

Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle

René Barbier (EXPERICE, CIRPP), François Fourcade (CIRPP)

Que peut-on dire des tenants et des aboutissants du rôle et de la fonction du chercheur collectif dans la méthodologie spécifique de « recherche-action existentielle » ; ses caractéristiques, son animation à caractère psychosociologique, sa dialogique de coformation chercheurs-praticiens. Quels sont l'intérêt, la portée et les limites sur le plan éducatif aujourd'hui ?

Nous partons de deux recherches-actions qui ont été, spécifiquement, organisées et animées dans l'optique existentielle.

1. La recherche-action existentielle (R-A.E)

La méthodologie de recherche a été menée selon la problématique et la méthodologie de la recherche-action existentielle telle que la propose le professeur René Barbier. De quoi s'agit-il ?

La recherche-action est une voie de recherche en sciences sociales qui conjugue étroitement la théorie et la pratique. Elle date des années qui ont précédé et suivi la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis, notamment sous l'influence de Kurt Lewin, un universitaire d'origine allemande, son fondateur. La recherche-action, plus exactement, est une action visant à résoudre un problème pour un groupe spécifique et une réflexion théorique sur l'action menée dans ce sens.

Depuis les années soixante-dix, René Barbier a contribué à développer, en France, ce champ théorico-pratique en sciences sociales. En particulier, il s'est attaché à approfondir la question de l'impact des institutions dans la recherche-action, puis dans les années 80-90, l'influence plus complexe encore de l'affectivité des personnes et des groupes et de leurs imaginaires. C'est ainsi qu'il a parlé de plus en plus de « recherche-action existentielle »¹.

Le chercheur en recherche-action ne peut plus se définir simplement comme un « sociologue » ou un « psychosociologue ». Sa compétence plurielle dépasse largement ce type de classification monodisciplinaire liée à une pensée que Kurt Lewin appelait aristotélicienne. Dans le cours de sa pratique, il est parfois sociologue, ou psychosociologue, ou philosophe, ou psychologue, ou historien, ou économiste, ou inventeur, ou militant, etc. Il découvre les régions de la connaissance d'une pensée galiléenne acceptée dans sa plénitude signifiante.

Le chercheur joue alors son jeu professionnel dans une dialectique qui articule sans cesse l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, le symbolique et l'imaginaire, la médiation et le défi, l'autoformation et l'hétéroformation, la science et l'art.

Le chercheur en recherche-action n'est ni un agent d'une institution, ni un acteur d'une organisation, ni un individu sans appartenance sociale, par contre il accepte éventuellement ces différents rôles à certains moments de son action et de sa réflexion. Il est avant tout un sujet autonome et plus encore un auteur de sa pratique et de son discours. Le processus d'*autorisation* - devenir son propre auteur - selon Jacques Ardoino, le conduit avec d'autres, à produire dans l'inachèvement, un groupe-sujet dans lequel viennent jouer les conflits et les imprévus de la vie démocratique.

¹ Barbier R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars et (1996) *La recherche-action*, Paris, Anthropos, ainsi que la problématique générale de l'approche transversale, (1997) *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos

En cela, la recherche-action est éminemment pédagogique et politique. Elle sert l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la cité. Elle est par excellence de l'ordre de la formation, c'est à dire d'un processus de création de formes symboliques intériorisées, animé par le sens du développement du potentiel humain.

La recherche-action existentielle, selon René Barbier, se définit comme une voie de recherche en sciences humaines qui est un art de rigueur clinique, développé collectivement, en vue de l'adaptation relative de soi au monde.

1.1. Un art

Plus que preuve, il s'agit ici d'épreuve comme aime à le dire Jacques Ardoino à propos de la démarche clinique (Ardoino 1977). La recherche-action existentielle (R-A.E), comme la médecine, relève de l'art tout autant, si ce n'est plus, que de la science. Nous voulons dire par là qu'il s'agit de mettre en oeuvre des facultés d'approche de la réalité qui se réfèrent aux domaines de l'intuition, de la création et de l'improvisation, au sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, au rapport à l'inconnu, à la sensibilité et à l'empathie, comme à la congruence dans le rapport à la Connaissance introuvable ou « voilée » en dernière instance comme l'est le réel (Bernard d'Espagnat). L'esprit de création est au coeur de la R-A.E sans jamais savoir ce qui va advenir en fin de compte. Ainsi, proposer une R-A.E sur une meilleure écoute des personnes en fin de vie et des souffrants dans un grand hôpital de la région parisienne était de l'ordre d'un pari (recherche-action dans les années 80) :

- Sortir du cadre habituel du stage de formation où l'on fournit des « outils » pour visser la réalité selon la normativité dominante. Dans ce domaine, l'outil n'est pas encore inventé et son ersatz n'arrête pas de glisser entre les mains.
- Proposer une réflexion-action qui vise une transformation du rapport de soi au monde des mourants dans le contexte de la culture hospitalière.
- Toucher ce contexte par une compétence au « non-agir », qualité de ce qui s'actualise sans chercher midi à quatorze heures, simplement par l'expression individuelle et collective de ce qui a été fait et pourrait être refait, différemment.

1.2. De rigueur clinique

« Clinique », au sens médical ou psychologique, veut dire « au chevet » du patient. On dira simplement que le chercheur en sciences sociales travaille « avec » et non pas « sur » les sujets qu'il observe ou qu'il interroge. Mais son implication ne l'empêche pas d'être rigoureux, au sens scientifique du terme. Certains expérimentalistes ont trop souvent tendance à ne voir la rigueur scientifique que là où des mesures chiffrées apparaissent. Tout clinicien sait bien que la rigueur est nécessaire à son activité :

- Rigueur du cadre symbolique dans lequel l'expression de l'imaginaire et le dépliage de l'implication vont pouvoir s'opérer.
- Rigueur de l'évaluation permanente de l'action aux objectifs intermédiaires que se donne le groupe impliqué pour avancer vers son but.
- Rigueur des champs conceptuels et théoriques dont on articule les frontières sans méconnaître leurs zones floues, leurs incertitudes.
- Rigueur de l'implication dialectique du chercheur, de ce lien entre la complexité et l'implication que Jean-Louis Le Grand nomme l'« implexité ». Le chercheur est à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, axiologique, dans la recherche-action et présent de tout son être dubitatif, méthodique, critique, médiateur en tant que chercheur professionnel.

- Rigueur pour maintenir coûte que coûte la triple écoute-action (scientifique, philosophique et mythopoétique) qui dépasse la simple multiréférentialité habituelle en sciences humaines, nommée « multiréférentialité restreinte » (R.Barbier), fondée sur l'apport des disciplines reconnues comme légitimes par la cité savante. Ouvrir cette multiréférentialité restreinte sur une « multiréférentialité générale » englobante, où le questionnement philosophique (quid du monde, du je, de la communication, du socius dans la situation en fonction des cultures en présence ?) s'actualise dans les zones d'incertitude et d'indécidabilité, à la lumière de notre propre expérience humaine et des sagesses lumineuses et ancestrales de l'humanité. Le questionnement poétique y demeure toujours en alerte car « c'est en poète que l'homme habite sur cette terre » (Hölderlin). La poésie, comme le souligne Edgar Morin, est parole de l'Arkhe-Esprit « libérée à la fois du mythe et de la raison, tout en portant en elle leur union ».

