibles, à partir de son histoire singulière, des événements de sa vie quotidienne dans et hors de la classe, va trouver ce dont il a besoin pour « faire son chemin, c'est-à-dire le créer [...] *le contraire d'une démarche de projet : il n'existe pas de projet prévu au départ.* [...] Aménager un « milieu riche » (cf. Freinet), c'est multiplier le plus possible ces occasions de rencontres, d'investissements, d'échanges réciproques. (Laffitte & al., 2005, p.110-111.)

LE CAILLOU DE PAOLO. UNE MONOGRAPHIE¹⁸¹

Paolo a 4 ans. Il est en moyenne section, dans une classe de moyenne section-grande section (MS-GS).

Il arrive en septembre d'une autre école « où ça s'est mal passé », selon les dires de la mère. La mère me paraît triste en ce début d'année. Les grands-parents maternels sont espagnols, vivent en Espagne et accueillent leurs fille et petit-fils durant toutes les vacances. « Le père de Paolo n'est pas là, il voit Paolo deux fois dans l'année environ », me confie de suite la mère.

Paolo est un petit garçon qui parle très bien mais qui semble incapable de se poser. Il est continuellement en action, passe d'un jeu à l'autre très rapidement, démolit plus qu'il ne construit. Il ne dessine que des Batman et joue à Batman presque continuellement. Son père lui a offert une cassette de Batman. Il a du mal avec les règles « Je demande la parole » et « J'écoute celui qui parle ». Dans la cour de récréation, il est toujours mêlé aux problèmes de bagarre, de ballon, de vélo.

Arrivent les vacances d'automne qu'il passe en Espagne chez ses grands-parents avec sa mère.

Premier lundi de retour des vacances, début novembre

Paolo est entré dans la classe et s'est dirigé vers la table d'exposition. La mère s'approche de moi : « Depuis le premier jour des vacances, il a ce caillou dans la poche. Il nous a dit que c'était pour la table d'exposition. Il dormait même avec ce caillou. »

C'est certainement important pour lui.

En fait, je ne sais pas trop quoi dire à la mère mais je souris (intérieurement !). Paolo a-t-il emporté la classe en vacances ? Ou y a-t-il une histoire d'origine derrière ce caillou d'Espagne ?

¹⁸¹ Cette monographie a fait écho dans un autre contexte (Laffitte, P. J., 2020, 274-277).

Vendredi, c'est l'heure de la table d'exposition

Je préside ce moment. Jonathan a le métier Table d'exposition. Il montre chaque objet et demande au propriétaire s'il veut le présenter (il n'est pas obligatoire d'en parler). Ce jour-là, nous avons sur la table d'exposition une feuille d'arbre, un faire-part de naissance, un masque d'opération, un marron et le caillou de Paolo. Arrive le tour de Paolo.

- Jonathan. Paolo, tu veux présenter ton caillou ?
- Paolo. Oui.
- Jonathan. On peut le toucher ?
- Paolo. Oui.

Paolo se lève, prend son caillou, le pose au creux de sa main et commence à faire le tour des enfants (nous sommes assis en rond sur des bancs au coin Regroupement). Chacun regarde et touche le caillou. Puis en tant que présidente, je donne la parole à Paolo puis à la classe pour les questions :

- Paolo, as-tu quelque chose à dire ?
- Paolo. C'est un caillou blanc. Il est pointu. On peut se faire mal.
- Mickaël. Tu l'as trouvé où ?
- Paolo. En Espagne.
- Elina. Ça veut dire chez toi ?
- Paolo. Non, dans le jardin de mon grand-père.
- Louis. Moi, je suis allé en Espagne, à la plage.
- Camilla. Il est blanc. Il est beau, le caillou.
- Moi. Paolo l'a trouvé en Espagne. Nous, on habite en France. L'Espagne, c'est un autre pays.
- Paolo. C'est loin. Faut y aller en train.
- Arthur. Il est doux ton caillou.
- Paolo. Oui et il est blanc. Et il est aussi pointu, là (il met son doigt sur le bout pointu).
- Hélène. Mais y a beaucoup de cailloux blancs ?
- Paolo. Tous les cailloux sont blancs en Espagne.
- Plusieurs. Aaaahhhh...

Je clos le moment de table d'exposition sur ce « Aaaahhhh ». J'ai une idée derrière la tête et je pense : À quoi bon lui dire que tous les cailloux ne sont pas blancs en Espagne ? Il a cela dans la tête, il a entendu le « Aaaahhhh » étonné et émerveillé des autres, il ne va pas changer d'avis comme cela.

Paolo, contrairement à son habitude, a écouté les autres et répondu sans déverser un flot de paroles, comme il le fait pour ses histoires de Batman.

La table d'exposition, comme le Quoi de neuf, est un lieu de parole et d'accueil du dire, lieu où l'on peut être entendu, loin du bavardage, un lieu où il est possible de trouver et prendre *sa place, un parmi les autres* (Tosquelles, 2006, p.187).

(...) ce que dit tel enfant, au quoi de neuf, n'a pas seulement une utilité vis-à-vis de lui-même. Sa parole produit aussi un effet – plus ou moins repérable – sur les autres, le groupe, la classe (y compris, bien sûr, l'instituteur) : un effet de bifurcation de sens, d'aiguillage, de

redéploiement, de métabolisation régulière des vécus individuels et collectifs. (Laffitte & AVPI, 1999, p.106.)

Je pense que c'est valable pour tous les lieux de parole.

Le lendemain

J'ai posé sur la table d'exposition un caillou blanc. C'est extrêmement rare que j'apporte quelque chose pour la table d'exposition. De la même manière, je ne parle pas au Quoi de neuf, je n'écris pas pour le Choix de texte.

Paolo vérifie en entrant en classe que son caillou est bien toujours sur la table d'exposition. Il voit cet autre caillou blanc. Arrive Jean.

— Jean. T'as apporté un autre caillou d'Espagne ?

— Paolo. Non, c'est pas mon caillou celui-là.

Jean fait le tour de la classe pour savoir qui a apporté « l'autre caillou d'Espagne ». Il finit par venir me voir.

— Jean. Maîtresse, y a un autre caillou d'Espagne mais Paolo dit que c'est pas lui qui l'a apporté.

— Moi. Non, c'est moi.

— Jean. T'es aussi allée en Espagne ?

— Moi. Non.

— Jean. Où tu l'as trouvé ?

— Moi. Je le dirai au moment de la table d'exposition.

Jean repart annoncer la nouvelle à chacun.

Le vendredi suivant, au moment de la table d'exposition

— Jonathan. Maîtresse, t'as apporté un caillou. Tu le présentes ?

— Moi. D'habitude, on commence par les enfants de moyenne section. Tu changes la règle.

— Jonathan (grommelant). Bon ... Maria, tu présentes ton peigne ?

Maria présente son peigne, Alain, une voiture de course, Mohamed, la photo d'un joueur de foot, Tatiana, une carte postale envoyée par sa grand-mère qui vit en Tchétchénie, Paul, une coquille d'escargot. Puis vient mon tour.

— Moi. J'ai trouvé ce caillou en Italie.

— Cassandre. C'est en Espagne ?

— Moi. Non, l'Italie, c'est encore un autre pays.

— Paul. Où tu l'as trouvé ?

— Moi. Sur une plage.

— Sadira. Dans le sable ?

— Moi. Non. Il n'y avait que des cailloux sur la plage. Pas de sable comme chez nous.

— Plusieurs. Aaaahhhh !!! ??

— Abdel. Mais les cailloux sont tous blancs aussi en Italie.

— Moi. Non. Sur la plage, il y avait des cailloux marrons, noirs, roses.

- Bertrand. C'est pas comme en Espagne !
- Moi. En Espagne, il y a aussi des cailloux de différentes couleurs. Mais peut-être que dans le jardin du grand-père de Paolo, il y a beaucoup de cailloux blancs et que Paolo n'a vu que ceux-là.
- Paolo. j'sais pas. Mais y a des cailloux blancs en Espagne !
- Moi. Oui ! Bien sûr, tu en as rapporté un. Je trouve aussi que les cailloux blancs, c'est joli !
- Prunelle. Mais à Saint-Nazaire, y a des cailloux blancs ?
- Paolo. Faut chercher !
- Moi. Vous pourrez déjà chercher dans la cour de récréation, et réfléchir dans quels autres endroits on pourrait chercher. On en reparle au conseil.

Le moment Table d'exposition se termine sur ce projet. Ce moment fut délicat. Paolo a été presque remis en cause avec ma remarque. Je sens que ce caillou est important pour lui. J'ai eu peur de casser quelque chose chez lui, quelque chose qui était en train de naître. Paolo propose de chercher des cailloux blancs. Il est dans une dynamique. Cette idée de recherche lui plaît. Il accepte l'idée qu'il peut y avoir des cailloux blancs en France et (peut-être) qu'il n'y a pas que des cailloux blancs en Espagne.

Les enfants ne trouvent pas de cailloux blancs dans la cour. Par contre, une collection de cailloux se monte : des noirs, des gris, des bleus. Une sortie à la plage est programmée. Objectif : trouver des cailloux blancs, sur le chemin ou sur la plage...

De ces cailloux dont se font les chemins...

Oui, nous en avons trouvé des cailloux ! Des gros, des petits, des lisses, des rugueux, des noirs, des jaunes, des rouges et des blancs !
Ils nous ont posé beaucoup de problèmes :

- Est-ce que les gros, c'est les papas ?
- Mais ils viennent d'où les cailloux ?
- Est-ce que tous les cailloux sont durs ? Est-ce qu'il y en a des mous ?
- Est-ce qu'un caillou grandit ?
- Les blancs, ils ont été noirs avant ?

Comment répondre à toutes ces questions ? À ce moment-là, je dois faire le deuil de la maîtresse idéale qui maîtrise tout. Mon « Je ne sais pas » interloque les élèves. Je n'ai pas de géologue sous la main... il reste donc la bibliothèque municipale, heureusement bien fournie en documentaires... Il ne s'agit pas de répondre à toutes les questions. L'important est d'apprendre sur les cailloux, et de laisser à désirer. Et puis chacun dessinera son caillou, celui du voisin.

Le caillou de Paolo réapparaîtra un mois plus tard dans un texte qu'il me dictera :

J'ai rapporté un caillou d'Espagne. Il est blanc. Il y a aussi des cailloux blancs en Italie et en France.

Ce sera sa première histoire vraie, bien différente des histoires imaginaires de Batman où tout explose, se casse. Il ne s'agit pas non plus d'enfermer Paolo dans

cette histoire de caillou. Je fais confiance à la classe coopérative institutionnalisée qui offre de nombreuses ouvertures.

Accueillir l'insolite, le caillou blanc de Paolo, Paolo, c'est cela que permet la classe coopérative institutionnalisée, l'accueil du sujet.

Notre but est qu'une organisation d'ensemble puisse tenir compte du vecteur de singularité : chaque usager doit être envisagé, dans sa personnalité, de la façon la plus singulière. D'où une sorte de paradoxe : mettre en place des systèmes collectifs, et en même temps préserver la dimension de singularité de chacun. (Oury, J., 2005, p.9.)

Le caillou permet la rencontre de Paolo avec l'autre, les autres, la classe, la rencontre des uns et des autres, des échanges. Il a aussi permis un travail coopératif de recherches, d'apprentissages et de culture.

En accueillant des objets apportés par les enfants, la table d'exposition accueille aussi l'enfant, fût-il insupportable le reste du temps. La table d'exposition, institution à la croisée des autres, est pour l'enfant une des portes d'entrée multiples dans la classe. Et aussi, qui sait, dans son existence.

FICHE GUIDE POUR DÉMARRER

Principe	En maternelle	En élémentaire
Une table dans la classe, dans un endroit visible, facile d'accès		
Les enfants posent sur la table un objet. Le responsable de la table écrit sur une étiquette le nom de l'objet et le nom de son propriétaire.	En début d'année pour amorcer la table d'exposition, moi ou l'assistante maternelle pouvons déposer un objet. Le responsable me demande d'écrire sur l'étiquette le nom des objets.	Je ne dépose jamais d'objet. Un enfant grand en écriture et orthographe écrit sur les étiquettes (en CP, je fais le modèle).
Quand ? La présentation d'objet se fait une fois par semaine, toujours au même moment. Elle est inscrite à l'emploi du temps.	Un matin (quand tous les élèves sont présents. L'après-midi certains peuvent dormir ou ne pas venir à l'école.)	Un après-midi en fin de semaine (jeudi ou vendredi).
Comment ? Une présidente : la maîtresse en début d'année puis celui qui a le métier table d'exposition après.	Je suis présidente toute l'année en maternelle. Un enfant peut avoir le métier table d'exposition : il range la table, s'occupe des étiquettes et montre les objets lors de la présentation.	Je suis présidente environ un mois. Après, c'est le métier table d'exposition (qui n'est donc pas un petit en comportement puisqu'il doit présider).
Le cahier		
Lorsqu'un enfant reprend son objet, l'étiquette de l'objet est collée dans un cahier. Le cahier est rangé dans la bibliothèque de classe. — En maternelle : en début d'année avec mon aide.		
Les lois de la classe		
<i>Je demande la parole. — J'écoute celui qui parle. — Je ne me moque pas. — La loi de la confiance</i>		
Des maîtres-mots (le rituel)		
« Le moment table d'exposition commence. » — « Qui veut montrer un objet ? » — « X a la parole. » « Qui a des questions, des remarques ou quelque chose à dire ? On passe ? » « Veux-tu rapporter ton objet ? » — « Le moment table d'exposition est terminé. »		

BIBLIOGRAPHIE

- Imbert, F. & al., 2005, *L'Inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*, Paris : ESF
 Imbert, F., 2010, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ social

- Laffitte, P. J., 2020, *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*, Paris : L'Harmattan
- Laffitte, René & AVPI, 1999, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux : Matrice (rééd. Champ social)
- Oury, F., 1999, « Les métiers, une médiation bien commode » (p.227-231), in Laffitte & AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Nîmes : Champ social
- Oury, J., 2005, *Le Collectif : Le séminaire de Sainte-Anne*, Nîmes : Champ Social
- Robin, I., 2011, *La Pédagogie institutionnelle en maternelle*, Vigneux : Matrice (rééd. Champ social)
- Robin, I., 2014, *L'Entrée dans la loi dans une classe maternelle*, www.isabellerobin.eu
- Robin, I., 2016, *L'Entrée dans la réussite dans une classe maternelle*, www.isabellerobin.eu
- Tosquelles, F., 2006, *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, Vigneux : Matrice (rééd. Champ social)

D'autres ouvrages ont fertilisé le sol de ma classe, de ma pédagogie. Sous-jacents, ils demeurent :

- Fonvillle, R., 1989, *L'Aventure du mouvement Freinet*, Paris : Méridiens Klincksieck
- Freinet, C., 1959, *Les Dits de Mathieu*, Paris : Delachaud et Niestlé
- Imbert, F. 2007, *Médiations, institutions et loi dans la classe : Pratiques de pédagogie institutionnelle*, Paris : ESF Éditeur
- Imbert, F., 1985, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice (rééd. Champ social)
- Laffitte, R. & AVPI, 2005, *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes : Champ social
- Laffitte, R. & Genèse de la coopérative, 1985, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris : Syros ((rééd. Champ social)
- Oury, F., Vasquez, A., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspéro (rééd. Champ social)
- Oury, F., Vasquez, A., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspéro (rééd. Champ social)
- Pain, J., Oury, F., 1973, *Chronique de l'école-caserne*, Paris : Maspéro (rééd. Champ social)
- Pochet, C., Oury, F., 1979, *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*, Paris : François Maspéro (rééd. Champ social)
- Pochet, C., Oury, F., Oury, J., 1986, « L'année dernière, j'étais mort... », signé Miloud, Vigneux : Matrice (rééd. Champ social)
- Thébaudin, F., & Oury, F., 1995, *Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe*, Vigneux : Matrice (rééd. Champ social)

DES CRISES... À LA PAROLE

Marguerite Bialas¹⁸²

Résumé. Les crises dans une classe coopérative pratiquant la pédagogie institutionnelle et les techniques Freinet permettent, si elles sont parlées et dûment analysées, de pouvoir non seulement les dépasser, mais de pouvoir lire la classe en profondeur, et d'avoir accès aux structures sous-jacentes tant de la vie du groupe que de l'investissement subjectif, et grandement inconscient, de chacun de ses membres. Trois exemples d'une telle « analyse institutionnelle » sont ici présentés.

Mots-clés : crise — conseil — parole — groupe — autorité — Pédagogie institutionnelle — psychanalyse

Summary. Crisis in a cooperative class practicing Institutional Pedagogy and Freinet techniques, when properly faced and analysed, allow not only to go beyond them, but to read the class in its deep, in the underlying structures both of the life of the group and each of its member's subjective participation, which is subconscious in its major part. Here are three examples of such an "institutional analysis".

