
L'expérience et le témoignage au cœur de l'écriture universitaire : place des praticiens dans la recherche en éducation : écritures, autorisations et légitimités

Résumé

Introduction :

Des enseignants militants vivent parfois des situations paradoxales : ils sont reconnus par les familles, observés et cités en exemple par des chercheurs mais isolés dans leurs écoles. Cette ambivalence des positions entre empêchements d'agir et reconnaissance nous semble connaître une trajectoire similaire quand il s'agit de témoigner des pratiques de classe.

Sous quelles conditions de formes et de contenus, un praticien est-il autorisé à témoigner de ses pratiques de classe devant la communauté universitaire des sciences de l'éducation et de la formation ? Quels sont les registres d'accueil et d'inscription de cette parole ? Quel crédit est apporté à ces témoignages ? Quelle étanchéité ou quelle porosité, existe entre discours professionnels et discours universitaires ?

Au cœur de cette réflexion, seront discutées les réceptions scientifiques d'écrits " issus de l'expérience " et la place du militantisme dans la production de connaissances. Il nous apparaît nécessaire de montrer que **le militantisme pédagogique produit des connaissances utiles à la pratique de classe et à la recherche scientifique en éducation.**

Souhaitant renouveler une définition du statut épistémique de l'expérience, nous nous proposons de reprendre " une épistémologie du " chercheur ex-pédagogue " en assumant une dimension impliquée " (Lescouarch & Besse-Patin, 2019, §3.2). Selon nous, il est possible pour un praticien d'exposer ses pratiques et d'en tirer des conséquences scientifiques ; à conditions d'" expliciter " d'où il parle " " (ibid.) et de participer, par une "distanciation dialoguée", à mettre au jour ses biais de subjectivation. Nous nommons "distanciation dialoguée" **l'expérience d'une écriture à quatre mains par un jeu de questionnements issu de l'analyse de l'activité** (Clot, 2006).

Il apparaît qu'**un militantisme conscientisé participe d'un contre-biais** ; une mise au jour d'" avantages pour la production de connaissances " (ibid.). Cette "position dans le champ " , en prise avec le terrain, " permet de nourrir la recherche d'une expérience, d'une familiarité (Marchive, 2005) avec les phénomènes étudiés et de les comprendre " de l'intérieur " dans une démarche ethnographique " (ibid.).

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. Nouvelle revue de psychosociologie, 1, 165-177.

Lescouarch, L., & Besse-Patin, B. (2019, 5 septembre). *Des tensions entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle.*

Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 75-92.

Les réflexions et les expériences pédagogiques alternatives, les sciences de l'éducation et l'actualité

Xavier Riondet

Depuis plusieurs décennies, les publications pédagogiques se superposent et constituent aujourd'hui une masse documentaire colossale, sinon un véritable patrimoine de la pédagogie, pendant que les expériences pédagogiques " différentes ", " spécifiques ", " alternatives ", se succèdent. Que faire de cette expérience et de ces témoignages *aujourd'hui* ? Cette question nécessite de réfléchir au rapport que peut entretenir le chercheur à ces pratiques et à ces milieux sociaux.

Comme le rappelait Durkheim : " L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion " (Durkheim, 1990, p.12) ; " restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, la vouer à l'immobilisme " (*id.*). Bien que le philosophe-sociologue reconnaissait l'importance de cette réflexion tentant de délimiter de ce que doit être l'éducation, il restait néanmoins d'une grande sévérité à l'égard des grandes figures de la pédagogie, considérant notamment que Rousseau aurait fait un piètre ministre de l'instruction publique et enfermant ainsi le pédagogue dans une position d'idéaliste ne pouvant concrétiser sa généreuse pensée. Le chercheur en éducation, qu'il s'intéresse au passé ou à l'actualité de la pédagogie, est-il voué à ce positionnement relativement ambigu ?