1.3. Développé collectivement

Pas de recherche-action sans participation collective. Il faut entendre ici le mot « participation » dans son sens le plus fort épistémologiquement : on ne peut rien connaître de ce qui nous intéresse (le monde affectif) sans que nous soyons partie prenante, « actants » dans la recherche, sans que nous soyons vraiment concernés personnellement par l'expérience dans l'intégralité de notre vie émotionnelle, sensorielle, imaginative, rationnelle. C'est la reconnaissance d'autrui comme sujet de désir, de stratégie, d'intentionnalité, de possibilité solidaire.

Dans la R-A.E, il s'agit de donner un statut épistémologique et heuristique dans le groupe pour et par le groupe impliqué, à l'émotion comme conduite intermédiaire entre, ce que Max Pagès, nomme la « trace » (physiologique) et le « sens » (fantasmatique) (Pagès, 1993). La catégorie du « sensible » correspond à son axe central de compréhension. Le développement collectif suppose nécessairement que rien n'est prévu, assuré, d'avance, excepté l'acception rogérianne d'une croyance (toujours soumise au doute méthodique) en une croissance de l'être humain, tant sur le plan individuel que groupal.

Ce point introduit la R-A.E. à l'assomption de la négociation et du conflit considéré comme plus créateur que destructeur, à la nécessité d'une reconnaissance à la fois de la médiation et du défi dans l'animation de la recherche. La dimension collective renvoie à la présence active d'un groupe impliqué considéré comme « chercheur collectif » de la recherche, même si cela ne va pas sans épineuses questions méthodologiques.

1.4. En vue de l'adaptation relative de soi au monde

Par cette formule on indique que l'objet final de la R-A.E. demeure un changement de l'attitude du sujet (individu ou groupe) en rapport à la réalité qui s'impose en dernière instance (principe de réalité). Il ne s'agit pas pour autant d'attendre un changement miraculeux ou de rester dans une attitude de passivité. En vérité, dans l'action même en faveur du changement social et personnel, une lucide appréciation du principe de réalité demeure constante sans s'engouffrer dans la position frileuse de tous ceux qui nous rabâchent un « il ne faut pas rêver ! ». Dans les années quatre-vingt, l'objet de l'une de nos R-A.E à l'hôpital sur la formation à l'écoute des personnes en fin de vie, consistait en un changement possible du système vécu de représentations, de sensations, de sentiments, de pensées, de valeurs de chaque participante à l'égard de l'approche thérapeutique des mourants (son « existentialité interne »), et si possible d'une transformation relative et corrélative de la culture et de l'institution hospitalière à cet égard. Mais il ne s'agissait pas d'un changement décrété d'en haut, de la part d'« autorités » officielles. Le changement était rendu nécessaire,

quoique difficile, aux yeux mêmes des participantes du groupe de recherche-action. Pour elles il y avait bien un problème à résoudre. Le résultat s'est traduit, comme toujours, par autre chose que de l'attendu. Une adéquation relative entre les désirs, les intérêts, les valeurs de chacune et la réalité du monde qui oppose son inertie gigantesque. Ce rapport à l'institution pesante et imposante, à première vue inébranlable, est source de frustration, mais également de maturation vers un optimisme tragique toujours en filigrane dans ce type de recherche². Ce qui apparut assez clairement aux participantes du groupe de R-A.E à l'hôpital c'est que l'institution ne changera pas beaucoup et qu'il faudra du temps, mais chacune d'elles peut déjà réellement et quotidiennement, dans de simples détails de vie, changer son comportement en fonction de sa nouvelle vision du monde. Pour l'ensemble de l'hôpital, apparemment rien ne semblait bouger, mais pour le nouveau malade en proie à l'angoisse de la mort, l'attitude « neuve » (au sens oriental du terme de « *esprit zen, esprit neuf* » de Shunryu Suzuki) de l'infirmière à son égard fut une révolution complète, modifiant son ultime rapport aux autres et au symbolique puisque, alors, il put prendre la parole sur sa propre mort dans l'espace d'une présence humaine attentive qui ne comble pas le vide d'une absence et du non-dit par la fuite, la pirouette, ou la « langue de bois » du système hospitalier.

2. La recherche-action dans les écoles Steiner-Waldorf entre 2004 et 2007

2.1. Historique

Le 23 octobre 2003, deux responsables de la fédération des écoles Steiner-Waldorf en France ont rencontré, dans les locaux de l'Université Paris VIII, René Barbier et Christian Verrier, enseignants au département de Sciences de l'éducation et membres d'un laboratoire qui deviendra EXPERICE.

Cette rencontre faisait suite aux travaux d'un Comité pédagogique qui s'était tenu le 2 juin à l'école Perceval de Chatou. Parmi les conclusions et préconisations finales, R. Barbier y avait proposé la mise en place d'un programme de recherche-action piloté par l'université et centré sur quelques éléments fondamentaux de la pédagogie Steiner-Waldorf³.

2.2. Objectifs et fonctions du projet de recherche

Ils étaient doubles : les uns en direction du mouvement des écoles Steiner-Waldorf, les autres en direction de l'université. Les écoles Steiner-Waldorf espéraient en retirer :

- 1) une amélioration de la connaissance d'eux-mêmes ;
- 2) une meilleure communication en direction d'un public large intéressé à la recherche pédagogique ;
- 3) une légitimation après des années de mise en cause à partir de questions ouvertes résultant d'une recherche objective et non d'une volonté de cautionnement ;
- 4) une re-précision de leur image au sein de la société française ;
- 5) un aboutissement sous forme d'une publication qui résulterait des travaux de recherche et qui constituerait une vulgarisation intelligente de leurs principes et de leurs pratiques.

L'université pouvait y trouver l'intérêt de justifier l'existence d'une pluralité de choix pédagogiques en France à travers l'étude et l'observation du caractère propre de certains courants pédagogiques originaux.

² Cf. « l'évangile de la perte » d'E. Morin, dans son livre *La terre-patrie* avec A.-B. Kern, Seuil, 1996, 220 p.

³ Barbier R. (s/dir) (2008), *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf. Une recherche-action*, Paris, Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France, 329 p.

2.3. Objet de l'étude

Elle devait porter sur deux axes :

- l'intégration pratiquée dans les écoles Steiner-Waldorf de savoir-faire artistiques (mytho-poétiques) dans l'acquisition et la transmission des disciplines ;
- l'approche originale qu'ont les écoles Steiner-Waldorf de la dimension spirituelle, religieuse et philosophique. L'enseignement du fait religieux est actuellement une question centrale que l'enseignement laïque ne sait pas aborder. L'imaginaire social est en forte demande de sens sans vouloir s'inscrire dans les confessions traditionnelles. Les écoles Steiner ont une approche transdisciplinaire du phénomène et une pratique originale et moderne qu'il s'agit de mettre en lumière.