Keywords: crisis — council — speech — group — authority — Institutional Pedagogy — psychoanalysis

Utiliser les techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle fait passer les enseignantes du règne de la fêrule (celle qui tapait sur les doigts) ou tout simplement de l'autorité absolue qu'elle croit devoir – ou pouvoir ? – exercer sur les enfants à une démocratie participative dans laquelle se construit un nouveau rapport entre les élèves, entre adultes et enfants et entre les adultes entre eux. Cela ne va pas sans angoisse, ratés et régressions dont elles ne sont pas forcément ni immédiatement conscientes et qui leur sont peut-être renvoyés en miroir lors des crises diverses qui agitent le groupe. Dans ce texte, je témoigne de trois crises survenues dans mes classes alors que je pensais maîtriser la pratique de la pédagogie coopérative. On n'a jamais fini d'apprendre...

POUR UN BALLON...

L'école de ce village alsacien est composée d'une seule classe. Depuis la création récente du RPI¹⁸³, la classe unique à faible effectif est devenue un cycle 3 plutôt chargé puisqu'il réunit 27 élèves de 9, 10 et 11 ans.

Ce jour de juin, nous nous rendons au chef-lieu de canton pour des « Usépiades¹⁸⁴ ». Par groupes de six, les enfants de plusieurs villages tournent dans des ateliers de jeux sportifs organisés dans la salle de sport et sur le grand pré tout autour. Il fait un temps superbe. À midi, chacun s'installe sur l'herbe

¹⁸² Enseignante en école publique, membre de l'Icem – pédagogie Freinet du Bas-Rhin, membre de l'Association Vers une pédagogie institutionnelle – Fernand Oury. A enseigné quarante-huit ans avec la pédagogie Freinet, dont les vingt dernières avec la pédagogie institutionnelle.

¹⁸³ RPI : Regroupement pédagogique intercommunal.

¹⁸⁴ Usépiades : Rencontre sportive intercommunale.

avec son pique-nique. Leur repas terminé, les enfants commencent à jouer par-ci, par-là : ils ont de l'espace et sont en sécurité.

Vers la fin de la pause, Nadia m'appelle :

« Maître, il faut venir, ça ne va plus ! Venez, venez voir ! »

Je la suis et me voilà vite entourée d'une petite troupe d'enfants ulcérés. Je m'étonne en voyant les plus grands de la classe crier et gesticuler. Adèle sanglote un peu à l'écart.

« Tout le monde s'assied en rond pour un tour de parole. » C'est ma phrase rituelle à la fin de chaque séance de sport car ce moment permet, avant de retourner en classe, d'éliminer les multiples tensions provoquées par l'ardeur des enfants à participer aux jeux ou aux épreuves sportives. Là, elle est sortie comme un réflexe et les enfants réagissent tout aussi automatiquement : chacun s'assied à même le sol, nous formons un cercle. Chacun sait qu'il pourra s'exprimer à son tour, sans droit de réponse immédiat.

À mesure que les enfants parlent, j'apprends les gros mots échangés, la casquette d'Eliane jetée dans la poubelle, le ballon pris par les uns et repris par les autres... Tom a fait très mal à Christelle. Les uns ont été traités de « sales Hohatzer », les autres de « sales Mittelhauser¹⁸⁵ » ou même de « sale Belge¹⁸⁶ » et Denis en profite pour rappeler le « sale Portugais » dont il a été victime lorsque ses parents se sont installés au village voisin l'an dernier. Je n'ai jamais vu ma classe dans un tel état. Je ne dis rien, j'écoute et je veille simplement à ce que chacun puisse parler et soit écouté.

Le tour de parole terminé, il est temps de reprendre les activités avec les autres classes. Je promets que nous reparlerons de tout cela à l'école et je demande aux enfants de se reconcentrer sur les activités sportives de l'après-midi. Mes élèves rejoignent leur nouvel atelier tandis que je vais animer celui dont je suis responsable l'après-midi. Lorsque l'une ou l'autre équipe de ma classe y passe, je constate qu'ils sont à leur affaire dans l'épreuve sportive.

Le lendemain, à l'école, conseil. Quatorze enfants sont inscrits pour les critiques, certains deux fois. Le ton n'est plus le même que la veille : de l'agression verbale, on est passé à l'accusation et aux explications.

Christelle commence : Je critique Nadia parce que les gros mots qu'elle m'a dits m'ont blessée.

Les enfants s'expliquent calmement, chacun sent peut-être que les autres ont autant à dire que lui... Je finis par comprendre la cause de l'altercation : l'équipe sportive des « rouges », dont Nadia, Adèle et Tom, trois grandes ceintures en comportement¹⁸⁷, avait commencé à jouer avec trois balles pour eux sept.

¹⁸⁵ Abréviations méprisantes des noms de village des élèves de notre RPI.

¹⁸⁶ Une élève est arrivée de Belgique quatre ans auparavant.

¹⁸⁷ Ceinture de comportement : Fernand Oury, le fondateur de la pédagogie institutionnelle, a imaginé de matérialiser par une couleur (comme au judo) les statuts des écoliers, c'est-à-dire la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la mini-société coopérative. Il s'agit de ce que le groupe et l'adulte perçoivent de « l'être-là » de l'autre et de son comportement dans le groupe. Cette ceinture est indépendante des niveaux scolaires de l'enfant.

D'autres enfants sont arrivés, qui voulaient aussi une balle et devant leur refus, Florence s'est emparée de force de la balle de Adèle. « Et comme Adèle, c'est ma copine et qu'elle était attaquée, je l'ai défendue », poursuit Nadia qui éclate en sanglots.

« Personne n'a respecté sa ceinture de comportement hier », remarque Tom.

Gui s'étonne : « C'était pourtant une belle journée, on aurait dû être contents ! »

Que faire maintenant ?

Florence propose que ceux qui ont dit des méchancetés s'excusent. Virginie propose la ceinture rouge pour Nadia. « Tout de même, proteste Tom, une ceinture rouge se comporte mal tout le temps alors que Nadia, c'est vraiment exceptionnel. » Coline rappelle alors que nos correspondants nous avaient parlé, dans leur lettre, d'une « ceinture dorée » : on ne perd pas sa ceinture, mais, suite à un problème personnel, on est « en repos de ceinture » le temps de retrouver sa sérénité¹⁸⁸. De l'avis de la classe, c'est ce qui conviendrait pour Nadia. Certains s'étonnent : Comment cela a-t-il pu arriver à une « ceinture marron ? » Nous savons tous que Nadia n'a pas eu la sienne à la légère, elle a prouvé cent fois qu'elle la méritait. Je réfléchis à voix haute : Voilà quatre ans que Nadia est avec nous. Dans quelques semaines, elle va repartir en Belgique car la mission en France de ses parents se termine. Peut-être que c'est dur pour elle de quitter les amis qu'elle s'est fait ici ? D'ailleurs, les onze élèves du CM2 aussi vont quitter dans quelques jours cette école que certains fréquentaient depuis l'âge de cinq ans, quand elle était encore classe unique. Peut-être que cela les angoisse ? Plusieurs raisons pourraient donc expliquer que les « grands » de la classe ne soient pas comme d'habitude.

Silence...

Puis Florence revient avec son idée d'excuses, « surtout que je n'avais pas pensé au prochain départ de Nadia. » Et chacun de s'excuser. Moment d'émotion...

Coline propose d'oublier cette journée. Certains pensent comme elle, mais d'autres s'écrient qu'ils ne pourront pas oublier car « quand on a fait quelque chose de mal, ça ne peut pas s'oublier ». Je ne suis pas d'accord : « Si on a fait quelque chose de mal et qu'on s'excuse, qu'on paie l'amende ou qu'on remplace ce qu'on a cassé, on peut passer l'éponge et ne plus se sentir mal. Mais cette journée est importante parce que chacun a pu se rendre compte qu'il n'est pas toujours facile de se comporter comme un grand. Et que ce n'est jamais définitivement acquis. »

Je ne croyais pas si bien dire...

En attendant, à la fin du conseil, la tension est tombée, chacun a l'air de se sentir mieux. Les quelques jours qui terminent l'année scolaire se passent dans une bonne ambiance, avec beaucoup d'attention portée aux autres et peut-être la conscience de vivre une page qui va se tourner.

¹⁸⁸ Sur le dispositif particulier des ceintures rouge et dorée, voir le chapitre « Ceinture de comportement et statut R » dans Laffitte & al., 2006, 239-258.

POUR UNE PARTIE DE THÈQUE

Nous sommes en octobre. Depuis quelques jours, les incidents se multiplient. Denis, qui doit choisir d'habiter avec son père ou avec sa mère, est insupportable à l'école. Patrick en profite pour s'associer avec lui dans les mauvais coups. Les entrées et sorties de classe deviennent prétextes à bousculades, ainsi que les déplacements quotidiens dans le car de ramassage du RPI. Mardi, après l'heure d'allemand, pendant que j'échange quelques mots dans le couloir avec l'intervenante, j'entends la classe qui chahute. Ce bruit me fâche à nouveau. Quel vent mauvais souffle sur la classe ces temps-ci ?

Le calme revient pour le contrôle de conjugaison qui suit. Mais quand je sors, la dernière, en récréation, il y a déjà un attroupement, des cris, de l'énerverment autour d'Eliane, nouvelle élève très réservée jusqu'ici. « Elle donne des claques à tout le monde ! » C'est tout de même devenu rare dans notre école à une seule classe où les violences, quand il y en a, sont verbales ou tout au plus des bousculades en début d'année, quand arrivent les nouveaux CE2 qui, n'ayant pas connu la classe coopérative, croient devoir s'imposer par la force. Je m'éloigne dans la cour avec Eliane. Elle m'explique que Morgane lui a pris le pneu et l'a tapée, alors elle s'est défendue, comme « ma maman m'a dit ». Je réponds que nous en parlerons au prochain conseil et je reste un peu avec elle pour l'apaiser.

Après la récréation, je rassemble les enfants pour la partie de thèque prévue. Eliane est à l'écart, non loin des toilettes et refuse de participer. C'était déjà arrivé, mais nous étions alors au tout début de l'année scolaire et je voulais lui laisser du temps pour s'intégrer à son rythme. Aujourd'hui, sa présence est indispensable pour que les équipes soient équilibrées, je le lui explique gentiment mais rien n'y fait : elle refuse de rejoindre son équipe.

La classe attend...

Cette fois, j'insiste : il FAUT qu'elle vienne ! De toute façon, le sport est une activité scolaire, elle ne peut pas la refuser. Eliane ne bouge pas. Mais je ne veux pas céder et j'essaie de l'entraîner de force. Elle s'accroche à la poignée de la porte des toilettes. Je la tire. Elle doit lâcher la porte puisque je suis la plus forte et je la traîne ainsi vers le groupe d'enfants qui n'a rien perdu de la scène. Évidemment, lorsque je le lâche enfin, elle se sauve. Excédée, je crie qu'il n'y aura pas sport et que nous retournons en classe. C'est encore une bêtise, je m'en rends compte immédiatement mais le mal est fait.

Triste retour en classe... Je sens l'hostilité silencieuse des enfants et je me demande ce que nous allons pouvoir faire car il reste encore une longue heure avant la sortie ! Je sais que j'ai tort mais que faire maintenant ?

Chacun s'assied à sa table dans un grand silence. Pendant que je me dirige vers mon bureau en essayant de calmer mon souffle, je réfléchis à toute vitesse : Fernand Oury parlait de silex qui peuvent servir à d'autres... Que pourrais-je trouver dans la trousse à outils de la PI pour me sortir de cette situation ? Tout-à-coup, je pense au conseil extraordinaire. Je l'annonce et je prépare, au tableau, l'ordre du jour d'un conseil... ordinaire. Le responsable du tableau des présidences me demande si c'est moi qui vais le présider ou si Romain, dont c'est

le tour, peut le faire. Ce serait sa première présidence et ce n'est peut-être pas le bon jour pour cela ? Mais je me dis que je dois rester la plus discrète possible, je ne veux plus avoir l'occasion de faire une nouvelle erreur. Que tout se passe donc comme d'habitude.

Déjà, il me semble que de retrouver notre rituel sécurise tout le monde, moi la première. Une « grande ceinture » assistera Romain si nécessaire, comme toujours lors des premières présidences. De nombreux enfants s'inscrivent aux critiques. C'était prévu, mais je vois qu'ils s'inscrivent aussi aux autres points : propositions, questions diverses, félicitations et remerciements. Nous retrouvons nos repères... Le conseil commence.

Bernard critique Eliane parce qu'on n'a pas fait sport à cause d'elle. Je demande la parole, dis que c'est moi qui ai pris la décision, que c'est moi qu'il faut critiquer. Le président passe à la critique suivante. Julie critique Morgane et Viviane qui dérangent pendant la classe. C'est ensuite Denis qui me critique à propos d'un incident à l'arrêt du car : il avait bousculé les autres pour se placer devant et je l'avais remis à l'arrière sans ménagements. Plusieurs enfants critiquent encore l'un ou l'autre avant qu'on en revienne aux baffes d'Eliane. Florence, « ceinture bleue » en comportement, voulait la calmer mais elle a été frappée comme tout le monde ! Le président donne régulièrement la parole à Eliane mais elle reste silencieuse, sauf une ou deux fois où elle dit : « C'est pas vrai ! » en réponse à quelque chose de manifestement exagéré. Nous n'avancions pas beaucoup.

C'est alors que Tom (ceinture marron) conclut : « Eh bien, ça prouve tout simplement qu'Eliane est jaune en comportement. » La classe est d'accord et refuse pour Eliane la ceinture dorée car une « ceinture jaune » essaie de respecter les règles (donc n'y réussit pas toujours). En même temps, ce constat donne du poids à la ceinture de comportement plus foncée des autres enfants et leur rappelle implicitement leurs devoirs. Julie se demande : « Peut-être qu'Eliane a des ennuis en ce moment ? »

Moi aussi, je critique Eliane parce qu'elle refuse de participer à l'EPS et je critique encore Denis et Patrick qui avaient déjà bien contribué à mon énervement au long de cette journée, Eliane n'ayant été que la goutte d'eau de trop. Denis répond avec un zeste d'humour qui finit de détendre l'atmosphère : « Je vous comprends, maîtresse, d'avoir perdu patience. Mais tout de même, je trouve que vous vous énervez un peu vite.

— Que veux-tu, c'est comme ça, moi non plus, je ne suis pas parfaite. »

Rires approbatifs... Mais je promets de faire plus attention. Le conseil se termine paisiblement. À la fin, Eliane viendra la première payer ses deux amendes, toujours sans dire un mot. Les enfants peuvent maintenant ranger leur cartable et partir. Ils sont calmes et moi aussi. Les jours suivants sont paisibles et nous pouvons à nouveau nous concentrer sur le travail et les progrès scolaires.

LE CHAHUT D'UN CERTAIN LUNDI

Je suis maintenant directrice d'une école à neuf classes et je bénéficie d'un quart de décharge pour le travail administratif : le lundi, je travaille au bureau situé sur le même palier, en face de ma

classe et les autres jours, je travaille avec mes 27 CM1/CM2. L'institutrice qui me remplace tous les lundis, madame M., remplace aussi les trois autres directeurs d'école de la ville, un jour par semaine chacun.

Ce n'est que ma deuxième année dans l'école de cette petite ville. J'ai pu garder une partie de mes élèves de l'année précédente et ils ont facilité la mise en route de la classe Freinet-PI. Les nouveaux ont déjà pris goût, eux aussi, aux activités qu'ils ont découvertes et la classe tourne plutôt bien, me semble-t-il...

Un certain lundi de janvier, j'ai à travailler hors de l'école. Lorsque je reviens mardi matin, c'est la douche froide : dès leur arrivée, mes collègues (nous sommes une dizaine de femmes cette année-là) se précipitent vers moi, indignées, pour se plaindre de ce qui s'est passé la veille dans ma classe : chahut, propos insolents envers la remplaçante... Des gommes et « même des morceaux de sucre ! » auraient volé à travers la classe. Alertées par le vacarme, elles sont sorties de leur salle et ont trouvé madame M. en larmes dans le couloir. Très remontées, elles exigent une réunion ce mardi même, dès 16 h, pour en parler car « ça ne peut plus durer ! »

Je suis dans mes petits souliers ! En descendant les étages pour chercher mes élèves dans la cour, je me demande ce qui a pu se passer. Mon absence la veille ne changeait rien pour eux puisqu'ils travaillaient avec leur « maîtresse du lundi ». Je me sens agressée par le ton violent de certaines collègues. Et j'ai peur que la réunion du soir devienne un tribunal, pour moi... et pour la pédagogie à laquelle je tiens. C'est la première fois que ma classe est prise à partie par mes collègues.