Nous souhaiterions revenir dans un premier temps sur un travers récurrent de l'histoire des idées pédagogiques, qui a consisté à faire des pédagogues des philosophes imparfaits et des précurseurs de l'actualité pédagogique. Il s'agira ici de revenir sur les travaux menés sur cette manière de considérer les pédagogues du passé depuis et à partir de l'actualité(1) (Riondet, 2017, 2020), avant d'évoquer d'autres manières, plus nietzschéennes ou foucaaldiennes, de concevoir le rapport que l'on peut entretenir à avec ces expériences et témoignages pédagogiques du passé, sans assujettir et déformer les apports en jeu(2). Dans un deuxième temps, nous souhaiterions également montrer que la recherche en éducation sur les pratiques pédagogiques alternatives contemporaines peut également se retrouver devant le même dilemme. En effet, les études sur les pédagogies dites " spécifiques " posent la question des modalités de travail pour mieux " connaître " ces pédagogies et celle du rapport au terrain étudié. On peut estimer que l'observateur ne peut se contenter d'être trop éloigné de l'action, des interactions sociales et des transactions didactiques au risque d'en rester à une " vision scolastique " des contextes à étudier. Par " vision scolastique ", Bourdieu désigne " une vision de spectateur qui regarde des matchs, qui n'est pas sur le terrain, pas sur la scène, pas dans l'action " (2022, p.84)(3). L'observateur qui s'attèle à une meilleure connaissance de ces pédagogies dites " alternatives " doit sans doute se préparer à se familiariser aux pratiques spécifiques que l'on retrouve dans ces contextes particuliers. Pour voir, il faut connaître *a minima*(4). Cependant, cette connaissance pratique de l'observateur doit se faire au contact des praticiens experts qu'il observe. L'observateur ne peut pas venir avec une vision arrêtée de ce qu'il est censé observé, il prendrait ainsi le risque de procéder à une " sociologie de touriste ", lorsque l'observateur agit " comme le touriste qui se trouve devant un monument qu'il visite, et se contente de lire son guide touristique sans regarder ni voir le monument lui-même " (Queré et Hoareau, 1992).

Bourdieu, P. (2022). *Retour sur la réflexivité*. Paris : Editions de l'EHESS.

Durkheim, E. (1938/1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses Universi-

taires de France.

Durkheim, E. (1922/2006). *Education et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Go, H. L. et Riondet, X. (2020). *A côté de Freinet. Tome I et tome II*. Nancy : PUN-EDULOR.

Quéré, L. et Hoarau J. (1992). Le sociologue et le touriste. *Espaces Temps*, 49-50, 41-60.

Riondet, X. (2017). Nietzsche, le médecin de la culture et l'histoire de la pédagogie. *Rassegna di Pedagogia*, LXXV, 1-2, 23-42.

Riondet, X. (2020). *La pratique de l'histoire de l'éducation en sciences de l'éducation (Tome I) / "Changer l'éducation, changer la société". Contre-histoires à destination des futurs éducateurs (Tome II)*. Habilitation à Diriger des Recherches (garant : Eirick Prairat), université de Lorraine.

(1) Nietzsche, F. (1993). *Humain, trop humain*, in *Œuvres I*, Paris, Laffont, 1993, §2, p.442 : " Tous les philosophes ont à leur actif cette faute commune, qu'ils partent de l'homme actuel et pensent, en en faisant l'analyse, arriver au but ".

(2) Les dernières pages d'*A côté de Freinet* (Go et Riondet, 2020) qui porte sur l'histoire et l'actualité de l'Ecole Freinet à Vence se termine par un retour sur l'intention en jeu dans cette publication en formulant plusieurs éléments de synthèse : i) " ce livre est d'une certaine manière un anti-manuel de pédagogie alternative, car on y voit les enjeux réels et les obstacles tant idéologiques que matériels lorsque l'on s'aventure dans une alternative pédagogique " ; ii) " nous ne voulions pas avoir une position de surplomb du genre " le théoricien vient dire aux praticiens comment faire " " ; iii) " au contraire, nous voulions organiser la rencontre entre les gens ordinaires de la pédagogie et un cas concret complexe ".

(3) " La vision scolastique est une vision de spectateur qui regarde des matchs, qui n'est pas sur le terrain, pas sur la scène, pas dans l'action. Cela se voit bien dans le rapport au corps. Pour parler très vite, il y a deux manières de regarder le corps. Il y a celle qui consiste à regarder le corps d'autrui où à regarder son propre corps dans la glace comme un objet, ou celle qui consiste à être dedans, être avec, faire corps avec son corps. Le point de vue scolastique est le point de vue de celui qui regarde les autres et qui a une philosophie du corps de spectateur " (Bourdieu, 2022, p.84).