2.4. Organisation de la recherche

Elle comportait deux niveaux :

- Un appel à un chercheur professionnel engagé, compétent, qui puisse faire une observation en profondeur et rapporter de l'information au fur et à mesure de ses recherches sur le terrain (observation participante, documents). Ce qui fut le rôle et la fonction particulière de madame Sunmi Kim, docteur en Sciences de l'éducation.
- Parallèlement, la constitution d'un « chercheur collectif », groupe de résonance qui traite, régule et reformule les résultats d'observation apportés par le chercheur de terrain. Il est constitué pour partie de praticiens de l'institution Steiner-Waldorf intéressés intellectuellement à ce questionnement et pour partie de chercheurs universitaires extérieurs qui procèdent en co-réflexion.

Ce groupe a été formé, du côté du laboratoire EXPERICE de René Barbier (directeur scientifique), Christian Verrier (Maître de conférences), Sunmi Kim (chercheuse de terrain), Marlis Krichewski, enseignante vacataire à l'université d'Aix en Provence. Du côté de la Fédération des écoles Steiner-Waldorf : Jacques Dallé (Secrétaire général de la Fédération), Céline Gaillard (enseignante en arts plastiques), Frank Guardian (enseignant de lettres) et Philippe Jarre (parent d'élève)

Pour un effet de décantation et pour construire une représentation dans la durée, un travail d'au moins une année de recherche de terrain semblait nécessaire (de janvier à janvier). De fait, la recherche complète a duré trois ans (2004-2007). D'autre part, le comité de pilotage s'est réuni une demi-journée par mois pour interpréter et valoriser les informations apportées. Il a été également nécessaire d'organiser en milieu d'année une semaine d'approfondissement pour opérer une première synthèse et redonner des directions de travail.

3. La vaste recherche-action en cours sur l'innovation pédagogique dans les écoles de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) (2008-2010)

Le projet de recherche est proposé et porté par le CIRPP (Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris), organisme nouvellement créé dans le cadre de la Chambre de Commerce et d'Industries de Paris (voir annexe) dont François Fourcade est le directeur et René Barbier le conseiller scientifique.

Nous partons d'une enquête de terrain réalisée ces deux dernières années pour déterminer les grands traits caractéristiques de l'engagement éducatif de la CCIP. Six grands principes à valeur humaniste ont été repérés et systématisés :

- Donner envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter
- Révéler l'individu et ses talents
- Connecter au réel
- Construire une vision et ouvrir à tous les mondes
- Développer le sens de la responsabilité, de l'engagement et de la décision
- Cultiver enthousiasme et optimisme

C'est dans ce cadre symbolique que nous engageons une recherche-action existentielle sur les innovations en cours et à venir dans les 12 écoles de la Chambre⁴. 27 projets ont été retenus après évaluation des propositions par les enseignants innovateurs.

La recherche se déroule en trois temps :

- Premièrement une action pédagogique sur le terrain de la part des innovateurs (de 2 à 8 jours), avec l'aide d'un « chercheur-accompagnateur », déjà spécialisé dans la recherche-action pédagogique. En plus du chercheur accompagnateur proposé (et pas imposé) aux pédagogues, de manière originale, un cameraman attentif aux instructions du chercheur accompagnateur et plus généralement à l'équipe du CIRPP effectue une prise d'image et un montage dans une perspective de recherche.
- Deuxièmement une présentation-discussion de la recherche de terrain devant le « chercheur collectif », avec le support du film vidéo, avec élaboration plus poussée de la réflexion critique.
- Troisièmement une conceptualisation et une théorisation par l'équipe du CIRPP de l'innovation pédagogique à la CCIP, à partir des différentes réalisations pédagogiques retenues et déjà relativement élaborées dans les phases antérieures de la recherche collective, notamment devant le chercheur collectif. Durant ce troisième moment, les « work papers » rédigés sont mis en discussion critique avec des membres du Comité scientifique du CIRPP, qui est constitué de membres indépendants à la CCIP.

Le déroulement n'est pas linéaire. Un va et vient entre les moments plus théoriques et les praticiens de terrain est prévu. C'est bien le cas lors de la présentation des innovations devant le chercheur collectif. Mais ce sera également le cas lorsque des élaborations plus académiques seront réalisées lors du troisième moment.

L'objectif final étant de dégager les caractéristiques, les tenants et les aboutissants, les dimensions d'originalité et de transposabilité possible, de l'innovation pédagogique dans le cadre des écoles de la CCIP.

Plus généralement, au delà des objectifs, la finalité de la recherche consiste à déterminer un profil de manager le plus compétent possible en fonction des enjeux complexes qui se profilent au XXI^e siècle et d'en tirer les propositions d'actions pédagogiques réformant, éventuellement, les cursus de formation en cours.

C'est la raison pour laquelle un deuxième objet de connaissance est également travaillé, plus abstrait apparemment, autour du « manager du XXI^e siècle ». Nous prenons un temps, à chaque fois, lors de la réunion du chercheur collectif, pour y réfléchir collectivement.

3.1. Une première analyse critique d'une recherche de terrain⁵

⁴ Voir le site internet dédié à l'innovation pédagogique : <http://www.engagement-educatif.ccip.fr>

⁵ Ce paragraphe reprend les éléments « type » d'un compte de réunion du chercheur collectif (par exemple, compte-rendu de la réunion CIRPP, le 22/05/08)

Il est tout d'abord rappelé le calendrier des réunions qui sont planifiées sur une année, ceci pour garantir le meilleur taux de présence des équipes. Dans ce calendrier deux moments forts sont signalés : la réunion du chercheur collectif qui donne lieu à une présentation d'innovation pédagogique, dans une perspective de critique, et une autre réunion, sur un format de conférence débat, qui donnerait lieu à un apport de la part d'un conférencier, sur un thème saillant. Ce sont ainsi deux réunions par mois auxquelles sont conviés l'ensemble des professeurs référents des 12 écoles.

Sur ce calendrier apparaissent également des thèmes pré-identifiés, transversaux aux 2 écoles, et qui ont émergé au travers de l'appel à projet d'innovation qui avait été lancé au mois de Mai 2008. Enfin, ce calendrier fait apparaître en point d'orgue de l'année de travail une université d'été qui rassemblera l'ensemble de la communauté enseignante de la CCIP (plus d'un centaine de personnes) et qui mettra en perspective les travaux réalisés.

Dans chaque réunion, de manière très structurée, seront abordés une innovation pédagogique, le matin, et un thème « chapeau » comme par exemple l'avancée de la réflexion sur la question « quels types d'Humains voulons-nous former à la CCIP ? »

3.1.1. Le déroulé de la réunion

Nous présentons ici le déroulé de la réunion car nous souhaitons à l'avenir garder cette structure « type ».

Matin	Après Midi
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 9H présentation des objectifs du CIRPP ➤ 9H50 présentation de la rentrée en chanson par F Fourcade ➤ 10H Video de la rentrée en chanson ➤ 10H20 commentaire de F. Fourcade ➤ 10H50 retentissement du chercheur collectif (sur l'invitation de René Barbier) ➤ 12H30 déjeuner 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 13H30 retentissement du chercheur collectif à propos de l'apport de RB ➤ 13h45 Raphael Gnanou : fonctionnement du site de l'engagement éducatif de la CCIP ➤ 15h00 Réflexions autour du manager décideur du XXI^e siècle ➤ 15h50 conclusion de la réunion

S'en suit le compte rendu de la présentation de l'innovation analysée le jour de la réunion, à savoir un dispositif de rentrée de programme long effectué au moyen d'un chant choral. Le dispositif est intitulé par les acteurs « La rentrée en chanson ».