Déçue, en colère contre mes élèves, je remonte en classe avec eux sans leur parler. Ils sortent leurs affaires des cartables dans un silence impressionnant. Je murmure : « Eh bien ! Vous êtes contents de vous ! » Personne ne bronche. Ça tombe bien, je n'ai pas envie de les entendre. Je me sens trahie, je n'ai pas le cœur à faire classe. « Prenez vos cahiers. Écrivez la date... » J'improvise alors un grand devoir de grammaire qui, avec le corrigé, nous occupera jusqu'à la récréation. Personne ne proteste pour demander le « quoi de neuf ? » rituel du mardi matin !

Ce travail studieux et silencieux m'a calmée, moi aussi. Avant de sortir en récréation, j'interroge rapidement les ceintures vertes en comportement (les plus « grands », donc pas si grands que ça quand même !) sur ce qui s'est passé la veille. Ils confirment le chahut « mais ce n'était pas toute la classe. »

Je reste inquiète à l'idée de la réunion du soir. La journée s'écoule, morose et silencieuse...

16h15 : Conseil des maîtresses. L'équipe est au complet et à l'heure, ma remplaçante du lundi est revenue tout exprès. Tout de suite, le ton monte et dans un brouhaha, les critiques pleuvent sur les classes Freinet, « ces classes si difficiles à remplacer ! » Décidée à ne pas me laisser entraîner dans une discussion sur la pédagogie Freinet, je fais celle qui n'entend pas et, comme, en tant que directrice, c'est moi qui préside, je recentre la discussion sur la journée de lundi, sur les faits. Je suis émue mais n'en montre rien. Le rituel des conseils est bien utile et je donne

la parole presque mécaniquement. Petit à petit, l'émotion retombe, les voix s'apaisent. Mes collègues essaient de retrouver la chronologie de ce qui s'est passé la veille, qui a dit quoi, qui a fait quoi...

Il y a effectivement eu des comportements inadmissibles et nous devons sévir. Quelqu'un propose une punition collective. Je refuse. Madame M., qui était restée plutôt silencieuse, m'approuve : elle a bien vu qu'ils n'étaient pas tous concernés par les débordements. Elle essaie de se souvenir et retrouve finalement six noms : ceux-là seuls ont vraiment dépassé des limites. D'autres enfants n'ont fait que profiter du désordre pour s'exciter et rire bruyamment.

Quelle sanction allons-nous appliquer ? Nous examinons plusieurs possibilités : convoquer les parents ? J'estime que c'est se décharger sur eux d'un problème qui concerne l'école, je refuse. Donner des punitions traditionnelles : verbes, travaux scolaires divers ? Peu efficace, tout le monde en convient. Je propose de les priver de classe coopérative. Mes collègues sont sceptiques. En fait, elles ne comprennent pas ce que cela veut dire mais comme elles ne demandent rien, je ne précise pas, je me dis que ça concerne la classe en interne. Nous tombons finalement d'accord : les six élèves présenteront des excuses à madame M. et seront privés de sport et de récréation pendant une semaine.

La réunion se termine sereinement et mes collègues s'en vont, sauf madame M. qui ne se lève pas, alors je me rassieds à côté d'elle. Un peu plus tard, la collègue du CE2 qui revenait pour faire des photocopies se rassied avec nous également. Nous bavardons librement. Madame M. reprend à nouveau la chronologie des événements de la veille en essayant de pointer à quel moment les choses ont basculé. Elle nous confie maintenant qu'elle est de santé fragile : crises de spasmophilie, problèmes respiratoires... De plus, elle se lève plusieurs fois par nuit pour sa petite dernière qui pleure beaucoup. Elle dit qu'elle manque d'énergie pour s'imposer dans cette classe difficile et dont elle a peur, alors elle s'énerve, crie et s'épuise.

Peut-être que les enfants fragiles de la classe sentent cette peur et que cela les agresse, d'où leur agitation ? Nous nous quittons sur cette question.

Jeudi matin, comme tous les jeudis, ma classe est réunie en conseil. Nous parlons enfin tous ensemble de la crise de lundi. Personne ne sait expliquer comment et pourquoi le chahut a commencé mais plusieurs enfants reconnaissent leurs torts. Il s'agit bien de ceux dont madame M. se souvenait. À froid et dans le calme, les choses peuvent se dire et ont des chances d'être entendues. Toute la classe a vécu le vent de folie de lundi matin et réfléchit maintenant à ce qui s'est passé et à la nécessité de sanctions et de réparation. Les élèves parlent, expliquent. Cela ne les excuse pas, mais les émotions fortes de lundi sont traduites en mots.

J'informe la classe des décisions du conseil des maîtres. Je rajoute la privation de la classe coopérative pendant une semaine, c'est-à-dire que ces six élèves seront ceinture dorée (« à l'orée de la classe coopérative », comme le dit si joliment Chantal du groupe de PI). Ils n'auront plus droit à la parole au quoi de neuf, au choix de texte ni au conseil et ils ne participeront pas au marché du

samedi matin. Ils continueront simplement leurs exercices, nos échanges se limitant au travail scolaire.

Pendant la semaine, au moment des récréations, tous les élèves descendent aux toilettes situées au rez-de-chaussée puis les « ceintures dorées » (et non les « punis » !) remontent avec moi au deuxième étage et travaillent jusqu'au retour de leurs camarades. Contrairement à ce que pensaient mes collègues, ils prennent cela au sérieux et ils sont particulièrement frustrés de ne pas pouvoir participer aux moments de parole : « Est-ce qu'on peut au moins écouter ? » Avoir droit à la parole ne va pas de soi et ils en font maintenant l'expérience.

La semaine sera calme et studieuse pour toute la classe. À la fin de la matinée du samedi, j'entends : « Ouf ! On n'est plus ceinture dorée ! » Ils partent contents. La dette est réglée, l'ardoise est effacée.

Mais je reste mal à l'aise, des sentiments contradictoires m'agitent et m'agacent. J'écris ce qui s'est passé pour prendre de la distance et pouvoir en parler avec mon groupe d'enseignants PI régional. Mon texte est confus et c'est la question de l'un d'eux qui m'aide à y voir plus clair : « Tu voulais parler de tes élèves... ou de tes collègues ? » En effet, j'ai d'abord été déçue du comportement de mes élèves lundi. Mais l'indignation bruyante de mes collègues m'a gênée plus que le chahut des élèves... et la réunion du mardi soir m'a, au fond, ravie sans que je m'explique bien pourquoi.

Car c'est bien par rapport à mes collègues que j'ai été mal à l'aise mardi. Notre métier n'est pas facile tous les jours et nous avons, chacune, nos faiblesses ! Madame M. nous a dit sa fragilité, ses peurs. Les relations explosives, lundi et mardi matin, d'autres collègues montrent nos incertitudes vis-à-vis de l'autorité, de la peur de l'autre, de l'image de soi... Notre formation ainsi que les inspections subies au cours d'une carrière nous ont fait croire (à moi particulièrement) à l'importance d'avoir une classe silencieuse, disciplinée, studieuse. Nous l'avons si bien intégré qu'au moindre bruit, nous nous sentons en danger ou coupables !

De plus, il n'a pas été simple pour moi d'arriver dans une nouvelle école et de faire classe autrement. Quand je circule dans les couloirs de l'école, les lundis, je crois entendre, chez mes collègues, les voix autoritaires et parfois cassantes de mes anciennes institutrices, leurs cris aussi. Par ailleurs, tout le monde savait, avant même que j'arrive, que je pratique la pédagogie Freinet, une pédagogie « différente » avec son journal, ses correspondants et le voyage-échange, ses ventes de gâteaux : des activités visibles dans l'école même si je reste discrète... On savait aussi que j'ai été IMF (Institutrice Maître Formateur). À mon arrivée dans l'école, les répartitions faites par l'ancienne équipe avaient, comme par hasard, rassemblé dans mon CM1-CM2 de nombreux élèves dont j'ai vite compris qu'ils étaient particulièrement difficiles, avec un retard scolaire certain pour la plupart. Voulait-on à l'époque, veut-on aujourd'hui encore, tester la militante ? L'IMF ? La directrice ?

La remarque de mes collègues sur « Ces classes Freinet toujours si difficiles à remplacer » m'a touchée aussi. Peut-être parce que je sais trop bien à quel point

elle est souvent juste (mais ces mêmes élèves ont travaillé paisiblement, quelques semaines plus tard, avec une autre remplaçante pendant notre stage d'école). Cette remarque vient peut-être à retardement et concernerait alors ma classe de l'année précédente qui avait malmené une remplaçante chevronnée¹⁸⁹ ? À l'époque, j'étais la nouvelle directrice et mes collègues, timides ou méfiants, m'en avaient à peine parlé à mon retour de stage.

Mais depuis, nous avons vécu ensemble une grande année scolaire. Tout le monde s'est habitué à ma façon de diriger l'école et de présider les conseils de maîtres et d'école. Comme dans la classe, l'ordre du jour est élaboré ensemble, le temps est limité, les horaires sont respectés et la réunion est ritualisée : chacune sait quand elle peut parler, chacune a compris qu'elle pourra s'exprimer. Les apartés ont disparu. Mes « heures de vol » de présidence me permettent, quand c'est nécessaire, d'intervenir plus fermement pour faire prendre les décisions nécessaires et m'ont aussi entraînée à prendre du recul par rapport à l'agressivité verbale qui s'exprime parfois dans les réunions.

Avec l'aide du groupe de PI, je me rends compte que c'est probablement pour ces raisons, parce qu'elles se sentent en sécurité, que mes collègues réclament le conseil extraordinaire de mardi soir. Nos réunions comptent donc pour mes collègues, ce sont de vrais moments d'échanges et de parole. Le rituel déjà intégré par l'équipe nous a permis de décoller par rapport aux émotions, de nous limiter à parler de ce qui fait problème et de trouver ensemble des solutions. Notre conseil de maîtres a joué le rôle d'œil, de rein, de cœur (Vasquez, Oury, 1967, p.86-92) pour l'équipe d'enseignantes aussi.

BIBLIOGRAPHIE

- Bénévent, R., Mouchet, C., 2014, *L'école, le désir et la loi*, Nîmes : Champ social
Blanchard-Laville, C., Geffard, P., 2010, *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Paris : Harmattan
Boncourt, M., 2013, *L'Autorité à l'école. Mode d'emploi*, Paris, ESF
Bruliard, L., Schlemminger, G., 1996, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris : L'Harmattan
Cornet, J., N., 2013, *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*, Paris : ESF
Dubois, A., 2019, *Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*, Nîmes : Champ Social
Giust-Desprairies, F., 1989, *L'Enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris : Armand Colin
Imbert, F., 2005, *L'inconscient dans la classe*, Paris : ESF
Laffitte, R. & AVPI, 2006, *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes : Champ social
Vasquez, A., Oury, F., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspero (rééd. Nîmes : Champ social)
Pain, J., 1998, *La Formation par la pratique, la pédagogie institutionnelle des groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*, Vigneux : Matrice
Tosquelles F., 2014, *L'enseignement de la folie*, Paris : Dunod

¹⁸⁹ L'administration avait jugé bon d'organiser un stage pour nouveaux directeurs d'école pendant trois semaines en novembre. La plupart de mes élèves avaient un vécu scolaire négatif pour des raisons variées et depuis la rentrée, ils avaient pris goût à l'école grâce aux activités Freinet et aux institutions de la PI. Et voilà que, seule garante de toutes les nouveautés, je les avais abandonnés pour trois longues semaines aux mains d'une institutrice autoritaire qu'ils ont très vite surnommée « Cruella » ! La pauvre, quelles qu'aient été ses qualités pédagogiques, elle a pris de plein fouet la révolte des enfants. Des enfants qui, à mon retour, avaient repris paisiblement le cours de la classe coopérative ... comme si de rien n'était !

CHRISTOPHE : DE LA JUNGLE À LA LOI

Jean-Claude Colson¹⁹⁰

Voici une monographie écrite par l'un des membres fondateurs du groupe Genèse de la coopérative, l'un des groupes majeurs qui a marqué l'histoire en archipel de la pédagogie institutionnelle. Un témoignage, un document ? Peut-être, et pourtant... Une monographie, reçue à régime pédagogique, praxique, n'a pas d'âge : ou on se sent contemporain de ce qui y est dit, raconté, « passé », ou pas. Et le temps chronologique du progrès ou des modes en sciences de l'éducation est hors-jeu quand il s'agit d'une telle réception subjective, tout autant praticienne que désirante.

Here is a monography, written by one the founders of Genesis of the cooperative, one one of the main working groups that landmarked the archipelago history of Institutional Pedagogy. A testimony, a document? Maybe. And yet... When received at a pedagogical, praxical, regime, a monography lives out of ageing: whether you feel contemporary of what is being said, narrated, "shared" in it, or not. And the chronological time of progress or trends in Educational Sciences is out of scope for such a subjective, both practical and desiring connection.

Septembre 1985. J'arrive, directeur et maître d'un CM1-CM2, dans une nouvelle école. Je connais bien le quartier, banlieue d'HLM, asile social de la ville.

Ma classe : vingt-quatre enfants choisis parfois au bénéfice de l'âge. L'un d'eux arrive même directement du CE1. Douze d'entre eux travaillent encore un peu. Dix autres s'y mettront petit à petit au cours de l'année. Deux resteront irréductibles mais discrets... les jours où ils seront en classe.

La veille de la rentrée, un collègue me prévient :

— Attention, tu vas avoir Christophe Gomez : il va redoubler le CM2 avec toi.

Je viens de l'avoir deux ans, et je n'en peux plus !

Je m'apercevrai vite qu'il n'exagérait pas.

CHRISTOPHE ARRIVE...

Ses premières manifestations :

- Un bavardage ininterrompu, des sottises lancées à haute voix à travers la classe, des répliques du genre : *Non, je ne changerai pas de place ! Non, je ne copierai pas ça !*
- Ou théâtral : J'vais le dire à mon père !
- De multiples petits conflits avec les voisins...

Je propose aux enfants la mise en place du permis de conduire. Je l'accorde à l'essai à la plupart, mais je le refuse entre autres à Christophe. Il ne sortira de classe qu'avec mon autorisation. Alors il demandera d'aller aux WC dix fois par jour ! Lorsque je lui dis : « Non, tu attendras la récréation, dans cinq minutes », nous avons droit à un grand numéro : il mime devant toute la classe un mal au

¹⁹⁰ Monographie initialement parue *Aspects de la classe coopérative par module 3 genèse de la coopérative* de *l'icem*, Le Nouvel Éducateur. Documents n°202, supplément au n°5 de janvier 1989, p.17-20, et reprise en 1992 dans la revue Cahiers de Genèse de la coopérative, et reprise dans René Laffitte & al., 1999, p.272-280.

N.B. Toutes les notes ont été ajoutées pour la présente republication par les éditeurs.

ventre terrible, se tordant et appelant à l'aide l'opinion publique contre le maître, ce bourreau d'enfants.

Son travail est inexistant. Pendant le travail individuel, il discute, se dispute, se balade, dérange les uns et les autres. Lorsque je dirige un travail collectif, ce n'est pas mieux. Il parle constamment en même temps que moi. Test de dictée : niveau jaune. Test d'opérations : niveau orange.

OCTOBRE : QUELQUES INSTITUTIONS

La monnaie, les équipes provisoires, des chefs d'équipe à l'essai, les premiers conseils que je préside, sont mis en place. Mais tout ça est bien fragile et totalement inopérant sur Christophe. Il accumule les amendes qu'il ne peut payer, puisqu'il ne produit aucun travail. Il apporte bien des bricoles au marché du samedi matin, mais ça ne suffit pas pour le renflouer. Impasse !

Bien entendu, je n'attends pas que la machine coopérative soit efficace : j'use encore volontiers, avec Christophe et avec quelques autres, de la batterie traditionnelle des sanctions, en attendant mieux. Question d'urgence et de protection de la classe et des institutions naissantes : isolement à une table individuelle dans un coin de la classe, copies, retenues après 17 heures, etc. Quand je n'en peux plus : séjour dans le couloir. Je souffle et on peut travailler un peu.

UN CHEF D'ÉQUIPE QUI TOMBE DU CIEL...

Rentrée de janvier. Un second sociogramme permet de refaire les équipes. Deux chefs d'équipe trop *légers* sont remplacés par deux nouveaux. Parmi ces nouveaux, Tran Di, arrivé en France il y a deux ans et dans ma classe depuis novembre. Taille et carrure de basketteur. C'est aussi, dans le domaine scolaire, un bosseur qui se révèle en particulier le meilleur en math. Le jour de ce second sociogramme, Tran Di n'est pas là, mais Christophe l'a choisi pour travailler et accepte de lui obéir ! À noter aussi que Christophe est passé de quatorze rejets en novembre à huit en janvier. Six élèves veulent bien travailler avec lui, ce qui est vraiment nouveau.