(4) " Justement, pour un ethnologue, une des difficultés presque insurmontables est que, pour voir les différentes manières, il faut très bien connaître les manières ; or, les manières, comme on dit, c'est subtil, insaisissable, ineffable, etc. C'est toujours extrêmement difficile à saisir, c'est de l'ordre de l'impondérable et, lorsqu'on le saisit, on ne sait pas comment l'exprimer " (Bourdieu, 2022, p.71).

Statut épistémique de l'expérience pédagogique et réceptions scientifiques d'écrits " issus de cette expérience "

Cédric Prévot

Dans le champ des sciences humaines et sociales, l'expérience subit une certaine polysémie. Elle peut désigner, par analogie avec l'expérience scientifique, une " épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes " (CNRTL, 2023) ; une série de " modifications volontaires des variables d'une situation déterminée pour en étudier les conséquences " (Mialaret, 1979, p. 222). Dans ce cas, l'expérience est un fait observé (CNRTL, *ibid.*) conduite de l'extérieur (ou exogène)

L'expérience peut aussi désigner un fait vécu (*ibid.*). Elle est acquise par l'acteur lui-même.

C'est une définition que nous qualifions d'interne (endogène).

Serait donc scientifique, à partir de l'expérience et du point de vue des sciences de l'éducation, ce qui peut être reproduit, vérifié et dépersonnalisé.

En interrogeant le statut épistémique de l'expérience, c'est à ce triple postulat – reproductibilité, validité interne, dépersonnalisation – que nous souhaitons nous confronter. Nous pensons qu'une exposition instrumentée de sa pratique, précise et détaillée, par l'auteur lui-même, permet de répondre à ces critères de scientificité. A supposer que la dépersonnalisation soit un de ces critères, garantissant la reproductibilité, nous pensons qu'un témoignage bien instrumenté permet une conscientisation de la part du maître. Nous appelons "part du maître" l'ensemble des attitudes, postures, actions et matériels au moyen desquels l'enseignant va proposer une situation didactique et/ou didactiser une situation. Cette conscientisation est facilitée par les outils de distanciation issus de l'analyse de l'activité.

Cette réflexion nous apparaît d'autant plus pertinente qu'au sein de l'ICEM-Pédagogie Freinet, les enseignants adoptent une posture réflexive. L'engagement dépasse celui de la pratique individuelle, il participe à la création et à l'élaboration de savoirs communs reconnus par les militants. Il arrive même que ces éléments soient consultés et analysés par les chercheurs (voir par exemple Al-Zaben, 2014).

Al-Zaben, R. (2014). *Ethnographie des pratiques militantes dans le mouvement Freinet : une contribution à l'étude des tendances contemporaines de l'action et de la réflexion pédagogiques en France*. Thèse en Sciences de l'Education. Université de Bordeaux

Définition de EXPÉRIENCE. (2023). CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience> consulté le 18 avril 2023

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France - PUF.

Témoignage de praticiens : la question de l'accueil de l'écriture

Clothilde Jouzeau

Dans ce symposium, nous nous interrogerons sur les critères de recevabilité universitaire d'un écrit professionnel. A quel titre un écrit, relatant une pratique professionnelle, peut-il ou non s'inscrire dans une littérature scientifique ?

A la suite de Clifford (2003, dans Marchive, 2005), nous pensons que " le postulat de l' 'expérience comme source de la connaissance ethnographique doit être pris au sérieux ". Nous pensons par analogie avec Devereux, que si " ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur, qui donne accès à l'essence de la situation d'observation " (1980, p. 19, dans Marchive, ibid.), ce peut être la description la plus fine possible, conduite par le sujet lui-même, qui " donne accès " à l'essence de la situation décrite.

Ce symposium posera la question des biais et contre-biais de subjectivation. Un regard extérieur est-il plus neutre parce que non affecté ou candide ? Ne peut-on lui reprocher une connaissance partielle et trop distanciée du sujet utile à l'expertise ?

Nous esquisserons le positionnement suivant, porteur d'une tierce approche (Marcel et al., 2019) : en assumant le témoignage comme biais de subjectivation tout en le confrontant au regard d'un pair (analyste, commentateur et/ou relecteur), et en instrumentant cette écriture à quatre mains, peut exister un contre-biais qui permet d'explicitier l'articulation entre valeurs, principes et pratiques.

Marcel, J., Lescouarch, L., & Bordes, V. (2019). *Recherches en éducation et engagements militants : Vers une tierce approche*. Presses universitaires du Midi.

Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 75-92.

Mots-Clés: engagement, écriture universitaire, expériences, témoignages pédagogiques, postures