Le contexte de l'expérience est précisé. Il s'agit d'un programme de mastère spécialisé en management des projets internationaux. Ce programme concerne 54 étudiants âgés de 23 à 39 ans, venant de filières académiques diverses (Ingénieurs / Sce PO / Ecoles de gestion), et représentant un ensemble de 17 nationalités différentes. Ce programme est scindé en deux grandes parties : 6 mois de cours, et 6 mois de stage suivi de la soutenance d'une thèse professionnelle. Il est mentionné par les acteurs que le même dispositif a également été présenté dans un autre cadre, celui d'un programme de formation continue.

La question pédagogique à résoudre est formulée de la manière suivante : il s'agit de concevoir un dispositif pédagogique qui permette de briser la glace entre des personnes qui ne se connaissent pas, il agit par ce détour de créer ou de commencer à créer un esprit d'équipe,

en lien direct avec la suite du programme, tout en faisant déjà appel à des compétences que doit avoir « un manager du 21^{ème} siècle ». Le lien entre professeurs et élèves doit aussi se trouver renforcé par le dispositif qui sera retenu.

La réponse apportée par les acteurs est formulée alors sous forme d'une « rentrée en chanson ». Ce dispositif consiste à demander aux étudiants, dans une surprise relative (ils étaient conviés à une surprise) d'apprendre et de restituer, en 1h20, un chant africain à deux rythmes et deux voix. Il est précisé que ce programme n'a pas été sous-traité par les professeurs à un organisme spécialisé dans ce genre d'événement, mais que le dispositif a bien été co-conçu. Ce dispositif a été organisé à la manière d'un projet, avec un début, des points de passage obligés et une fin. Ce dispositif est contraint par des règles très strictes qui ne sont pas les règles habituelles. Ce ne sont pas les professeurs ou les dits experts qui les fixent. Ce sont les règles de l'harmonie musicale qui font que les étudiants vont devoir s'accorder. La musique est ici utilisée pour le cadre implicite qu'elle impose.

A l'intérieur de ce projet sont insérés de manière répétitive, des moments de chaos : un premier rythme est enseigné aux étudiants, puis un autre rythme à contre-temps, puis des paroles incompréhensibles (c'est un chant africain), puis une voix mélodique, puis une voix haute ... Ces insertions provoquent des moments de chaos, de stabilisation, puis à nouveau du chaos ... à l'image de la vie. Dans un contexte de jeu, les étudiants sont invités à gérer ces moments de chaos, sans le fuir, en canalisant les émotions mises en évidence. Ils sont invités à profiter du chaos. Au final, de manière perceptible par le chercheur collectif sur les images vidéo, on assiste à une forme de communion, non plus sur des concepts mais sur des sensations, des émotions, ce qui contribue à souder le groupe. Un sentiment de co-création d'une œuvre belle rejaillit ce qui contribue à créer un sentiment positif, de satisfaction, d'estime de soi.

Au-delà de l'aspect « team building », quelles compétences ont-elles été mises en valeur ? Nous définissons ici trois catégories pour reclasser les éléments présentés :

- L'Apprentissage sur soi
- L'Apprentissage sur l'autre/le travail en groupe
- L'Apprentissage envers la société

Soi	L'autre / le groupe	La société
Accepter les défis, l'inconnu, Individuellement	Suivre l'intention donnée par le guide et regarder où en sont les autres <u>et</u> s'ajuster en permanence	Curiosité
Improvisation		Sens de l'engagement
Dépasser des peurs : suis-je capable ?	Dépasser des peurs par rapport au regard des autres	Accepter les défis, l'inconnu, en groupe
« Oser » le silence	Dépasser certains a-priori sur les autres	
Se concentrer	Apprendre à faire confiance	
Apprendre vite et en profondeur	Retransmettre très vite un apprentissage récent, même si l'on n'est pas prêt	
Devenir expert, sans pour autant se scléroser dans un rôle donné	S'appuyer sur les talents qui vous entourent	
Ecoute à soi	Ecoute aux autres	
Fait preuve de force et de	Bienveillance envers les	

souplesse	autres	
Bienveillance envers soi		
Jouer et rester « profonds »		
Créativité dans les modes d'interprétation		

En fin de présentation est abordée la question de l'évaluation de ce dispositif. Les dispositifs d'évaluation évoqués par l'équipe qui présente l'innovation pédagogique fait état de questionnaires remplis par les élèves, six mois après que l'expérience ait eu lieu. Au-delà de ce questionnaire, l'ensemble des professeurs et vacataires qui ont enseigné cette année, et qui étaient également présents les années précédentes ont fait état unanimement d'un changement d'atmosphère dans cette promotion. Etait-ce dû au recrutement ou au dispositif ? Parmi les autres éléments évoqués par les équipes est fait mention d'une meilleure cohésion de la promotion durant et suite à un séjour en Inde de quatre semaines qui les années précédentes avait fait « exploser » la cohésion d'équipe.

3.1.2. Retour de la part du chercheur collectif

Les principales remarques qui ressortent sont les suivantes : l'expérience est convaincante pour beaucoup mais pose certaines questions. Pour rassembler les réponses, il est proposé à l'ensemble du chercheur collectif une classification reprenant les 5 perspectives de Jacques Ardoine (Ardoine, 1977) dans son approche multiréférentielle, à savoir l'approche centrée sur la personne (P), l'inter-relation entre deux personnes (2P), le groupe (G), l'organisation (Org) et l'institution (Inst). Cette classification est proposée au chercheur collectif qui est invité à réagir ensuite.

3.1.2.1 En lien avec la personne

(P) Le rapport au corps dans la question de la transposabilité de l'expérience :

Le corps est le plus petit dénominateur commun, et même la voix ... mais tous n'ont pas le même rapport au corps, à la voix ... on a le filtre du recrutement.

Ils ont eu des succès scolaires, et a priori pas d'échec du point de vue de la famille. Se pose la question pour d'autres publics où on n'est ni en succès familial, ni scolaire, ni dans son corps.

(P) (2P) (G) La succession confort déstabilisation :

L'idée est forte, intéressante de travailler avec le chaos

Note FF : Suis-je à l'aise individuellement dans cette alternance chaos-stabilisation ? En quoi cette séquence chaos/stabilisation me force-t-elle à me relier aux autres, à travers le regard, les sons (et pas les idées ou les concepts) ? En quoi cette séquence m'apprend-t-elle à me laisser porter par le groupe, tout en restant moi-même ?

(P) (2P) (G) (Inst) La mimesis :

L'expérience est fondée sur le principe d'imitation. On a des gens qui sont *conduits à*. Quelle place est laissée à l'implication personnelle ?

L'impensé est celui du mouton de Panurge. L'animateur s'impose un peu comme un gourou. Que fait-on de la dialogique médiation/défi ?