Donc, je confie Christophe à Tran Di, disant en commentaires devant Christophe :

— Tu as pleins de pouvoirs¹⁹¹. Si tu es embarrassé, tu n'hésites pas à m'en parler. Mais tu regardes aussi son travail.

¹⁹¹ Pas seulement : pouvoirs, responsabilités et libertés sont proportionnellement liés, toujours, dans le repérage des statuts de chaque enfant dans la classe, au point qu'Oury et Vasquez, d'emblée, annoncent que les ceintures de comportement (sur lesquelles s'appuie l'institution des chefs d'équipe) ne sont pas des critères de développement psycho-affectif, et encore moins d'acclimatation socio-morale, mais des critères permettant de repérer concrètement, et discutables en Conseil, ce statut du sujet dans le groupe, en termes de pouvoirs, de libertés et de responsabilités. Sur ce point, cf. A. Vasquez et F. Oury, 1972, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspero, 407-408.

Et Christophe apprend à parler bas, fait ses fiches. Tran Di lui explique la division à virgule, la simplification des fractions et d'autres choses encore... Christophe vend des choses au marché, traficote un peu hors marché. Je ferme les yeux tant que personne ne s'en plaint au Conseil. Ce n'est pas le moment de perturber ce qui l'accroche un peu à la classe !

Lundi 13 janvier. Christophe préside pour la première fois le Quoi de neuf ? à sa demande. Sérieux, il s'en tire assez bien¹⁹². Il prépare aussi quelques épreuves d'opérations et en réussit enfin trois ou quatre dont la division à virgule. Plus tard, il réussira même la division à deux chiffres.

Lors d'un Conseil, Christophe propose un nouveau métier : flic !... Sa proposition est rejetée. À l'extérieur, en récréation, les collègues témoignent :

— On n'entend plus parler de Christophe, alors que l'an dernier c'était la vedette de la cour. Il terminait trois récréations sur quatre au piquet !

Pendant les récréations, il faut noter au passage que les CM2 s'entraînent au volley et au basket... sous la responsabilité de Tran Di.

VERS LA FIN DE L'ANNÉE...

Fin janvier : tout n'est pas définitivement réglé. Un soir, la classe est survoltée et moi épuisé. Je décide de reporter au lendemain le Choix de textes, et je le remplace par quatre divisions assez longues au tableau pour calmer un peu tout le monde et me permettre de souffler. Christophe éclate avec son numéro bien connu qu'on avait un peu oublié : Ces divisions, je sais pas les faire !... et devant les autres, il balance sa feuille, grogne, tape des pieds. Je m'adresse aux autres :

— Ne faites pas attention, Christophe a sa petite crise.

Rires... Christophe se rassoit, et on ne l'entend plus. Avec son chef d'équipe, il finit par faire ses quatre opérations avant cinq heures. Ce sera son dernier numéro.

Février. Beaucoup d'absences. Sa mère, un matin, avant la rentrée, me téléphone très aimable. Moi encore plus qu'elle ! Christophe sera absent, car elle doit l'accompagner chez le médecin qui soigne ses allergies !

Christophe ne gêne plus, il vient de temps en temps me montrer son travail individuel, appelle mes encouragements et se fait payer. Il accapare encore beaucoup le Quoi de neuf ? : il est parvenu un jour, devant les normaliens, à parler trente minutes à lui tout seul. J'ai fait admettre au Conseil suivant une nouvelle règle de circonstance : *Chacun, au Quoi de neuf ?, se limitera à cinq minutes.*

Je ne vois plus sa mère. Quand elle vient chercher Christophe à l'école, pour lui éviter les *mauvaises fréquentations*, elle l'attend à cent mètres.

En juin, la classe prépare le tournoi de basket des écoles publiques. Tran Di est capitaine de l'équipe. Christophe en fait partie. M^{me} Gomez me fait demander si elle peut nous accompagner par le bus de ville. Je fais répondre, comme à deux autres parents, que c'est tout à fait possible. Et elle vient, discrète, toute la journée !

¹⁹² Ce n'est pas rien... Pour ce qui est du Quoi de neuf, cf. infra, Vicario, p.258sq.

Le soir, l'équipe rentre avec la coupe.

QUELQUES COMMENTAIRES

Du maître : d'abord assainir...

Cette petite histoire de Christophe s'inscrit dans un environnement particulier : le quartier, l'école.

Quatre-vingt-dix pour cent des enfants de l'école habitent un quartier d'HLM, les appartements les moins chers d'Aix : refuge de misère sociale et culturelle. Population par ailleurs très cosmopolite : dix ou douze nationalités. Des pères absents, en invalidité, en chômage ou en fuite... Beaucoup de mères seules avec enfants. Leur préoccupation majeure : les protéger de tout, y compris de l'école. Lors des rentrées, une vingtaine de mères restaient derrière le grillage ou au portail jusqu'à ce que les élèves entrent en classe. Certaines revenaient même aux récréations ! En tant que directeur, j'ai dû intervenir et refouler de l'école ces *personae non gratae* qui y pénétraient pour *protéger le petit* ou insulter un enseignant.

Six mois après la rentrée, plus personne ne restait au grillage. Ce qui signifie qu'à l'intérieur de l'école les enfants sont désormais en sécurité, mais aussi que l'école a ses lois propres, ses règles de fonctionnement internes, et que les enseignants en sont les garants. C'est alors qu'une autre forme de dialogue est née entre parents et enseignants, un dialogue expurgé d'une certaine agressivité première. Il fallait bien d'abord assainir...

Du groupe Genèse de la coopérative

Cette monographie a été travaillée au sein de *Genèse de la coopé*. C'est ce que nous appelons la moulinette. L'histoire de Christophe parle à chacun et d'abord aux praticiens de la classe institutionnelle. *Ça me dit quelque chose... ça me rappelle...* Les lecteurs pourront aussi *faire leur petit cinéma* en fonction de leur expérience. Chacun le sien. Voici celui de Genèse de la coopé tel que je l'ai entendu. On n'a pas tout dit, très vraisemblablement !

Lieux, limites, lois, langage

Lorsque commence l'année scolaire, le maître introduit quelques techniques et quelques institutions. Celles-ci ne s'adressent qu'au groupe-classe. Hors des murs de la classe, elles n'ont aucune validité. Nos décisions communes, institutions, rôles, pouvoirs, ne concernent pas l'école et encore moins le quartier. Il y a un intérieur et un extérieur. Cela est valable pour la classe, mais aussi pour l'école. Même si la porte reste ouvrable, on n'y entre pas n'importe quand, n'importe comment.

Au début de l'année, Christophe qui ne sait pas où il est, ni qui il est — sinon un morceau de sa mère — va se heurter à une société autrement organisée, avec

ses lois, ses institutions, des rôles et des statuts élaborés chaque jour en fonction des impératifs de discipline du travail.

Du fait du collage maternel, l'affrontement est inévitable. Quand les petits commencent à sortir du clan, le conflit avec l'extérieur surgit fréquemment.

L'îlot familial est un magma. Le quartier, c'est un peu la jungle. Christophe rencontre une nouvelle cellule étrange : la classe institutionnelle ou en voie d'institutionnalisation. Un lieu qui a des murs, bien quadrillé, un îlot de culture et de civilisation. Cette rencontre, pour Christophe, comme pour la mère, ne peut être que détonante.

La loi de la classe coopérative, c'est la loi œdipienne. Pour y vivre et devenir sujet dans le groupe, l'enfant doit assumer son identité et renoncer au couplage archaïque. C'est un sevrage symbolique, indispensable, jamais terminé, évidemment.

C'est dans ce sens-là que la mère rencontre la loi et que Jean-Claude lui parle à travers ses réactions :

— À la maison, c'est vous ; ici, c'est moi.

On précise les rôles et les lieux.

Aider les parents au *grandissement* des enfants. Pas facile !

L'ancrage de Christophe

Christophe n'a pas de repères. *Mon père, il est mort !* Vrai ou pas, c'est ce qu'il vit. D'où son angoisse : bavardage incessant, bruyant, instabilité motrice, inattention permanente, cinéma devant les autres, c'est ce que Françoise Dolto appelle *le feu d'artifice pour éviter le danger*.

La coupure avec la mère a déjà eu lieu. Après le faux départ de l'école, Christophe est revenu en classe, seul. Cette nouvelle inscription est une étape essentielle.

C'est alors qu'il se trouve un point d'ancrage dans la classe : Tran Di. Pourquoi Tran Di et pas un autre ? Parce que Christophe avait fait toute sa scolarité primaire avec les autres. Ceux-ci le connaissaient bien, et réciproquement. Seul Tran Di est nouveau. Avec lui Christophe peut rejouer la partie. Une chance ? Bien sûr, mais l'essentiel est d'en profiter au passage.

L'ancrage est massif, certes. Ce genre d'*identification* peut avoir quelques inconvénients, mais dans un premier temps, c'est bien salutaire.

Tran Di ne faisait pas partie du magma commun. Toute la classe, c'était le passé. Seuls le maître et Tran Di sont nouveaux.

Du désordre à l'ordre coopératif

Il n'y a pas d'ordre ici, dira Malika au cours d'un conseil de novembre. Non, effectivement, il n'y a pas *encore* d'ordre. Les trois premiers mois sont effectivement durs. Comment passer de l'ordre du maître à un ordre institué par tous ? Et surtout comment passer du travail imposé si peu efficace au travail choisi ? Comment passer de la discipline du maître avec sa batterie de sanctions

traditionnelles (punitions écrites, évictions, *coups de gueule...*) à la discipline coopérative ? Angoisses inévitables...

Mais il existe un moment où ça bascule : lorsque les métiers, les rôles, les pouvoirs fomentent du désir. Au départ, les enfants l'ignorent. Seul le maître sait où il va. C'est alors aussi que Christophe commence à s'accrocher.

La classe Freinet institutionnelle, c'est pas mal, non ?

Oui, mais ça suppose quand même un maître compétent, à l'aise avec les techniques pédagogiques, et un adulte qui dise *je*.

UNE JOURNÉE DANS UN « CHAMPIGNON »
DE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE
Décider et élaborer notre pédagogie en groupe¹⁹³
Francine Pujol¹⁹⁴

Résumé. Une classe coopérative de pédagogie institutionnelle ne naît jamais seule : un permanent travail d'analyse collective la sous-tend. Ce travail, entre autres, trouve place dans les réunions régulières des champignons, petits groupes locaux se réunissant régulièrement. Quelle éthique, quelle institutionnalisation, quel accueil de la subjectivité, surtout pas jugée ni visant à se « former », y sont à l'œuvre ? À travers une journée, on voit des outils qui partagent la même éthique que dans les classes ; on y voit à l'œuvre la dynamique pratique, pédagogique et psychique ; on y voit également la matrice de l'élaboration monographique, fondement de tout langage et de toute théorisation ajustés à ce que doit être une transmission de la pédagogie institutionnelle.
Mots-clés : pédagogie et analyse institutionnelles — champignons — praxis de transmission — monographie pédagogique — groupes de pairs

Abstract. *A cooperative class in Institutional Pedagogy never rises isolated: it is permanently upheld by an effort of collective analysis. Such an effort finds an appropriate space, among others, in regular meetings of small local groups, aka "mushrooms" (or champignon, in French, with "PI" for Pédagogie Institutionnelle). Which ethics, which institutionalisation, which function welcoming subjectivity, never judged or doomed to be "trained", are there at work? Throughout a day of work, one can see tools and skills being used, that share the same ethics as one can see in classes; one can also check how the practical, pedagogical and psychical dynamics is at work; last, one can observe the matrix of monography elaboration process, that founds the only language and theorisation adequate with the transmission of what Institutional Pedagogy is.*
Keywords: *Institutional Pedagogy and Analysis — mushrooms groups (or Champignon) — praxis of transmission — pedagogical monography — group of peers*

Depuis quelques années, je suis à mon tour responsable du Champignon de Béziers, créé par René Laffitte dans les années 1980. Ce groupe¹⁹⁵, composé d'enseignants qui travaillent en pédagogie institutionnelle, se réunit six demi-journées par an. En 2005, nous avons organisé une première journée de rencontres et dans la foulée, nous avons ressenti la nécessité de nous structurer en association, d'où la naissance de l'Association Champ PI. Elle est dotée d'un bureau composé d'un président, un trésorier et un secrétaire. Si le champignon

¹⁹³ Ce texte a été initialement présenté au Colloque *Vers une pédagogie institutionnelle*, organisé le samedi 16 décembre 2017 à Gennevilliers par Arnaud Dubois et Patrick Geffard. Je remercie Pierre Johan Laffitte de m'avoir demandé de développer plusieurs points de technique et d'organisation.

¹⁹⁴ Professeure des écoles, elle a mis en place des classes coopératives pendant plus de vingt ans. Actuellement enseignante spécialisée en Institut Médico-éducatif sur un dispositif d'Unité d'Enseignement Externalisée. Responsable de stages en pédagogie institutionnelle, et intervenante dans différentes formations adultes : Aprene, association Coopérer pour l'Autre Lycée, formation d'éducateurs aux Céméa, etc.

¹⁹⁵ Dans ce groupe, participent également Richard Lopez (cf. *supra*, (...)) et Patrici Baccou (cf. bibliographie de l'article de J.-C. Sallaberry, cf. *supra*, p.204).

se réunit six fois par an, l'association, elle, a deux demi-journées de travail annuel. Chaque matinée consacrée à l'association est couplée avec une après-midi de travail sur les écrits. L'association est donc une structure au service du chamPIgnon, c'est-à-dire un lieu où s'organisent les activités lancées par les membres du chamPIgnon.

Actuellement, la grille du chamPIgnon, le déroulement de nos rencontres, est la suivante : un Quoi de Neuf, un moment d'écriture individuel que nous appelons « les traces » et un conseil, suivi d'un « savati¹⁹⁶ ». Mais notre groupe est vivant et il évolue au fil du temps. Ainsi, c'est la deuxième année que nous expérimentons un dispositif un peu différent. D'abord, le chamPIgnon est itinérant, c'est-à-dire que nous avons quitté le lieu historique de Béziers et l'école qui nous accueillait jusqu'alors, la calandreta l'Ametlier. Maintenant, chaque membre du chamPIgnon accueille le reste du groupe dans sa classe, à tour de rôle. C'est l'occasion de découvrir comment chacun a mis en place les outils de la PI. Ce temps de présentation de sa classe par celui qui accueille est inscrit dans la grille et c'est un précieux moment de partages, de découvertes et d'échanges entre nous. Ensuite, nous alternons maintenant un chamPIgnon court qui reprend la même grille et un chamPIgnon long où nous ajoutons l'après-midi, un temps de travail sur les écrits en cours.

Je vous propose, à travers ce texte, de regarder ce que sont nos outils de travail pédagogique — dont on verra, j'espère, à quel point ils évoluent dans une profonde homogénéité, éthique et technique, avec ce que nous mettons en œuvre avec les enfants, dans nos classes.

QUOI DE NEUF ? ACCUEILLIR L'AUTRE COMME SOI-MÊME

Le Quoi de neuf constitue le cœur de notre travail, et représente, comme en classe, un « véritable lieu d'entraînement à la parole et à l'écoute de l'autre » (Laffitte, 1999, p. 101). C'est là que chacun apporte sa classe, peut parler de ses questionnements, ses difficultés, ses réussites aussi. On donne quelques nouvelles sur sa classe puis on développe *un* point sur un enfant, une institution, ou quelque chose qui nous interroge. C'est le lieu d'accueil de l'autre, dans sa singularité, dans sa parole, dans ce qu'il dit ou ne dit pas. On s'y entraîne à l'élaboration. À tour de rôle, chacun parle pour tenter de se dire. On écoute, mais qu'est-ce qu'on entend vraiment de ce que l'autre veut dire ? C'est un moment à la fois fort et délicat où se tissent les échanges et où s'affinent la parole et l'écoute. En sécurité et en confiance, en étant sûr qu'on ne sera pas jugé (même sous forme d'une imaginaire « prestance » d'un « ancien » ou d'une « ancienne »), on peut s'autoriser à élaborer, c'est-à-dire à réagir, à laisser venir, à associer — « ça me fait penser à... ». On fait écho à la parole de l'autre, autre façon de dire qu'on accueille cette dernière, sans la laisser dans le silence et le désarroi.

¹⁹⁶ Ce moment, où le groupe pose à chacun la même question : « ça va-t'y, ou ça va-t'y pas ? », est également appelé « Bilan météo ». C'est l'un des principaux lieux de parole rituels scandant toute journée dans une classe coopérative institutionnelle. On y revient plus loin.

Ce travail d'élaboration permet de faire un pas de côté par rapport à la classe et de repartir sur le terrain parfois avec de nouvelles pistes pour notre action pédagogique mais toujours avec le sentiment d'avoir pu partager ses doutes et la certitude de ne pas être seul. Et c'est déjà beaucoup !