Note : P : suis-je OK avec le fait de suivre le guide ? 2P : Suis-je OK avec le fait d'être vu par un autre en train de suivre le guide ? G : Suis-je OK dans un groupe qui suit le guide ? Inst : suis-je OK dans cette institution qui me demande (invitation forcée) de suivre ce guide, dans ce groupe ? En quoi tout ceci est pédagogique ? Que faire pour que cela le soit ?

(P) Leur montrer que de petits éléments, simples, sont difficiles et mérite l'attention. Deux paroles de plus, un rythme en plus et tout se déséquilibre pour se ré-équilibrer ensuite. Il n'y a pas de petits changements

(P) Les appeler les « pe pegi », ou les « toc to lala toc » est utile, leur fait du bien, les rassemble sous un autre nom, semble ridicule qui plus est, donc détente, humour, modestie...
Note FF : On est ici dans le rapport à soi. Se voir appeler différemment permet une prise de distance, dans une certaine forme d'humour.

(P) Implication :

Les professeurs auraient-ils dû chanter aussi ? Si les profs, chantent, ils deviennent des modèles ! Ou alors il faut s'impliquer à fond. On place les étudiants dans une position d'acteurs, tout de suite.

3.1.2.2. Relation de personne à personne

(2P) La question du rapport étudiant /professeurs

Il semble avoir été renforcé mais il est regrettable que l'équipe des profs n'ait pas chanté avec les étudiants. Il aurait été préférable que des professeurs de l'ESCP assurassent la conduite plutôt que deux professionnels experts

(2P) Prof – Elève : Cette expérience implique un changement de posture, de la part des élèves, et aussi de la part des professeurs qui encadrent... or les managers doivent peut-être aussi jouer avec des postures différentes ...

Posture par rapport à quoi : savoir, relation ...

(2P) (G) Le conflit en pédagogie est permanent, différentes pulsions, défi.

Si ce que le dit le professeur, dans sa formation, veut entraîner un changement, cela veut dire qu'il y a quelque chose qui bouge dans la personne, elle entre en conflit avec elle-même. S'il n'y a pas conflit dans ce que l'on propose, cela veut dire que soit la personne est plus avancée que le professeur, dans son évolution vers le devenir être humain, et à ce moment là, l'étudiant peut renvoyer quelque chose qui va mettre le professeur en conflit, ou alors, ce que l'on propose ne marche pas

3.1.2.3. Relation au groupe

(G) et (Inst) Le choix du chant choral

N'aurait-on pu prendre un autre support ? (théâtre/danse...) En quoi le chant est-il spécifique ici ? (piste de recherche à explorer)

(G) et (Inst) Liberté et contrainte

Le regard du formateur qui voit pour la première fois ses élèves peut être inhibant et déterminant. Difficile de dire non de s'évader.

(G) Dynamique de groupe

Le groupe peut être perçu comme rassurant, c'est intéressant. En même temps on ne voit que peu d'échanges entre eux ... On sent qu'ils osent grâce au groupe.

(G) Reponsabilité hiérarchique

L'expérience a pu marcher car dans le groupe, il n'y a pas de responsabilités hiérarchiques.

(Gpe) (Inst) Résistance

Les formes de dissidences, muettes, les formes de résistances (passive), on fait comme ci, et cela se voit. Il y a de la résistance active, corporelle. Que fait-on de ceux qui feignent de chanter, leur accorde-t-on une écoute ? Qu'ont-ils à nous dire ?

3.1.2.4. En lien avec l'institution

La question de la transposabilité de l'expérience

Qu'en est-il de la transposabilité pour un autre type de public (BEP bac pro...) ? Quid des élèves pudiques ou éprouvant des difficultés avec leur corps ?

Tout est question de légitimité des intervenants, et du directeur scientifique.

Le suivi, l'après chorale (comment l'institution récupère-t-elle l'expérience ?)

Il faudrait savoir comment le professeur suivant a récupéré les élèves dans le cours suivant. Ne risque-t-on pas de transformer les profs en animateurs ? Le plaisir est important mais ne doit pas priver les étudiants du goût de l'effort. Comment infiltrer le principe de plaisir dans le principe de réalité ?

Quid de l'après, comment récupérer ... car on ne peut pas facilement les remettre dans des amphis après une expérience pareille. Quid du retour des étudiants en salle de cours ? Comment prolonger cette expérience ? Quel rebond après cette expérience ? Quelle progression ? Quel accompagnement après ?

Le rôle de la camera

Celle-ci est très présente. Comment serait l'expérience sans camera ? Des étudiants ont confié que sans la caméra, ils se seraient moins impliqués, ils auraient moins pris la chose au sérieux.

Le débriefing

Aurait-il été préférable d'aller au bout de la surprise et de s'en passer ? Apparaît-il comme un besoin de justification ? Il aurait été préférable de soumettre l'évaluation de l'expérience avant le débriefing ? Le debriefing aurait-il dû être fait par le groupe, par les étudiants eux-mêmes ?

Le rapport au temps

Ce souci d'efficacité, cette rapidité de mise dans une école de commerce pose question. Il faut plu de 2H30 pour changer un habitus.

Le temps alloué à l'expérience : Pourquoi 1h20, et pas plus ... pourquoi ne pas laisser aux étudiants le choix de dire quand ils sont prêts ?

Note FF : *J'indique ici le lien avec l'institution car un rapport au temps court véhicule une notion d'efficacité, impensée dans l'expérience*

Le cadrage de l'expérience est très présent. On revient à un « bizuthage » positif (institution). L'apprentissage nécessite un pré-conditionnement, il faut rendre les cours suivants audibles ... il faut donc se préparer ... ce genre de dispositif y contribue ...

Convaincre sa direction du bien fondé, quand on retrouve un intervenant debout sur un bureau avec une guitare !?

(Inst) L'institution est dans la tête : dans l'habitus, c'est un réseau symbolique, socialement sanctionné, qui passe à travers un schème qui se constitue lui-même au fil des années

(enfance, école, ...) d'appréciations, de perceptions, d'actions, qui vont nous conduire à accepter certaines choses et à en refuser certaines autres. Cela dépend des structures d'inculcation.

(Inst) Psychologisation du politique : un tel dispositif et sa logique interne, insiste-t-il plus sur le plaisir individuel, ou aussi sur la relation aux autres, le vivre ensemble, relié à d'autres en vue d'un objectif qui est plus large que la personne, plus large que le groupe aussi ?

3.1.3. La question de l'essaimage d'une innovation pédagogique

Au final de la discussion, plusieurs volontés de transposition se sont exprimées. Plusieurs professeurs ont exprimé l'envie de transposer cette expérience dans leur contexte :

- Dans le cadre de formation de formateurs
- Dans un BEP, avec un cadrage différent
- Dans une école centrée sur des questions d'environnement.
- En formation continue

Ensuite, après cette présentation de l'innovation pédagogique et suite au retour donné par le chercheur collectif, est présentée une critique théorique qui est proposée par R. Barbier, sous forme d'une grille qui est présentée et commentée. La grille construite par R. Barbier est reprise ici. Elle permet de synthétiser les axes de réflexion qui vont nous aider à révéler certains aspects impensés de cette expérience.

Le commentaire de R. Barbier : « L'essentiel semble ici avoir été dit par le chercheur collectif, dans cette réflexion du groupe 2 (Gpe 1 = terrain, praticien), dans le CIRPP on (le chercheur collectif) est à un autre niveau, qui est un niveau entre la pratique, avec un regard critique, dans une visée théorique. Le chercheur collectif joue ici un rôle primordial. Il nous faut apprendre à penser collectivement, du comment au pourquoi.

GRILLE D'ANALYSE PÉDAGOGIQUE (René Barbier, mai 2008)

« L'entrée en chanson »

Catégories	Observation	Questionnement pédagogique	Retentissement théorique
Savoir (contenu, pratique, être)	Contenu institué, mimesis, curiosité	Valeur de l'imitation, de la « langue inconnue », rythme « africain » et empreinte corporelle occidentale	Exotisme africain : quel imaginaire social de l'interculturel ? Rites de passage, Rites d'interaction, d'initiation, bizutage
Relation formateur-formés	Maîtrise du savoir, compétence psychosociologique, risque de dérapage si le corporel est en jeu But : déranger l'habitus des formés, mais comment évaluer ?	Pas d'improvisation réelle, posture de « maître » L'obéissance en pédagogie Le sens du défi	Pédagogie du « gourou », influence de l'Orient ? Est-ce du « coaching » ? Quid de la notion d'« accompagnement » ? (Maela Paul) Médiation et défi
Relation formés-formateur	Acceptation forcée Participation feinte chez certains Sourire ou rire (humour ?)	Quid du non volontariat dans les modules d'implication personnelle Quid du « projet d'autonomie du sujet » (cf.Castoriadis) ? L'humour en pédagogie	Influence de la psychologisation du politique en formation, tout ramener à la dimension psychique, rôle de l'institué L'implicite de l'autorité instituée et le politique
Relation des formés aux groupe des formés	Regard des autres, mimesis, mouton de Panurge, reproduire un rythme de danse somme toute habituel dans les danses modernes ?	La pudeur, la timidité sont-elles des qualités ou des défauts ? Jeu avec le besoin de reconnaissance ? Dynamique de groupe	Se mettre en avant, représentation de soi (selbstdarstellung), la mise en scène de la vie quotidienne (E.Goffman) La question du leadership
Relation des formés au savoir	Prudence, amour du jeu, savoir pratique, savoir-être soi face aux autres, Assumer le conflit ? confrontation à ses difficultés internes	Place du jeu en formation, sens de la durée et de l'instant dans la formation en cas de centration sur le changement d'attitude	Aller vite, trop vite ? « éloge de la lenteur » P. Sansot) Tenir compte de la complexité de la personne, le savoir interculturel n'est pas vraiment pris en compte

A l'issue de ces trois temps (présentation de l'innovation, retour du chercheur collectif, analyse théorique du dispositif) sont proposées de pistes de travail.

Une première est effectuée concernant la grille des remarques du chercheur collectif, qui fait apparaître beaucoup de points qui sont du ressort de la psychologie, de la psychosociologie, et moins de points ressortant de la sociologie des organisations ou de la sociologie politique.

A chaque colonne (P, 2P, G, Org, Inst, Eco) nous allons inscrire la dialogique suivante :

- Quelles sont, les pratiques instituées (1), c'est-à-dire les pratiques existantes aujourd'hui dans vos écoles, en ce qui concernent les 6 catégories (et quid du rapport au savoir ?)
- Quelles sont les pratiques instituant (2), c'est-à-dire les pratiques en marge, innovantes, existantes dans les établissements. Ce qui a été fait réellement : instituant « déjà » institué. Ce qui est annoncé comme à faire, mais qui n'est pas fait relève de l'instituant idéologique. Ce qui est dit ou critiqué, sous forme de d'humour, de sarcasme, de critique vive, l'instituant libidinal car répondant à une pulsion.
- Quelles sont les pratiques institutionnalisées, c'est-à-dire les pratiques qui résultent, non pas d'un retournement, d'un renversement des pratiques, mais tout au contraire, d'un dialogue entre (1) et (2) pour que s'en suive une médiation vers de nouvelles pratiques.

4. Regards sur les recherches-actions par rapport à l'institution du « chercheur collectif »

Il ne s'agit pas ici de redonner et d'expliciter les résultats de ces recherches mais de mettre l'accent sur la méthodologie du « chercheur collectif »

4.1. Caractéristiques du processus d'animation du chercheur collectif

On distinguera :

- le cadre, l'ambiance
- le rôle de l'animateur : l'écoute sensible
- les relances et les retentissements
- les apports conceptuels
- la gestion des conflits éventuels
- le sens de l'humour
- le sens de l'organisation réaliste de la recherche (horaires, calendrier)

4.1.1. Le cadre et l'ambiance

L'animateur du chercheur collectif (ACC) est un membre du groupe, en général le directeur scientifique de la recherche. On lui demande de présenter certaines qualités d'animateur de dynamique de groupe centré sur la tâche. Son premier souci doit être de créer une ambiance agréable et conviviale, notamment dans le processus de recherche-action existentielle. Le cadre est celui d'une salle de cours à l'université (ce qui n'est pas toujours l'idéal dans ce cas). Mais nous avons apporté une cafetière électrique pour le café, des jus de fruits, des petits gâteaux, pour ouvrir la séance par une dominante chaleureuse. Le même état d'esprit a présidé à la création d'une ambiance agréable de travail lors de nos séances à l'école Steiner de Chatou, organisées par les membres « praticiens » du chercheur collectif.

4.1.2. Le rôle de l'animateur ACC : l'écoute sensible

Cette écoute fait partie intégrante de la théorie de l'Approche Transversale (R.Barbier). Elle se manifeste par une ouverture la plus large possible de ce qui se dit, se pense, s'imaginer dans le chercheur collectif. Elle relève à la fois de l'écoute compréhensive (J.C.Kaufmann)⁶, de l'écoute d'explicitation (P.Vermersch)⁷ et de l'écoute centrée sur la personne (C.R.Rogers)⁸. Plus que toute autre écoute, l'écoute sensible s'intéresse aux marges, aux dérangements, aux bégaiements du logos. Pour ce faire, elle développe des capacités spécifiques. Tout particulièrement l'écoute sensible aborde les points suivants dans sa méthode d'investigation. Elle réalise ainsi une métadisciplinarité liée à la multiréférentialité indispensable à la compréhension de la vie complexe.