Bref, notre Quoi de neuf est, dans son éthique comme dans l'affrontement de notre propre rapport à la parole, de la même eau que celui que nous proposons dans nos classes. La spécificité réside dans le fait que, dans ce moment-là, nous nous concentrons sur notre pratique pédagogique : autour d'elle, évidemment, peut se dire et s'entendre notre propre vécu, ce qui doit être pris en compte pour analyser la complexité de ce qui se passe, dans ce que nous apportons au groupe. C'est ce qui avait amené René Laffitte à appeler ce moment : « Et moi dans ma classe », à entendre aussi « *émoi* dans ma classe ».

LE MOMENT DES TRACES. VERS L'ÉLABORATION MONOGRAPHIQUE

Le « moment des traces », comme on l'appelle, est un temps d'écriture individuel. Il s'agit, en s'appuyant sur le Quoi de neuf qui vient de se dérouler, de faire trace sur sa parole, celle des autres ou les paroles liées qui ont pu se faire écho entre elles. C'est une sorte d'entraînement à l'écriture — une amorce en tout cas car c'est un temps court, vingt minutes. Mais un entraînement qu'il faut entendre comme on dit qu'une courroie entraîne un mouvement. Chacun est libre par la suite, de retour chez lui, de reprendre ce texte et de le retravailler ou pas. De la même façon, dans un délai d'une semaine, il peut l'envoyer ou pas au responsable des traces. Celui-ci, une fois les traces récoltées, les envoie à tous les participants du champIgnon.

Souvent, le point de départ d'un travail sur un écrit est une des traces du champIgnon. Le fait d'avoir écrit quelques mots sur un enfant ou une institution donne envie d'aller plus loin, de se pencher sur ce qui fait question, « soulever le capot » comme aimait à le dire René Laffitte. Alors, on prend des notes plus régulièrement pour tenter d'y voir plus clair. Et un jour, encouragé par les copains qui ont été accrochés par ce début d'histoire, on propose son écrit pour un travail plus approfondi. C'est ce que nous faisons dans les moments de travail sur les écrits lors des champIgnons longs et à l'occasion des journées de l'association Champ-PI. Nous avons réservé pour cela deux demi-journées par an. Lors de ces moments, deux écrits présentés par deux personnes différentes sont ainsi passés « à la moulinette » de l'élaboration pendant plusieurs séances.

Ensuite seulement, des équipes de production peuvent se mettre en place pour organiser le travail d'écriture et produire une monographie publiable. C'est dans ce va-et-vient entre élaboration collective et réécriture individuelle que naissent ces témoignages de nos classes.

Ainsi, la simple organisation du temps ordinaire, qui réserve une place pour cette « case » des traces, donne lieu au possible redéploiement de la vie du groupe, de notre vie institutionnelle, d'une épreuve intime d'écriture, et du partage collectif d'un savoir éprouvé. Et ainsi, ce moment parmi d'autres s'avérera peut-être, mais seulement dans l'après-coup, un lieu où aura émergé une monographie.

La monographie constitue pour nous la forme majeure, par laquelle nous travaillons notre pédagogie, et la transmettons¹⁹⁷. C'est ici qu'il faut insister : une monographie, ce n'est surtout pas « un atelier d'écriture », et encore moins une leçon de « pédagogie institutionnelle appliquée ». Comme nous le disons souvent, « une écriture, ça s'écrit d'abord sans stylo ». Puis on amène au groupe des éléments : notes personnelles, début d'écriture, mais aussi des « traces » issues de la classe elle-même ; et peu à peu, le travail collectif embraye sur le désir singulier qui a apporté cet « objet de travail ». Fondamentalement, le travail autour de la monographie est un moment d'élaboration collective, Jean Oury a même dit dans son séminaire de Sainte-Anne qu'il trouvait que ce type de groupes, créé par Fernand et les premières générations de PI, constitue la situation la plus accomplie d'analyse institutionnelle.

LE CONSEIL

Comme en classe, c'est au conseil que les membres du ChamPIgnon prennent les décisions qui les concernent. Dans notre groupe, le rôle de secrétaire est un métier, donc exercé de façon continue. Il note les décisions et les envoie ensuite à tous. Quant au président de séance, il n'est pas toujours le même, on tourne, permettant ainsi à chacun de poursuivre son entraînement à cette fonction.

De quoi y parle-t-on ? On s'attribue les métiers car s'il y a un responsable du groupe, comme en classe, on se partage les petites, mais pas triviales responsabilités qui nous permettent de fonctionner. Café (ça compte, dans l'ambiance !), Grille d'organisation, Clés, Rangement, Pain : chaque métier a son importance dans cet espace-temps particulier, très bref et duquel on doit repartir « requinqués », avec le ressenti vrai que cet effort, consenti en plus de notre quotidien déjà très prenant, a donné lieu à un moment tout autant oxygénant, que rassérénant et efficace. Sans cela, il y a fort à parier que nos vingt ans d'existence n'auraient jamais tenu le coup...

Au conseil, on discute aussi des écrits en cours ou à venir. J'en ai déjà parlé, je ferai seulement remarquer ici, tout comme dans nos classes là encore, la fonction d'inscription symbolique que remplit le conseil et qui fait signe en direction du sujet en chacun de nous : le tissu institutionnel organise concrètement, et soutient symboliquement, l'acte de se lancer dans l'écriture. C'est une décision qui ne va pas sans désir, mais pas sans angoisse non plus. Cela appelle donc un certain courage. Nos institutions prennent alors le relais, « répondent présentes » quand le sujet décide de les convoquer et de s'en saisir.

Au conseil du chamPIgnon, on décide des projets dans lesquels on souhaite se lancer. Par exemple, l'organisation des rencontres du Champ PI qui se déroulent sur une journée à Béziers. Le but de ces rencontres est de favoriser les échanges

¹⁹⁷ Plusieurs de ces monographies sont présentes sur notre site : [Nos monographies - Site de champpi ! \(champ-pi.com\)](http://www.champpi.com). On pourra également écouter Patrici Baccou et Corina Lhéritier parler de la monographie dans un séminaire du mastère « Éducation tout au long de la vie » de Paris 8 : https://www.sensetpraxis.fr/Pedagogie_langage/Invites.

entre des gens intéressés et/ou pratiquant la PI dans leur classe. C'est aussi l'occasion de tisser ou de conserver des liens avec les autres groupes de PI. Échanger sur nos pratiques, partager ce qui se fait dans nos classes et dans nos groupes : une façon de « ne pas rester seul » comme disaient Freinet et Oury.

On parle aussi de ce qui se fait ailleurs, autour de la PI : rencontres organisées par d'autres groupes, Journées de La Borde (elles ont été ritualisées à Toussaint depuis plusieurs années à l'initiative de Jean Oury), colloques (comme celui d'aujourd'hui), publications, interventions dans des formations¹⁹⁸... Qui souhaite y participer ? De quelle manière ? Y-aura-t-il une présentation de texte, et, si oui, s'agira-t-il d'un texte travaillé dans le groupe, avec des allers-retours entre élaboration et réécriture, ou, plus rarement, d'un texte écrit par son seul auteur ?

Bref on sait que de tout cela, on pourra se parler au plus tard lors du prochain conseil. Mais certains chantiers demandent davantage de temps qu'un conseil d'une demi-heure tous les deux mois pour pouvoir se réaliser. Ce fut le cas pour la parution des *Dossiers du Champ PI*. C'est aussi le cas pour l'organisation d'un stage. Ces projets nécessitent de nombreuses discussions, échanges, décisions. Bien sûr, à ces occasions, nous mettons en place des moments supplémentaires de travail. Mais inversement, entre les séances spéciales consacrées à ces importants chantiers, et nos deux séances annuelles de l'Association Champ PI... on en parle au conseil du champIgnon ! Cependant, si c'est bien pratique, ce n'est pas forcément judicieux car tous les participants du champIgnon ne sont pas toujours impliqués dans toutes les actions organisées par l'association. De ce fait, le mélange des décisions et des lieux peut apporter du flou, des confusions ou des incompréhensions¹⁹⁹.

Avec l'apport des nouvelles technologies, nous avons eu recours plusieurs fois à la visioconférence. Cet outil, bien sûr, ne peut remplacer la discussion en direct car il gomme un certain nombre de subtilités, de nuances dans les échanges et dans la communication. Aussi, nous essayons de limiter son utilisation à des réunions de nature organisationnelle. Par exemple, pour la préparation des rencontres de cette année, une fois prévue la grille et son contenu, nous avons fait une visioconférence afin de nous distribuer les présidences des différents moments et régler les derniers détails d'ordre pratique. Pourtant, même avec cette forme de travail, nous avons tenu à avoir un président de séance et à terminer par un « Savati ».

LE SAVATI, OU : ON NE TRANSIGE PAS AVEC LE SÉRIEUX

Nous achevons toute séance passée ensemble par un moment où chacun a la possibilité de revenir sur son vécu. Le « bilan-météo » des classes, où les enfants disent en fin d'après-midi si, pour eux, la journée a été « soleil », « nuage » ou

¹⁹⁸ En ce qui concerne ces formations, il faut citer en particulier celle d'Aprené, dont je parle en fin d'article, et dont parle également Richard Lopez, *supra* p.208sq.

¹⁹⁹ Cela dit, c'est cette imperfection qui fait, rappelons-le, le ferment pédagogique de toute institutionnalisation : chercher une solution efficace à une situation donnée... qui engendre à son tour de nouveaux problèmes, lesquels etc.).

« orage », et peuvent éventuellement dire pourquoi, devient pour nous le *Savati* : c'est un tour de table où le président de la séance pose la question rituelle : « Ça va-t'y ? » L'important de ce moment est de clore le lieu de notre rencontre, de façon que chacun en ressorte serein, « sans rien sur l'estomac » si possible : moment pour « récupérer » les éventuels couacs qui auraient pu esquinter l'un ou l'autre sans qu'on s'en soit rendu compte.

À l'autre bout de la rencontre, le *Savati* remplit la même fonction que le *Quoi de neuf* à l'orée : celle d'écouter le sujet, dans un « feutrage » opérant la transition entre le monde intérieur du groupe au travail, et le monde extérieur de la vie qui va. On ne transige pas avec la sécurité éthique de chacun, ni avec la libre parole du sujet, qu'on soit adulte ou enfant.

Ce qui me semble le plus important, en fin de compte, c'est qu'il n'y a pas d'un côté des institutions « pour les enfants », et de l'autre celles « pour les adultes ». On ne parle pas deux langues différentes, dans les classes on ne « joue pas », et si les chamPIgnons adoptent les mêmes outils que les classes, c'est parce que, tout simplement, nous n'en avons pas trouvé de meilleurs. Si nous en avons trouvé, nous les aurions tout simplement mis en œuvre dans nos classes *aussi* ! Bien sûr, ce qui change, c'est ce que nous produisons, à chaque fois ; et c'est cela seul qui nécessite la mise au point de nouvelles façons de nous organiser, c'est-à-dire de nouvelles institutions. Mais dans l'éthique, dans le sérieux profond de notre rapport aux institutions dont nous nous faisons nous-mêmes les sujets, il y a une homogénéité profonde entre les classes et les chamPIgnons.

FONCTION DU CHAMPIGNON DANS LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE

Comme le dit Joseph Rouzel (2015) : « Ce n'est que dans un va-et-vient permanent entre l'acte et la pensée que l'action éducative prend tout son poids. » Ce va-et-vient est au cœur de toute notre « praxis pédagogique », comme dit Francis Imbert, c'est-à-dire notre pratique dont nous n'attendons de personne « du dehors » (pas même des « autorités en matière de PI ») qu'on l'analyse à notre place. Et ce, « depuis les origines » de notre vie pédagogique :

- Dans les groupes départementaux de l'Icem (Institut coopératif de l'École moderne, mouvement de pédagogie Freinet dont un certain nombre de membres du chamPIgnon ont été, ou demeurent, très proches),
- Dans les groupes fondés par Fernand Oury, entre autres avec Raymond Fonvieille...
- ... puis avec Aïda Vasquez et les GET (puis GTE),
- ... puis avec « Genèse de la coopérative »,
- ... et enfin avec AVPI, son dernier groupe, auquel notre chamPIgnon a initialement, et longtemps, été lié...
- ... et tous les autres groupes de pédagogie institutionnelle (pour un aperçu de cette cartographie, cf. Lopez), passés, présents et prochains...

On le voit, ces origines n'ont rien d'un arbre généalogique unique : c'est un réseau de racines souterraines, où ce n'est pas tant la chronologie d'une orthodoxie qui compte, mais les tracés existentiels et « humoraux » qui font que, à tel moment, chacune et chacun d'entre nous a choisi de prendre telle bifurcation

pour travailler avec tel groupe plutôt qu'avec tel autre — sans pour autant se couper du reste de la « constellation pédagogique » qui englobe « notre PI ».

Ce qui importe plus à nos yeux, c'est que cette « constellation », toujours inachevée et imparfaite, faite de ruptures, est avant tout à l'image de la complexité de notre travail. Avec nos repères, notre « culture », nous la rapprochons de l'image qu'Aïda Vasquez et Fernand Oury donnent de la classe en Atomium :

Figurons-nous chaque élément par une boule, disposons ces boules sur une sphère idéale et relient chacune des boules à toutes les autres : vous avez reconnu l'Atomium de l'exposition de Bruxelles. Au centre de cette sphère idéale, une place : le lieu de la classe où nous nous trouvons quand nous sommes intégrés dans la classe et soumis à l'action simultanée des différents éléments. Ce lieu nous apparaît comme un champ où peut se produire l'action éducative. (Il n'y a plus lieu ici, de faire la distinction entre les élèves, le maître et la psychologue.) En ce lieu, nous sommes « agis » par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non nous agiter. Lieu de l'angoisse peut-être, mais aussi lieu de l'action : lieu de vie. (Vasquez, Oury, 1967, p.105-106.)

Sauf que la classe n'est pas la seule à pouvoir être comparée à l'Atomium : tout l'ensemble de notre « praxis pédagogique » l'est. Elle est également un feuilletage : la classe n'est pas exactement sur le même plan que nos réunions de chamPIgnon, lesquelles à leur tour ne sont pas sur le même plan que nos stages, ou que d'autres rencontres... Sans que cela suppose qu'un plan soit « supérieur » à un autre. Mais ce feuilletage constitue notre seule ressource sérieuse face aux conditions, de plus en plus éprouvantes, dans lesquelles nous ne tentons pourtant que de faire notre métier de la façon la moins nocive possible. D'où, à nos yeux de praticiens, le rôle fondamental, et irremplaçable, des chamPIgnons : la praxis pédagogique, c'est certes la classe coopérative institutionnalisée, le « cœur » de notre travail, mais ces classes ne pourraient pas naître, ou continuer à vivre, ou en tout cas jamais avec cette exigence éthique et technique, sans ces lieux où, entre « artisans pédagogiques²⁰⁰ », nous « taillons nos silex²⁰¹ », en essayant de ne pas trop nous épuiser²⁰² à être à la page des Instructions officielles, mais seulement à être en phase avec la vie réelle des enfants avec qui nous pratiquons une pédagogie qui nous permet de « changer le métier » plutôt que de « changer de métier²⁰³ ».

RETOUR SUR UNE RESPONSABILITÉ GROUPE

Comme je le disais au début de cette présentation, je suis, depuis quelques années, responsable du chamPIgnon de Béziers. C'est un honneur pour moi, mais ça fout

²⁰⁰ *Artisans pédagogiques* est le titre qu'a longtemps pris le bulletin du groupe héraultais de l'Icem 34, auquel René Laffitte et d'autres membres de notre groupe participèrent.

²⁰¹ Fernand Oury disait souvent que la pédagogie en était encore à sa préhistoire. L'époque présente lui donnerait raison, hélas, au-delà de ses (dés-)espoirs...

²⁰² En effet, ce feuilletage qui fait l'hétérogénéité de notre travail en fait aussi tout à la fois la richesse et la fragilité : tenir compte de la complexité peut épuiser, si l'on reste trop seul. D'où la phrase, que j'ai déjà évoquée : « Ne jamais rester seul ».

²⁰³ C'est par cet adage que Fernand Oury aime à désigner ce qu'il appelait l'« utopie nécessaire » de sa pédagogie — cf. *infra*, p.294.

aussi un peu la trouille parce que c'est quand même le champignon qu'a créé René Laffitte ! Et moi je me sentais toute petite et bien balbutiante en PI, quand j'y suis arrivée, au tout début des années quatre-vingt-dix... Je n'aurais jamais pu imaginer à cette époque d'en devenir un jour la responsable. Mais depuis, il faut croire que j'ai fait du chemin avec les copains du groupe — et au passage, gagné quelques cheveux blancs, d'ailleurs...