- l'éphémère : le non-durable, l'instantané, ce qui vient nier la durée, la continuité.
- l'instable : tout ce qui bouge, se déplace, change de forme, parcourt, se déstructure.
- le convergent : tout ce qui tend vers une focalisation objectivable, sans nécessairement supposer la fusion harmonieuse et l'indifférenciation, à partir d'une multiplicité d'éléments hétérogènes.
- la complémentarité dialectique : tout ce qui semble entrer dans une double polarité contradictoire et complémentaire en permettant, par ce fait même, le dynamisme des éléments.
- l'émergent : tout ce qui surgit et bouscule, soudainement, la structure apparemment la plus stable en faisant apparaître une nouvelle structure d'un autre autre.
- la singularité : tout élément qui, dans la multiplicité, la collectivité, est irréductible au processus de massification et qui connaît son propre dynamisme et sa propre histoire en provoquant, par ce fait même, un dérangement événementiel tout à fait spécifique pour le meilleur et pour le pire.
- le spiraté : tout ce qui devient en intégrant les éléments de l'histoire passée, sans jamais être totalement identique à ce qui a été.
- l'analogique : tout ce qui renvoie à des symboles, eux-mêmes échos d'une autre chose, présent/absent dans le symbole lui-même.
- l'incertain : tout ce qui n'est pas du domaine de l'établi, de l'assuré, du repérable immédiat, du notable.
- l'imprévisible : tout ce qui vient nier le programmatique, l'ordre fléché, et qui surprend par son pouvoir de rupture, de transgression, de mise en question.
- le relatif : qui replace les éléments dans leur mouvement incessant, leur changement, leur absence d'absolu, leur impossible enfermement dans un ordre immuable et intemporel.
- le complexe : qui signale l'enchevêtrement incontournable des éléments, leur interdépendance, leurs interconnexions et interactions, leur bio-éco-auto-organisation et leurs rétroactions, leur caractère d'appartenance à une totalité dynamique.
- l'inépuisable : qui affirme l'impossibilité de draguer, en dernier lieu, le fond du réel, de ce qui est, pour lui donner du sens.
- l'errance : qui condamne toute approche à ne jamais savoir vraiment ce que l'on doit faire et où aller pour agir, devenir, finir, en se fondant sur l'expérience du passé

4.1.3. Relances et retentissements

L'animateur du chercheur collectif (ACC) est attentif à tout ce qui se dit et à tout ce qui ne se dit pas. Il utilise la technique des « relances » lorsqu'il lui semble que la discussion s'étiole, se ralentit, dans une foulée rogérienne de reformulation, du type : « si j'ai bien compris vous disiez que... ». Il s'autorise également aux « retentissements » bachelardiens. Il amplifie la

⁶ J.C.Kaufmann (2001), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan université

⁷ P.Vermersch, Maryse Maurel (s/dir) (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

⁸ C.R.Rogers (1978), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod

méthode analogique, le sens de la métaphore. Il n'hésite pas à effectuer des sauts de significations paradoxaux, voire incongrus. Il produit des aphorismes en situation.

4.1.4. Les apports conceptuels

Contrairement à l'animateur non-directif, l'ACC accepte de puiser dans son stock proprement culturel pour éclairer un pan de la réalité discutée par le chercheur collectif. Il précise ainsi certains concepts ou développe certaines théories. Voire, il invente, dans l'improvisation et dans l'interaction, un nouveau concept qu'il lui faudra, ensuite, approfondir, dans le silence de son bureau. D'autre part, le chercheur collectif invite des personnalités compétentes, sur diverses thématiques intéressant la recherche-action, et discute des réflexions pertinentes proposées par ces chercheurs.

4.1.5. La gestion des conflits éventuels

L'ACC se doit de réguler les conflits qui peuvent toujours se poser dans une recherche-action existentielle, notamment au sein du chercheur collectif. Sur les thématiques d'une recherche-action existentielle, nous sommes au cœur des enjeux d'une vie qui engagent également ceux de proches (parents, conjoint, enfants, amis). Parfois la polémique, dans la discussion, dépasse les limites de la courtoisie. L'animateur intervient pour ramener le calme mais sans évacuer les raisons ou les faits qui ont ouvert les débats. Nous n'avons pas eu ce type de rapports conflictuels dans notre chercheur collectif durant cette recherche. La régulation de conflits difficiles n'est pas toujours de bon aloi pour la réussite de la recherche finale.

4.1.6. Le sens de l'humour

Le sens de l'humour est un point-clé de l'animation d'un chercheur collectif. Il permet de dédramatiser les conflits. Il aère la discussion qui parfois devient trop ésotérique, érudite ou rhétorique. Il inaugure la catégorie du « jeu » dans la discussion qui ravive la convivialité indispensable du chercheur collectif. Par son esprit de pirouette, l'humour déclenche également de nouvelles idées qui peuvent être d'une grande fécondité.

4.1.7. Le sens de l'organisation réaliste de la recherche (horaires, calendrier)

L'ACC est, évidemment, garant des horaires de travail et du respect du calendrier de l'avancée de la recherche. Ce n'est pas toujours facile lorsque la discussion est vive ou lorsque des invités sont parmi nous. D'autre part il doit veiller à resituer la recherche à chaque nouvelle séance, faire des synthèses de la séance précédente. Nous avons rédigé à tour de rôle cette synthèse, lorsqu'elle n'était pas faite par la chercheuse de terrain, (ce qui a été le cas, en général). Dans notre recherche nous avons eu la chance d'avoir une chercheuse de terrain qui, en grande partie, a effectué ce travail minutieux.

4.2. Le chercheur collectif et la co-formation

Ce qui caractérise la recherche-action existentielle est certainement la formation d'un « chercheur collectif » et la co-formation qui résulte d'une dialogique entre les chercheurs professionnels (universitaires) et les chercheurs-praticiens (de terrain).

4.2.1. Le chercheur collectif

Le chercheur collectif est un groupe-sujet de recherche constitué par des chercheurs professionnels (venant d'organismes de recherche ou d'universités) et des membres à part entière, mais particulièrement impliqués, de la population concernée par l'enquête participative. Dans l'optique de la recherche-action existentielle, ce chercheur collectif peut n'être constitué que de praticiens. Peut-être risque-t-il alors de manquer quelques questionnements-clés qui ne peuvent venir que d'un tiers ?

Le chercheur collectif représente une entité qui ne saurait être réduite à la somme de ses membres. Michel Bataille examinant ses dimensions soutient qu'il faut « disjoindre le sujet individuel d'un sujet transindividuel qui n'est ni praticien, ni chercheur mais qui introduit des changements au plan de la production des connaissances et au plan des pratiques » (Bataille, 1981, p.33). Il est doté d'une stratégie, d'une histoire et d'une affectivité singulière. Florence Giust-Desprairies a finement analysé ce qu'elle nomme l' « imaginaire collectif » d'un tel groupe de praticiens dans sa recherche-intervention dans une école nouvelle (Giust-Desprairies, 1989). Par cet imaginaire collectif se constitue une cohésion illusoire du groupe qui médiatise et mobilise les divers phantasmes individuels (appelés par une structure de sollicitation de l'organisation considérée) et l'imaginaire social du moment concernant l'objet de connaissance. Nous avons vu, avec elle, lors de la co-direction d'une recherche-action dans un cadre franco-allemand, que ce type d'analyse pouvait très bien s'articuler à une attitude de recherche existentielle.

Le chercheur collectif est un groupe-relais indispensable pour une recherche-action. Il doit faire l'objet d'une grande prudence au niveau de sa constitution. Il s'agit de repérer dans la population soumise à l'enquête les personnes mobilisées, les leaders d'opinion, suffisamment intéressés par une action liée à la réflexion. L'essentiel de l'élaboration de la recherche-action se passera en son sein, non sans conflit. Il faut veiller à ne pas se retrouver avec des personnalités trop idéologiques et fermées à l'analyse critique de leur propre existentialité.