Donc, au champignon de Béziers, comment ça se passe, cette histoire de responsable du groupe ? Je crois qu'il y est question de formation et de transmission. Au départ, c'est René Laffitte qui a été longtemps responsable du champignon de Béziers. Puis, il en a confié la responsabilité à Brigitte Vicario, qui à son tour l'a transmise à Richard Lopez, qui m'a ensuite passé le relais. Chacun, chacune a tenu ce rôle pendant plusieurs années mais il n'a pas été seul. A chaque passage de relais, le responsable sortant accompagne le nouveau : c'est le statut de co-responsable. Ayant éprouvé une certaine pratique à cette place, il en a acquis des connaissances/compétences qu'il va partager et transmettre à une autre personne qui s'engage avec un statut d'apprenti en quelque sorte. Ce co-responsable est une sorte d'accompagnant pour le responsable débutant. Ils font ensemble un point régulier avant et après chaque champignon. Le « co » aide le responsable pour l'organisation, la grille, les décisions prises, à prendre. Il joue complètement un rôle de formation auprès du responsable en lui transmettant ses connaissances et son expérience dans ce domaine. Mais il joue également un rôle de superviseur car le responsable a le souci du groupe et de chacun des participants. C'est quelque chose de plus fin qui se travaille là : le passage d'une maîtrise, d'une capacité d'analyse profonde. Être à l'écoute de l'autre, ça ne se décrète pas, mais on peut s'y entraîner. Surtout quand on n'est pas seul pour le faire. Le « co », c'est aussi celui qui peut prendre les rênes du champignon quand, pour des raisons personnelles, le responsable n'est plus en mesure d'assumer sa responsabilité. Il prend alors, comme en classe, une ceinture dorée pour faire une pause pendant un certain temps.

Ce duo co-responsable/apprenti, nous l'utilisons dans tous les passages de relais pour transmettre une responsabilité : la présidence d'un moment de travail, la responsabilité d'une journée, la responsabilité du champignon. Il en va de même en stage, pour la menée des différents moments, la responsabilité des ateliers, les métiers...

Bien sûr, tout cela ne peut exister que sur fond de notre expérience d'enseignant-praticien de PI, qui nous donne au quotidien de nombreuses occasions pour le faire avec les enfants. Les différents lieux de parole de la classe : Quoi de Neuf, conseil, table d'expo, choix de textes... nous conduisent petit à petit vers une écoute plus fine.

Il y a cependant une différence majeure avec les classes. La seule, précisément, liée au fait que nous travaillions entre praticiens adultes. Dans notre groupe, nous n'avons pas de ceinture, nous parlons plus facilement « d'heures de vol » pour marquer le temps qui passe et peut-être une certaine expérience dans notre pratique. Mais nous sommes « tous ensemble sur le même tatamis », comme

aimait le dire René Laffitte. Chacun praticien, à la fois usager et concepteur du dispositif qui nous occupe.

MAIS POURQUOI DONC UN CHAMPIGNON ?

Je souhaite enfin évoquer la question de la transmission. Premièrement pour rappeler l'existence, il y a quelques années, d'une seconde demi-journée qui était accolée à notre champignon du matin : le « chamPI-D », ou « champignon démarrage ». Ces séances, que quelques personnes parmi nous animaient²⁰⁴, permettaient d'assurer la dimension d'une « fonction d'accueil » envers les enseignants souhaitant mettre en place une classe coopérative, mais n'ayant pas encore (suffisamment) la pratique des principales techniques pédagogiques. Il s'agissait de prendre au sérieux cette demande, de ne pas « jouer aux formateurs », mais dans un cadre spécifique, où le légitime questionnement initial au sujet des méthodes pédagogiques pouvait être accueilli, intégré à un dispositif qui restait branché sur une véritable fonction d'accueil et d'analyse de ce qui se passait dans ces classes.

Ensuite, il est important de lier cette expérience à deux autres lieux.

Le premier, évidemment, ce sont les stages créés par Fernand Oury, et surtout, pour notre génération, ceux qui furent développés par Genèse de la coopérative, et par les différentes associations qui sont nées de la dissolution de ce groupe, au tournant des années 1980-1990.

Le second lieu, je l'ai déjà évoqué, ce sont les différentes formations dans lesquelles nous pouvons intervenir, qui non seulement souhaitent partager notre expérience, mais acceptent surtout que nous travaillions selon les principes mêmes des stages ou du champignon. Il faut citer en particulier notre collaboration au long cours avec Aprene, le centre de formation des Calandretas occitanes, et lui aussi situé à Béziers, mais œuvrant dans toute la région occitanophone. C'est à partir de la participation de membres du champignon qu'Aprene a pu intégrer la pédagogie institutionnelle, non seulement comme objet, mais comme mode d'organisation, de son travail de transmission. Moi-même, j'y coanime depuis plusieurs années, avec Richard Lopez, un module d'approche de la PI, sur un modèle initialement créé par René Laffitte et continué entre autres par Brigitte Vicario, Pascale Danillon et Bertrand Cabioch. Réciproquement, un nombre non négligeable de membres des champignons de Béziers, mais aussi Pézenas et Montpellier (je vais y revenir), enseignent en Calandretas (à Béziers : Patrici Baccou, Francesa Theron, Xavi Ferré). Autre rencontre fructueuse, celle avec l'équipe de Coopérer pour l'Autre Lycée, à Tours, où nous avons effectué à trois reprises des « stages d'approche de la PI » d'une très belle qualité humaine et pédagogique.

Le champignon est aussi une autre façon de transmettre : c'est d'aider à naître. Ces dernières années, deux nouveaux champignons ont vu le jour. Leurs

²⁰⁴ Nombre d'entre nous, aujourd'hui membres du champignon, ont d'abord été heureux de rencontrer le chamPI-D.

responsables, Delfina Palacio à Pézenas, Julia Roiron et Bertrand Cabioch à Montpellier, ont pu compter sur le soutien, l'aide et l'accompagnement de la part de différentes personnes du champIGNON de Béziers déjà aguerries à ce type de fonction. Là encore, sans surplomb, sans jouer aux maîtres, mais en nous passant nos outils, nos bouts de ficelle. À la clé, chaque champIGNON existe, radicalement singulier, comme chaque classe, comme tout groupe vivant. Garder le lien entre ces singularités sans en faire des copies conformes, de bons élèves d'une PI « établie », c'est au fond notre seul souci en guise d'échange.

Ainsi se poursuit la transmission, chère à René Laffitte, sur le chemin de la PI.

Cette transmission entre camarades, entre champIGNONS, tout simplement cette pratique de la PI — car il n'y a pas de pratique digne de ce nom sans sa transmission —, ce n'est pas pour rien que René l'a déclinée, avec son sens des mots, autour de ce nom de « champignon ».

Certes, il y a le « PI » de champIGNON, mais surtout, l'image du champignon est porteuse du sens du précaire qui a toujours marqué « notre » pédagogie institutionnelle, que nous reconnaissons dans l'héritage d'Oury, de Laffitte et de nos autres compagnons de route.

Les champignons, ça ne pousse jamais en masse, mais toujours dans des recoins, en petits rassemblements isolés. Éparpillés, mais jamais totalement seuls. Nos champIGNONS ne sont pas des succursales, ni des antennes régionales ; un champIGNON n'appartient pas à une logique hiérarchique, ni même à une appartenance à un « mouvement » : d'où la distinction importante entre notre Association Champ PI, et le champIGNON lui-même. D'où, plus généralement, le fait que nous puissions être par ailleurs membres du mouvement Freinet, d'une association de pédagogie institutionnelle, du mouvement Calandretas, etc. mais que le champIGNON, lui, reste radicalement hétérogène à ces regroupements et à ces logiques d'appartenance : le champIGNON est un lieu où, pas trop loin de notre ancrage quotidien dans la classe, nous savons pouvoir trouver repère, et repaire.

Il suffit d'un petit peu de mycélium extrait d'un champignon pour que ça parte s'implanter ailleurs, et se remettre à vivre. Pas beaucoup, mais suffisamment. Entre, la nuance n'est jamais sûre. Francesc Tosquelles, dans son dernier coup de fil à Jean Oury, lui aurait dit, en substance : « Ce truc-là, il faut que ça continue. » Les champIGNONS sont notre façon à nous, sûrement imparfaite, de faire en sorte que la pédagogie institutionnelle ne cesse pas de vivre dignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Collectif, *Cahiers du Champ PI*, 2 vol. (Outils utilisés dans nos classes coopératives, Monographies). Cf. *infra*, site de l'association Champ PI.
- Laffitte, R. et le groupe AVPI, 1999, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux : Matrice (rééd. Nîmes : Champ Social Éditions)
- Lopez, R., « La pédagogie institutionnelle, à la confluence des terrains », cf. *infra*, p.208.
- Rouzel, J., 2015, *Le Quotidien en éducation spécialisée*, Paris : Dunod
- Vasquez, A. et Oury, F., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : François Maspero (rééd. Nîmes : Champ social)

Site de l'Association Champ PI : www.champ-pi.com

Baccou, P., Lhéritier, C., « La monographie comme élaboration pédagogique »,

https://www.sensetpraxis.fr/Pedagogie_langage/Invites

LES SARCASMES DE FERNAND OURY
UN HÉRITAGE D'INSTITUTEUR

René Laffitte²⁰⁵

(...) Et nous désinfectons au sarcasme l'eau saumâtre des bons sentiments (...).
Fernand Deligny, *Graines de crapules*

1968. Il y a pas mal d'agitation, notamment autour de la pédagogie institutionnelle.

20 novembre 1969. Fernand Oury est interviewé sur France Culture. Jean Yanowski, bienveillant, démarre par une remarque qui fera, pense-t-il, plaisir à son interlocuteur.

— *On parle beaucoup de pédagogie institutionnelle...*

La réponse fuse aussitôt.

— *Où, beaucoup trop ! Et cela ne suffit pas à la faire exister.*

An 2000. On parle toujours de pédagogie institutionnelle. L'après-Oury a commencé quelque temps avant qu'il ne meure, sans bruit. Mais le cas échéant, c'est souvent ainsi qu'on se souvient de lui : de ses formules coup de poing, de ses sarcasmes : « Nous ne sommes pas assez diplômés- pour nous permettre d'être médiocres. »

Certes, son apport ne se réduit pas à ces formules, mais il peut être tentant, selon d'où l'on parle, d'invalider ce discours ambivalent, face au savoir et aux diplômés, comme une défense classique chez les inférieurs chroniques et qui consiste à brûler ce qu'ils adorent.

Et pourtant, remiser les sarcasmes d'Oury au chapitre de sa personnalité « pittoresque » (prononcer *paranoïaque*), c'est renoncer d'avance à parler sérieusement de la PI. C'est négliger son enracinement historique chez des instituteurs et des psychiatres marginaux, ses freudiens bâties sur le refus de l'« établi », les *effets de champ* de l'Institution. C'est négliger que son histoire, scandée de bifurcations multiples, est à la fois cause et effet de son élaboration et de son discours, marqués de défenses, de ruptures et de permanence.

Autant dire tout de suite que ce texte ne prétend nullement à l'objectivité. C'est, à proprement parler, un point de vue d'instituteur impliqué : il ne s'agit pas simplement de parler de la Pédagogie institutionnelle, il s'agit des conditions de son existence même, de sa mise en œuvre et de son élaboration. Il ne s'agit pas de nier une attitude défensive évidente, mais d'en rappeler la nécessité.

²⁰⁵ L'auteur fut instituteur, membre de l'Icem, du groupe Genèse de la coopérative, de l'Association Vers une pédagogie institutionnelle et de l'Association Champ PI, membre du chamPIgnon de Béziers (cf. *supra*, Pujol, p.294sq. et Lopez, p.208sq.). Il est l'auteur entre autres de *Une Journée dans une classe coopérative* avec le groupe Genèse de la coopérative (1985), et, avec le groupe AVPI, du *Mémento de pédagogie institutionnelle* (1999) et des *Essais de pédagogie institutionnelle* (2005). C'est dans ce dernier ouvrage qu'est publié ce texte d'une communication donnée en avril 2000, lors de la Journée Fernand Oury, à l'Institut national de la recherche pédagogique (p.419-429).

En effet, si la PI a un rapport particulier avec le judo, ce n'est pas uniquement parce que Fernand Oury était judoka, c'est aussi parce qu'elle ne peut exister semble-t-il sans un système de défense et d'esquive approprié, surtout quand elle est parlée par instituteurs qui la mettent en œuvre.

DES DÉFENSES, DES SARCASMES : DES RÉPÉTITIONS...

Au-delà des déclarations de surface, même devenus professeurs des écoles, les instituteurs ne peuvent ignorer leur rôle et leur place. Hors des sondages, il n'est pas prévu qu'ils aient un avis pertinent à donner : Qui invite-t-on dans les colloques ? Cela ne date pas d'aujourd'hui. Ainsi, depuis des années, certains d'entre eux n'ont pas attendu qu'on leur donne la parole, ils l'ont prise. Pourquoi s'étonner dès lors qu'elle ait ce ton particulier qui est celui de l'effraction ?

« Pourquoi êtes-vous si défensifs ? Personne ne vous attaque ! »

C'est exact. Une de leurs premières défenses, nécessaire à leur équilibre psychologique, n'est pas une défense contre quelqu'un qui les attaque mais contre quelque chose qui les nie. Leurs sarcasmes rappellent qu'ils parlent d'un Lieu d'où ça ne devrait pas parler. Mais il n'est pas pour autant question de repli sur soi. Les instituteurs novateurs sont bien placés pour sentir leurs limites et le besoin de s'aider d'autres savoirs. La Pédagogie institutionnelle ne peut être une chasse gardée, tant mieux si elle ne reste pas l'apanage de quelques praticiens marginaux.

Cependant, malgré une volonté certaine, les images, les représentations et les pratiques en vigueur dans le champ pédagogique ne favorisent pas une communication ni un échange équilibrés. Bien des tentatives de coopération entre des praticiens de la classe TFPI²⁰⁶ et d'autres spécialistes (de pédagogie, de psychologie, de philosophie, de sociologie, etc.) se sont soldés par des échecs. Les raisons en sont complexes, mais cela tient en grande partie à une évolution historique, sociale, culturelle et idéologique dans une pesante institution hiérarchisée, qui bouge moins vite que les idées qu'elle intègre dans ses Instructions officielles.

Le maître d'école, sa place, son savoir

Dans l'école républicaine naissante, la pédagogie — au sens moderne du terme — n'existe pas. Le *bussard noir* n'exerce pas encore un métier, mais un sacerdoce. Seul existe le Ministère de l'Instruction publique. Il publie donc des instructions qui définissent et balisent l'apostolat. L'idée d'une formation professionnelle, si elle avait existé, eût été triviale. Le bon maître est un bon élève instruit qui a bien appris. C'est la foi laïque qui charpente sa personnalité et qui lui permet de remplir sa mission envers et contre tout²⁰⁷.

²⁰⁶ Techniques Freinet-pédagogie institutionnelle. [Note des éditeurs.]

²⁰⁷ Aujourd'hui encore, certains discours officiels aux instituteurs resurgissent comme des réflexes lorsque l'Institution se trouve impuissante face à certains problèmes. Ils datent de cette époque.

La pédagogie apparaît quand l'instruction publique s'ouvre à l'éducation. Instruction/éducation, ce binôme, est d'emblée perçu comme le lieu d'une antinomie entre deux termes apparemment inconciliables sur le terrain. Une écharde qui va sous-tendre la majorité des débats et des oppositions jusqu'à nos jours. L'Institution n'en trouvera jamais une clé pratique et théorique traduisible dans une formation²⁰⁸. Pourtant, cela ne va pas l'empêcher d'intégrer très vite les idées novatrices dans ses Instructions officielles. Mais le conflit entre les méthodes traditionnelles et les méthodes nouvelles, qui va occuper l'espace pédagogique durant plus de soixante ans, souligne les résistances et la faille irréductible entre les vœux officiels et la réalité du terrain.

Le souci de formation se précise alors. Des spécialistes, didacticiens, élaborent des programmes et des méthodologies qui se veulent adaptés. Es conférences pédagogiques répercutent les Instructions officielles. Apparaît la notion de *jeunes maîtres débutants*, tout frais sortis de quatre années avec des professeurs d'École normale peu concernés par la pédagogie de l'école primaire. On ne sait trop ni quand ni comment ils cesseront d'être jeunes et d'être débutants, mais ils sont sensés devenir des *maîtres chevronnés*. Certains d'entre eux seront invités à expérimenter les outils des concepteurs de manuels qui souhaitent *lier la théorie et la pratique*. Ils pourront aussi, le cas échéant, participer à la formation pratique des débutants et devenir des conseillers pédagogiques, plus rarement des inspecteurs *primaires*. Leur espoir de promotion, en général, s'arrête là.

Ce sont cette organisation et ce fonctionnement que les crises et les mutations, des années 50 à nos jours, vont mettre à rude épreuve. C'est dans cette période de mutations que, à partir du mouvement Freinet, la Pédagogie institutionnelle va naître.

Avec Freinet, ce ne sont pas seulement des techniques modernes qui apparaissent, mais une transformation qui ne sera que peu parlée et qui mettra beaucoup plus de temps que les « techniques Freinet » elles-mêmes, pour être reconnue. Voilà donc que l'instituteur, à qui on n'a rien demandé, ne se contente plus de la mise en application de la pédagogie, mais prétend participer à son élaboration même. Refusant le rôle de *pratiquant*, il revendique celui de *praticien* et prétend travailler sur un pied d'égalité avec le *théoricien* et le *formateur*. Ces notons, restées floues dans le discours, réapparaîtront, après la mort de Freinet, dans des revendications de nouveaux statuts pratiquement admis aujourd'hui : le *praticien-théoricien*, le *praticien-chercheur*, le *praticien-formateur*. Il est cependant possible que ces termes soulignent plus une antinomie qu'ils ne la réduisent, qu'ils épinglent plus des images que des réalités et qu'ils dévalorisent le praticien, plus qu'ils ne l'honorent.

Sur ce trajet, et parmi d'autres démarches, avec Fernand Oury et la PI, une bifurcation s'inscrit et un nouveau pas est franchi : la prise en compte de la complexité. Le matérialisme, l'inconscient et les effets de groupe tissent le champ pédagogique, l'éducatif et le thérapeutique sont intimement imbriqués. La didactique est à al danger ce que la technique chirurgicale est à l'asepsie. Les

²⁰⁸ C'est une telle clé que la PI propose depuis des années.

frontières et les compartimentages habituels apparaissent pour ce qu'ils sont : des enjeux de pouvoir sous des naïvetés. *Le théoricien, Le praticien, Le formateur*, ne sont que des personnages imaginaires. La formation, la pratique quotidienne et l'élaboration théorique sont des éléments indissociables d'une même dynamique. Former un apprenti à *faire la classe*, c'est être capable de l'aider à *créer* sa classe. Sans une telle formation, on ne peut que rêver la pédagogie. Il est aussi difficile d'imaginer un formateur qui ne soit pas un praticien, qu'un praticien qui ne théorise pas sa pratique. La pédagogie est une *praxis*, elle ne peut être appréhendée que par une démarche, une langue et un discours spécifiques qui restent encore en grande partie à élaborer. Spécialisé ou pas, tout apport qui néglige ou méconnaît ce contexte est inutilisable. Bref, le savoir pédagogique ne peut naître que d'une complexité analysée : de la réalité de la classe.

Mais, parallèlement, c'est la démonstration que la pédagogie ne peut être une *cuisine interne*. Les pédagogues ne peuvent bâtir un savoir pédagogique tout seuls, ils ne peuvent se passer d'autres savoirs, inscrits dans des champs praxiques voisins. Cependant, eux seuls, en prise avec la complexité, peuvent en réaliser une synthèse utilisable. S'ils coopèrent avec d'autres spécialistes, c'est pour l'élaboration d'un objet dont ils entendent garder la maîtrise. Les signatures, au bas des productions, doivent refléter l'importance des divers apports. D'où cette vigilance, ces règles de déontologie et ces protocoles si loin des œcuménismes habituels propres à *l'Éducation nouvelle* comme à la société libérale : des précautions qui vont alimenter une réputation de Cros-magnons incommodes.

C'est peu de dire, aujourd'hui encore, que l'Institution est loin de s'accommoder d'une telle vision des choses. Cela remet bien trop de préjugés, de conformismes et de privilèges en cause. Institutionnels, théoriques, idéologiques, les obstacles ne manquent pas.

Une modernité atypique

Il n'est donc pas question, pour les praticiens de la Pédagogie institutionnelle, de chercher à se faire entendre sans mettre en place non seulement une parade contre ce qui les nie, mais tout un système d'approche : une défense contre d'autres défenses.

Il s'agit, par exemple, de tenir compte des effets de *doxa*, des habitudes de penser, des fausses évidences, des *consensus mous* auxquels on croit dur comme fer. Il s'agit de se méfier des simplifications, des à peu près et de la manie de vouloir faire rentrer la Pédagogie institutionnelle dans des classifications, à défaut de faire rentrer ses praticiens dans le rang.

Il s'agit surtout de ne pas négliger ce qui demeure semble-t-il la pierre d'achoppement principale depuis les origines de la PI. Ce qui, même si on la redécouvre régulièrement, la rend peut-être *irrécupérable* : l'inconscient. Il paraît difficile qu'une pédagogie puisse apporter un dispositif technique et conceptuel permettant à des instituteurs de tenir compte de l'inconscient dans la classe, sans provoquer de l'angoisse, des défenses ou du scandale. Depuis 50 ans rien n'a bougé à ce sujet : *on fait comme si on n'avait rien entendu*.

La plupart des idées pédagogiques *modernes* sont aujourd'hui entrées dans les mœurs. Du ministère aux syndicats en passant par l'université et les médias, le discours pédagogique, homogénéisé par les sciences de l'éducation et la culture *management/marketing*, n'a jamais été aussi consensuel. La plupart des techniques (le « Conseil », la correspondance, etc.) sont officiellement recommandées. Mais la Pédagogie institutionnelle reste un mot, une appellation, une sorte de rumeur. Remisée prudemment depuis des années comme un outil particulier au mode d'emploi problématique, il arrive régulièrement que des pédagogues, l'Institution, le ministre lui-même, l'évoquent comme un acquis allant de soi. Mais sa réalité, par contre, apparaît toujours aussi insolite aux enfants, à leurs parents ou aux nouveaux lecteurs qui la découvrent comme une modernité atypique entourée d'un silence surprenant. Malgré une dizaine d'ouvrages, elle reste finalement méconnue dans les milieux pédagogiques qui, souvent, préfèrent l'ignorer.

Trois pieds indissociables

Mais il s'agit tout autant de se méfier en permanence de nos propres dérivés. Pour assumer le quotidien, on ne regarde pas forcément l'âge ou la finition des outils techniques ou conceptuels. On fait flèche de tout bois. Cela demande de la vigilance. Mais, praxis oblige, l'expérience a suffisamment montré que même les outils théoriques les plus peaufinés, empruntés à des champs pratiques voisins, doivent être *cabossés* pour s'adapter et s'intégrer à la complexité de la classe TFPI, et un souci légitime de rigueur et de précision théoriques ne doit pas nous faire oublier de *brancher* toute élaboration intellectuelle sur cette complexité. En effet, un tel oubli amène souvent à *consommer du concept* tout en négligeant certains outils sans même s'en rendre compte, voire à les rejeter alors qu'ils sont toujours opératoires. D'autant plus que dans ce *bricolage*, cette *théorisation d'Emmaüs*, cette incontournable précarité, de simples images qui ne sont que des modélisations grossières, cachent souvent une difficulté insoupçonnée en ce qui concerne leur traduction professionnelle dans la classe. On aurait tort de les considérer comme des *allant de soi*. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, tout cela a moins de conséquences immédiates sur le plan théorique que d'effets pervers sur le plan de la pratique quotidienne.

Ainsi, il peut paraître désuet de rappeler que : matérialisme, groupe, inconscient, la Pédagogie institutionnelle est un trépied. On ne regarde plus ce qu'il y a sous ce lieu commun, tellement ça paraît évident. Il n'empêche que, quel que soit son QI, il faut beaucoup moins de temps pour comprendre cette image que pour réaliser ce qu'elle implique dans la réalité : que la Pédagogie institutionnelle ne se limite pas à l'exercice d'une démocratie ni à quelques lieux de parole épars, fussent-ils des lieux d'écoute analytique. C'est peut-être pourquoi certaines expériences, revendiquées comme de la PI, montrent des classes auxquelles il manque souvent un pied, voire deux.

On ne peut aller ni plus vite, ni plus loin que la réalité des classes que nous sommes capables de mettre en œuvre et de la qualité de leurs productions. Encore faut-il qu'elles existent. Quand on ne sait pas tenir en équilibre sur un

vélo, on peut toujours inventer la moto, elle ne nous servira pas à grand-chose sinon à nous casser la figure. Quand une telle hétérochronie s'installe entre la pratique quotidienne et l'élaboration théorique, on ne tarde pas à dire des bêtises, même savantes, ou à faire n'importe quoi. Et à plus ou moins long terme, souvent, on fait les deux.

Un système d'esquives indispensables

C'est donc après sa classe, sur son temps libre, que le *militant pédagogique* entreprend ce travail d'élaboration difficile et toujours précaire, que personne ne lui demande.

C'est parce qu'il manque de temps qu'il n'aime guère les échanges contradictoires avec des *pédagogues* peu au courant de la complexité de la classe. Quand il a usé son énergie à discuter, à réfuter, il n'est pas plus avancé : la réalité n'a pas bougé. Les enfants sont là, et les difficultés. S'ils ne grandissent pas, ils se détériorent. Le découragement peut survenir très vite. Encore heureux quand l'instituteur ne reçoit pas une leçon de PI rénovée par un ignorant cultivé qui n'en connaît que ce qui s'en dit dans le microcosme universitaire.

Pour éviter les débats infinis où la virtuosité intellectuelle cache souvent des résistances massives, les sarcasmes, comme des contre-feux, préservent des aires d'existence et de travail indispensables à la survie du sens et du désir. *Hors d'état de dire ce qu'il faut faire, il nous arrive de faire ce qu'il faut... Nous laissons les « il faut » aux importants... Ne rien dire que nous n'ayons fait...*

Les sarcasmes d'Oury et des divers groupes de Pédagogie institutionnelle n'étaient outranciers qu'en apparence et ils n'étaient pas gratuits. Ils rappellent toujours aujourd'hui qu'il ne serait pas très sérieux de parler de Pédagogie institutionnelle sans se soucier de savoir qui parle et d'où ça parle.

Dans un tel contexte, face à de telles résistances, si on veut faire passer quelque chose, un système d'esquive est donc indispensable. Les sarcasmes n'en sont qu'un élément parmi d'autres comme, par exemple, une certaine forme d'inertie. Ainsi, on trouverait aisément de nombreuses formulations qui insistent, reviennent, répètent, et rabâchent : une obstination apparemment insensible à l'autre. Ce rabâchage lui non plus n'est pas qu'un simple trait du *style Oury*, il faut aussi partie de son héritage.

Dans l'héritage d'Oury, il y a cette pesanteur têtue qui leste les repères essentiels comme des balises, des clignotants dans la complexité, qui rabâchent inlassablement leur signal en attendant que des résistances se lèvent. *Le sérieux, le précaire et l'humour.*

Pendant, il faut bien reconnaître qu'au-delà de ces procédures stylistiques, les seuls atouts des instituteurs de classes TFPI pour témoigner de leur travail, ce sont leurs compétences sur le terrain, et les monographies qu'ils produisent. Sans ce langage, ils n'auraient jamais pu déjouer ces obstacles et se faire entendre à défaut de se faire écouter. C'est donc de *langage* et de *discours* qu'il convient de parler.

UN DISCOURS

De Marx à Freud, en passant par Freinet et Lacan, les précédents illustres ne manquent pas : il n'est pas nécessaire d'évoquer les retombées classiques de la relation maître/disciples, pour constater que le style personnel d'Oury a fortement coloré le style des productions de la Pédagogie institutionnelle. Cela n'a pas empêché la PI de se continuer par des instituteurs et des institutrices aux personnalités variées, dans des classes fort diverses qui produisent des évolutions singulières bien réelles. C'est donc que cela n'a pas empêché non plus l'élaboration collective d'un discours spécifique, adapté à une situation et des enjeux précis, et dans lequel l'intérêt réside moins dans les sarcasmes d'Oury ou le style de tel autre, que dans le rôle et la place du sarcastique et autres formes allusives. Une analyse rigoureuse de ce discours ne serait vraisemblablement pas inutile. Nous serions certainement les plus mal placés pour la réaliser, mais cela ne nous empêche pas d'en prévoir quelques aspects parmi bien d'autres.

Un discours du complexe : du sens en contrebande

On y trouverait sûrement, dans une pensée en *Atomium* traversée par les effets de l'inconscient et l'Institution, le souci permanent de *faire passer* du sens en contrebande, du *savoir ce qui se passe* autant que du savoir-faire et du faire savoir.

Outre les liens que l'écriture des monographies entretient avec le texte libre des enfants, il serait sans doute intéressant d'y pointer, tout comme dans les classes, les groupes de travail, les ouvrages et les stages, l'utilisation permanente de contre-discours : aphorismes, sarcasmes, tracts, notes de bas de page, affiches... des dérivations multiformes, éclats de sens dont le rôle ne se limite pas à égayer ou illustrer le texte de surface. Ce sont des échos parmi d'autres d'un désespoir raisonnable en ce qui concerne la *simplicité* des choses et de la communication. C'est le prix minimum d'une précaire lucidité, l'humour et l'allusif au service d'une éthique, un discours du complexe radicalement antinomique avec le discours pédagogique habituel.

Un discours du possible : « Fomenter du désir »

On ne manquerait pas sans doute d'y noter aussi la place importante de la dimension épique. Comme Tosquelles ou Deligny dans leur domaine, Oury et Freinet ont fait de la recherche pédagogique une épopée et des instituteurs, des « aventuriers » de la relation et de la rencontre. Ce qui rend leurs écrits foisonnants, mais percutants, séduisants, mais opératoires, c'est bien moins leur style particulier que cette aptitude à mettre en perspective des possibles insoupçonnés.

Leurs livres ne se contentent pas de plaire, ils remuent. S'ils apparaissent parfois incongrus ou encombrants sur les pupitres des étudiants à la fac, c'est peut-être qu'ils font partie des livres qui ont aussi une place dans leurs rêves, et il est possible que cela soit plus efficace pour revaloriser le métier d'instituteur que les

diplômes universitaires. Tant qu'à agir sur l'idéal du moi, vu l'état actuel de la pédagogie, il est peut-être plus urgent que cela aboutisse à la création de classes coopératives qu'à la production de thèses. En tout cas cela explique que les *maquisards pédagogiques*, comme ils se nomment eux-mêmes, se sentent souvent plus proches des ethnologues, piqués par les moustiques tropicaux, que des actuelles *sciences de l'éducation*.

L'ordre de la maîtrise : On ne sait qu'après

Mais la valeur des personnes et de leurs compétences propres n'est pas en cause, ce sentiment n'a rien de méprisant, il ne s'agit pas d'une complaisante image de soi. C'est, à l'inverse, la prise de conscience de la complexité quotidienne, du poids de l'éthique, c'est le contraire d'une suffisance. Nul doute qu'on en trouverait les liens avec autre épopée, intime celle-là, partagée par tout être humain dans l'épreuve indispensable du deuil de sa toute-puissance imaginaire, qui lui donne accès au langage, à l'autre et à la culture. Comme Francis Imbert le note, un de nos ancêtres, Freinet, est un être fragilisé, diminué, blessé, *manquant*. Le héros de la Grande Guerre, un poumon en moins, manquait de souffle pour faire la classe. De cette imperfection assumée sont nées les techniques qui allaient faire s'élever un autre souffle, où s'origine en partie la PI, et faire passer dans la réalité les rêves des pédagogues d'après-guerre.

C'est certainement un des points de partage entre les pédagogies habituelles — modernes ou pas — et cette autre chose qu'est la Pédagogie institutionnelle : elle ne marche pas plus avec un subalterne soumis qu'avec un être suffisant à l'abri d'un savoir protecteur. Par contre, il arrive qu'elle les aide à bouger parce qu'elle nécessite que le praticien ait lui-même traversé cette épreuve castratrice, s'implique et devienne disponible parce qu'il assume son incomplétude.

Il serait sans doute instructif d'étudier de près cette angoisse, cette « impression d'aventure » lors du démarrage, dont témoignent tous ceux qui ont mis en route une classe TFPI. Bâtir sa classe sur l'imprévisible de l'apport et de la parole de l'autre, affronter sans les esquiver les relations et les effets de groupe, faire de son projet de classe une question, c'est faire de sa classe une création. La conduite de la *machine* qui est censée garantir son efficacité et fomenter du désir ne s'improvise pas et fomenté forcément de l'angoisse.

L'audacieux novateur doit faire acte d'enseignement, certes, se soucier des programmes et des apprentissages, des relations avec les parents, mais aussi de direction technique, de gestion de groupe, de conduite de réunion, de formation de cadres, et en plus, d'entraînement à la parole et à l'écoute, sans oublier d'être attentif à ce qui se passe au-delà de ce qui se voit, ce qui agit au-delà de ce qui se fait, d'écouter au-delà de ce qui s'énonce pour entendre parfois ce qui n'est pas dit.

Contrairement au psychanalyste, qui lui aussi travaille beaucoup à l'oreille et au regard (même s'il travaille rarement « à l'œil »), le maître de classe TFPI, parce qu'il est confronté au social autant qu'à l'individuel, ne peut fort heureusement se centrer sur un seul *sujet* à la fois. Dans un univers foisonnant d'objets,

d'institutions, de médiations les plus diverses, autant que de relations et de langage, tel une taupe, il est contraint, quand il le faut, d'écouter avec les yeux, de regarder avec les oreilles et de penser avec les mains. Ce n'est pas de tout repos. Ça ne s'apprend pas « de loin » ou dans les livres. On ne sait qu'après.

Il n'est donc pas étonnant qu'après cette traversée, cette « formation », le praticien, s'il n'a pas abandonné en cours de route, néglige des examens, des « épreuves », des titres, des diplômes, qui malgré leur valeur sociale ne donnent accès à aucun savoir-faire utilisable en classe et ne sanctionnent souvent que l'aptitude à reproduire une façon de penser, impropre, par bien des aspects, à la pratique de la Pédagogie institutionnelle.

Pour peu qu'on y mette aussi le nez, on retrouverait cette dimension épique dans la quotidienneté de la classe. Sanctionner par une ceinture de comportement le simple fait qu'un élève a été plus fort que sa peur ou que sa tentation d'abandonner, partager collectivement l'émotion devant tel enfant qui vient lire un texte après des mois de mutisme, c'est découvrir qu'ici, la valeur de chacun d'entre nous ne se mesure pas à ce qu'il donne à voir, mais plutôt à ce qu'il fait et surtout à ce qu'il affronte : découvrir le sentiment d'exister pour l'autre et par l'autre, d'être beaucoup plus que ce qu'on croyait être.

Il y a tout cela dans les sarcasmes comme dans les monographies, et bien d'autres choses encore. Mais l'important reste de situer toujours ce sans quoi la Pédagogie institutionnelle ne peut exister dans les faits. Contrairement à ce qu'une lecture superficielle pourrait laisser croire, Fernand Oury ne nous a pas légué un style, mais un langage, une forme : la monographie d'écopier. Si nous préférons nous aliéner dans celle-ci plutôt que dans telle autre, c'est qu'il se trouve qu'elle donne la parole aux instituteurs que nous sommes.

BIBLIOGRAPHIE

- Laffitte, R. et AVPI, 2005, *Essais de pédagogie institutionnelle. La classe, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes : Champ Social Éditions
- Laffitte, R. et Genèse de la coopérative, 1985, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris : Syros (rééd. Nîmes : Champ Social Éditions)
- Laffitte, R. et le groupe AVPI, 1999, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux : Matrice (rééd. Nîmes : Champ Social Éditions)
- Lopez, R., « La pédagogie institutionnelle, à la confluence des terrains », in Prévot, C., Morin, D., Laffitte, P. J., éd., *Épistémologie et éthique. Entre sciences de l'éducation et praxis pédagogiques*, L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, 2021 — cf. *infra*, p.208sq.
- Pujol, F., 2022, Une journée dans un « chamPIgnon » de pédagogie institutionnelle. Décider et élaborer notre pédagogie en groupe, cf. *infra*, p.294sq.

UNE UTOPIE NÉCESSAIRE²⁰⁹

Fernand Oury²¹⁰

En 1984, on sait qu'il fait bon dire pour être entendu : le bonheur, c'est la campagne, avec un instituteur type III^e République et un terminal d'ordinateur (payé par la coopérative des enfants).

Ensuite, très vite, retrouver les sujets de dissertation classiques : dès qu'il s'agit de pédagogie active, s'inquiéter des résultats scolaires et parler d'effort. Il demeure inimaginable que des enfants puissent librement travailler, produire et progresser.

À mon tour de m'inquiéter : *Freinet n'a jamais existé ? Rien ne s'est inscrit ?*

Le mérite de Freinet est d'associer la liberté de l'imaginaire (textes libres) ET la stricte discipline du « vrai travail » (journal imprimé).

Si l'on ne tient pas compte de cette synthèse, on retrouve inmanquablement les balançoires pédagogiques habituelles : autoritarisme OU laisser faire, traditionnel OU moderne, etc. N'est-ce pas ce qui est en train de se produire ?

Après le « rose des illusions », les pédagogies de rêve et les méfaits d'une prétendue non-directivité, le temps est à la désillusion, au retour aux *réalités* : on va à l'école pour apprendre.

Allons-nous retrouver le gris de l'école-caserne, le travail forcé, la discipline ubuesque et ses résultats effarants ?

En attendant la prochaine rénovation (informatisée).

AUTRE CHOSE EST POSSIBLE

Depuis soixante ans, les techniques Freinet — l'ensemble structuré journal, correspondance, enquêtes, organisation coopérative — ont fait la preuve de leur

²⁰⁹ texte initialement paru dans Le Monde, et repris dans *Aspects de a classe coopérative par module 3 genèse de la coopérative » de l'Icem*, Le Nouvel Éducateur. Documents n°202, supplément au n°5 de janvier 1989, p.23-24.

²¹⁰ « Demeuré instituteur », né instituteur en pédagogie Freinet, dont il fut « issu » (l'euphémisme est d'Oury lui-même), et par ailleurs fondateur, avec Aïda Vasquez et bien d'autres, de la pédagogie institutionnelle... Auteur, toujours avec Aïda Vasquez, de « la brique » : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, paru en 1972 chez François Maspéro à Paris (dans la collection « Textes à l'appui » qu'Oury co-dirigea avec Vasquez et Émile Copfermann). Au sujet de ces neuf-cents pages, chef-d'œuvre de la littérature pédagogique au même titre que *Les Dits de Mathieu* ou *Graines de crapules*, il se plaisait à dire : « J'ai écrit avec les brouillons de VPI [*Vers une pédagogie institutionnelle*, la thèse de Vasquez, parue sous leurs deux noms en 1967, et véritable point zéro de l'histoire éditoriale de leur pédagogie] ». Du sens de l'humour d'un des plus grands écrivains pédagogiques du XX^e siècle...

On lira avec grand profit sa biographie par Bénévnt, R. et Mouchet, C., 2014, *L'école, le désir et la loi*, Nîmes : Champ Social.

efficacité à changer le milieu scolaire en modifiant la structure des relations par l'introduction des médiations, objets communs de désir.

Elles demeurent curieusement ignorées...

Ne nous étonnons pas : qui s'intéresse à la classe primaire ? D'autre part, une pédagogie qui vient d'en bas ne risque-t-elle pas de donner du pouvoir aux inférieurs ? Est-ce vraiment souhaitable ?

Je n'ai pas qualité pour en débattre à l'infini : ma compétence se limite à la classe primaire coopérative, à ce qui s'y passe (et qui, peut-être, pourrait servir ailleurs).

LE PRIMAIRE EST PRIMORDIAL

C'est la base de l'édifice. Inutile de rénover es étages si les fondations ne tiennent pas. Imaginons qu'au lieu de fabriquer des estropiés scolaires, le primaire produise des élèves ayant gardé leur vitalité et leur désir de grandir et de connaître, des élèves entraînés au travail libre et sachant très bien lire-écrire-compter. Peut-être y aurait-il moins de drames... secondaires ?

À la condition d'admettre le fait que, égaux en droits, les enfants ne sont et ne seront jamais identiques.

LA « QUADRATURE DU CERCLE » ?

« Concilier démocratisation et exigence de qualité, c'est la quadrature du cercle », dit M. le Ministre.

Ajoutons : « (...) tant qu'on continuera à rêver d'auditoires homogènes et d devoirs uniformes. »

L'hétérogénéité ? Les primaires connaissent : ils accueillent le tout venant depuis cent ans. Ils savent — même quand ils ne veulent pas le savoir — que, encourageant les **bons** et décourageant les **mauvais**, l'école sélectionne et handicape. Mais ils sont bien placés pour trouver des solutions. Le travail individualisé par exemple. Il y a belle lunette que, pour les apprentissages **mécaniques**, des instituteurs utilisent des fichiers autocorrectifs dont ils ne méconnaissent ni les vertus, ni les limites. Chacun à son niveau, à son rythme mais tout seul.

Une autre réponse : organisée en **classes de niveaux scolaires**, la classe où rien n'est figé accueille et fait progresser des éléments hétérogènes. Ici, le dynamisme de groupes est préservé, les enfants et le maître continuent à vivre dans **leur** classe, milieu cohérent, complexe humain, maîtrisable par les intéressés.

Est-il possible au collègue aussi de renoncer au mythe de la classe homogène, d'accepter la réalité et d'y répondre par des techniques et des institutions adéquates ? Je ne sais pas.

Localement des tentatives sont faites : on pourrait s'y intéresser au lieu de gémir sur la primarisation du secondaire.

Car un collège sur mesure, où tous progressent, est, en démocratie, une utopie nécessaire.

L'école sera sur mesure ou ne sera pas.

MAIS RIEN NE PEUT ADVENIR SANS DÉSIR

Le désinvestissement, le non-désir de grandir, le non-désir d'être, le désir de non-être : voilà qui devient grave... On veut transmettre des connaissances, cela suppose un **récepteur** actif, désirant, libéré des terreurs infantiles ou actuelles. Vœux, invocations, exhortations ne servent à rien ici : trouver des techniques qui fomentent du désir... Las ! quand nous disons *désir*, ce qui sous-entend pulsion, fantasme, transfert, on nous répond plaisir, besoin, intérêt ou motivation : Freud est toujours interdit de séjour au royaume de Jules Ferry. Que faire ? Répéter qu'autre chose est possible, dès maintenant. Signaler, monographies d'écopiers à l'appui, que la classe primaire, radicalement transformée par les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle, réanime des enfants parfois bien abîmés.

On a trouvé mieux ! C'est dans la classe que les problèmes se posent (pourraient-ils se poser ailleurs ?) Eh bien ! supprimons la classe : sortons, ouvrons, éclatons, décloisonnons, brûlons l'école et informatisons ! Les résultats sont prévisibles... Moins **révolutionnaires**, mais peut-être finalement plus efficaces, nous nous obstinons, dans nos classes, à aménager avec les enfants un espace respirable, des situations qui donnent envie de vivre et de grandir. Travail de fourmis.

Reste à souhaiter que des réformes successives et contradictoires n'écrasent pas trop les fourmis de la pédagogie : **Ce ne sont pas les méchants qui font le mal, ce sont les naïfs et les maladroits.**

*Quelque part dans le vivace aujourd'hui
Post-scriptum utopien ou avant-propos praxique*

Une pédagogie du désir, aussi concrète soit son existence, ça ne s'impose pas. Alors qu'ils sortent d'une classe coopérative, et se mettent à vouloir élever le débat, le réflexe d'un certain nombre de gens est de dire : « Oui, mais qu'est-ce que vous voulez, cette pédagogie... c'est de l'utopie ! » Une « utopie » a beau exister réellement, cela ne l'empêche pas de rester invisible à qui veut ne pas la voir. On ne convainc pas au sujet d'une telle pédagogie, il faut nous y résoudre.

La reprise dans les *Documents* du *Nouvel Éducateur*, en 1989, d'« Une utopie nécessaire », tribune de Fernand Oury parue cinq ans plus tôt dans *Le Monde*, était accompagnée de l'incipit suivant :

*Fernand Oury avait lu dans Le Monde, en 1984, un article de Charles Vial : « Le ministre chez les profs ». Cet article l'avait incité alors à faire quelques remarques.
N'est-ce pas toujours d'actualité ? Vous jugerez...*

N'est-ce pas toujours d'actualité ? Trois décades plus loin, en 2021, nous pouvons poser la même question, avec des échos particulièrement renforcés dans l'ironie amère de ces temps de confinement. La même invite, aussi : *Vous jugerez...*

Si vous achevez ici votre lecture, alors ce jugement a commencé de se faire. Il y a fort à parier que des échos intempestifs, venus des monographies et autres textes nés de la praxis pédagogique, n'auront pas manqué de se faire entendre dans le mi-dire de cette tribune d'un pédagogue qui, quelque part dans le siècle, a su transmettre à nombre d'autres voix la courageuse joie et les conditions sérieuses pour s'engager elles-mêmes dans la singularité de leur parole, et d'une pédagogie. Une, jamais figée, toujours neuve, parmi une constellation toujours fragile. *Ne rien dire que nous n'ayons fait*, disent ces paroles : ne rien dire qui ne soit, donc, toujours, possible. *Une utopie nécessaire...*

Si au contraire vous commencez ici, « par la fin », ce numéro de notre *Année de la recherche*, alors souhaitons que ce jugement se construise au fur et à mesure des lectures qui vous attendent, à commencer par la tribune d'Oury, qui se trouve de l'autre côté de la page. Ces lectures témoignent de ce que l'utopie est non seulement nécessaire, mais porteuse de sa rigoureuse nécessité interne : elle existe, et cette existence a son exigence, tant pédagogique qu'humaine. On ne rêve pas la pédagogie — ou pas seulement... Pas plus ne la désire-t-on en place d'autrui. On assume son propre désir, on tente d'y demeurer fidèle, c'est déjà ça. Une pédagogie du désir, ça ne s'impose pas. Ça s'assume.

Et s'il est vrai que le sens du précaire est inséparable des praxis, ainsi que l'humour (ou ce « rapport entre le sérieux et le précaire » comme le définit Jean Oury), alors, en borne finale ou initiale à notre parcours, laissons l'éthique de Brassens nous donner son *la* si ajusté :

*Gloire à qui n'ayant pas d'idéal sacro-saint
Se borne à ne pas trop emmerder ses voisins.*

L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, 2021

ÉPISTÉMOLOGIE ET ÉTHIQUE

Entre sciences de l'éducation et praxis pédagogiques

Numéro sous la direction de C. Prévot, en coopération avec D. Morin & P. J. Laffitte

Épistémologie et éthique sont indissociables sous peine de voir s'assécher la complexité de toute pensée, parole ou acte : voilà un principe qui semble faire consensus dans le champ éducatif... tant que cela ne vient pas trop bouleverser les habitudes menant nos pratiques d'éducation, d'enseignement et de recherche. Cela peut expliquer que Fernand Oury, instituteur et fondateur de la pédagogie institutionnelle, ait toujours craint plus que tout les « psychopompes » (il pensait aux estampillés « chercheurs », entre autres). Au fondement de la prise de parole (et de pensée) pédagogique, il posait : *Ne rien dire que nous n'ayons fait*. Simplement.

Rien n'est plus complexe que la simplicité. Rien n'est plus simple que l'esquiver.

Pour l'épistémologie, quel est le prix à payer pour s'accepter irrémédiablement liée au destin de l'éthique ? Telle est la question de la valeur et du savoir : une pertinence qui ne se départit ni de l'éthique, ni du sens, et qui demeure en lien permanent avec les conditions réelles de son émergence, de son analyse et de sa pratique souveraine. Ces conditions d'émergence et de pertinence, quand on en vient à parler d'éducation, peuvent légitimement ne pas aller de soi.

Quelles sont les conditions d'une rencontre véritable, respectant hétérogénéité et égale force théorique, entre le champ de la recherche (universitaire, mais pas seulement), et le champ des *praxis pédagogiques* (ainsi les appelle Francis Imbert) ? Entre ces deux pôles se dessine un champ diversement *orienté* (dimension éthique), pourtant *structuré* (dimension épistémique) et donc singulièrement *investi* (dimension d'hétérogénéité).

Ce champ polarisé, irréductible à *une* vision, nous avons pris pour parti de le disposer tel un spectre graduel, au travers de textes issus du monde des sciences humaines et de l'éducation (dont un regroupement autour de l'anthropocène), et du monde des praxis convoquant pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle. Un recueil à lire, donc, dans un sens ou dans l'autre (ou dans tout autre...) : orientation valant décision, lançant un processus par où, d'un doigt lecteur, chacune et chacun posera, où désiré, son point d'accord propre.

Ont collaboré à ce numéro Karla Janiré Avilés Gonzàlez, Denis Bignalet-Cazalet, Marguerite Bialas, Véronique Bordes, Céline Bouhours, Olivier Francomme, Muriel Frisch, Clothilde Jouzeau, Pierre Johan Laffitte, Jean-Léo Léonard, Philippe Lestage, Pascal Nicolas-Le Strat, Samuel Lopes Pinheiro, Richard Lopez, Valérie Melin, Denis Morin, Christophe Niewiadomski, Jean-Marc Paragot, Adriana Parra Carrasquilla, Florent Pasquier, Francine Pujol, Isabelle Robin, Jean-Claude Sallaberry, Cédric Prévot, Thomas Vannienwenhove, Brigitte Vicario.

Y sont reproduits des textes de Jean-Claude Colson, René Laffitte, Maurice Marteau et le groupe Genèse de la Coopérative, et de Fernand Oury.