Source d'informations de première main et multiplicateur, accélérateur ou diffuseur du changement, le chercheur collectif est l'organe par excellence de la coformation des chercheurs professionnels et des chercheurs praticiens. Il naît peu à peu de la confiance et de la convivialité de ses participants. Il implique un sens aigu de la médiation et de la patience, un art de l'écoute, de la part des chercheurs professionnels. C'est au cœur du chercheur collectif que se pensent toutes les stratégies d'intervention. Sa fonction d'animation pédagogique en liaison intrinsèque avec la recherche-action, au sens de Charles Delorme, est primordiale (Delorme, 1982).

4.2.2. L'effet de co-formation

Dans la recherche-action existentielle, chercheurs-praticiens et chercheurs universitaires n'arrêtent pas de se former mutuellement, en fonction de leurs expériences respectives. Les chercheurs praticiens de terrain questionnent souvent les chercheurs universitaires sur la pertinence de leurs théories appliquées à la complexité de l'objet *hic et nunc*. Ils apportent des cas minoritaires, des pratiques parfois marginales, qui surprennent l'ordre du raisonnement théorique toujours plus ou moins globalisant.

D'un autre côté, les chercheurs universitaires font découvrir aux praticiens, la relativité culturelle des conduites, des idées ou des valeurs qu'ils croyaient absolues parce que « vécues ». Ils en montrent les dimensions politiques implicites et les effets manipulatoires. Ils en relèvent les aveuglements sur les ressorts profonds de l'action et sur le bien-fondé de la finalité.

Une attitude respectueuse consiste à rester dans la logique de l'échange symbolique du *donner/recevoir/rendre* au sens de Marcel Mauss, reprise par Jean Baudrillard dans *L'échange symbolique et la mort*. Pas de don sans un accueil et un contre-don. Le chercheur professionnel arrive dans un milieu étranger à son habitus (Bourdieu). Il ne va pas immédiatement « donner » son savoir mais accueillir celui des autres avec qui il prétend vouloir travailler. Il devrait pouvoir être patient et respectueux de l'espace mental et socioaffectif d'autrui comme le célèbre disciple Hui-neng du maître Chan Hung-jen, en Chine, à la fin du VII^{ème} siècle a su attendre, quoique déjà « éveillé », en réalisant des besognes serviles dans la cuisine du temple avant de composer le poème qui allait le faire reconnaître comme le plus sage d'entre tous les moines par son maître vieillissant.

5. De l'éthique et de l'efficacité du dispositif du chercheur-collectif

En quoi peut-on dire que nos dispositifs de recherche sont éthiques ? En quoi peut-on dire que notre dispositif de recherche est efficace ?

5.1. L'éthique

Nous souhaitons ici souligner, ce que nous ressentons comme profondément éthique dans notre démarche de recherche action à la chambre de commerce.

Notre dispositif permet la co-formation entre le chercheur et son objet de recherche. L'existentialité de chacun est prise en compte. L'implication est analysée et constitue une catégorie fondamentale de ce type de recherche. Nous souhaitons insister ici sur les forces de rappel qui s'exercent sur les différents acteurs de la recherche et qui garantissent selon moi une qualité d'éthique de cette recherche.

Pour partir de l'institutionnel à l'individuel, le laboratoire appartient à la direction de l'enseignement de la CCIP, et son programme de recherche, proposé par le directeur scientifique et son conseiller scientifique, sont déjà discutés une première fois par le directeur de l'enseignement et son équipe, constitués des directeurs des écoles et des différent(e)s chargé(e)s de mission. Sans qu'il n'y ait censure, il faut déjà débattre et argumenter les faits pédagogiques que nous souhaitons analyser (utilisation de la nuit, explorer ou pas la frontière de la connaissance de soi mise en jeu dans tel ou tel dispositif).

Après ce premier niveau de questionnement, les innovations sont suivies par les chercheurs accompagnateurs, qui ne sont pas des « agents » de la CCIP, et qui indiqueront dans leur rapport une analyse précise des actions, des perceptions, des forces et des limites des dispositifs observés. Ensuite, ces retours (écrits et filmés quand il était possible de le faire) sont analysés par le chercheur collectif (au nombre de 25 personnes) ce qui offre 25 regards critiques croisés.

Enfin, les fiches innovations, les papiers de recherche qui découlent de l'expérience et de son analyse seront soumis au parcours critique des relecteurs ce qui offre une dernière « force de rappel ». Pour ces raisons, le dispositif que nous présentons offre une perspective de recherche éthique.

5. 2. L'efficacité

Nous allons distinguer deux perspectives de l'efficacité. Dans une perspective occidentale d'efficacité, notre dispositif de recherche-action, avec son chercheur collectif va permettre de couvrir un champ de recherche vaste (les écoles Steiner, les 12 écoles de la CCIP, les 26 projets d'innovation pédagogique et leur possibilité d'essaimage). Il permet de dégager rapidement (au bout de trois mois) des lignes de forces empiriques et théoriques, et de les

discuter à plusieurs, ce qui décuple la co-formation évoquée plus haut dans ce texte. A l'issue de trois réunions seulement, nous sentons déjà dans le chercheur collectif de la recherche à la CCIP que des préoccupations nouvelles occupent nombre d'esprits (« quel matériau objectivable va-t-on produire » ou bien encore « que va-t-on bien pouvoir raconter ensuite devant le chercheur collectif »). Le mode de gestion par projet d'innovation couverte va permettre de dérouler systématiquement la même méthodologie, partout offrant un cadre rassurant, efficace, même s'il doit être à chaque fois ajusté. Les questions de construction budgétaire, de gestion des contrats des chercheurs accompagnateurs sont autant d'occasions récurrentes de revenir sur nos capacités de production théorique, offrant à l'équipe des relances régulières.

Dans une perspective orientale, en mobilisant ici certains des concepts clés soulevés par François Jullien dans son *Traité de l'efficacité* (2002), nous allons voir que notre méthodologie peut aussi revêtir une certaine forme d'efficacité.

En premier lieu, dans cette pensée chinoise qui nous est décrite par Jullien, pour qu'il y ait efficacité, il faut qu'il y ait une situation porteuse, au sens où l'eau est porteuse de force. La situation créée par la seule création du CIRPP nous semble porteuse : de nombreux professeurs oeuvrant jusque là dans l'anonymat de leur salle de classe sont apparus au grand jour pour faire part de leurs projets d'innovation. Des rencontres fertiles ont eu lieu entre eux. Le fait que des professeurs d'universités s'intéressent au travail mené dans les 12 écoles, et pas seulement dans les plus prestigieuses d'entre elles a également mis en mouvement quelque chose que nous ne voyons pas encore mais qui semble puissant. Laisser monter ce mouvement de mise au jour des pratiques pédagogiques innovantes sans forcément le contrôler est efficace au sens de Jullien. La création de laboratoire d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP) est alors déjà une décision efficace en soi.

En deuxième point d'efficacité, toujours suivant Jullien, pour être efficace, il faut savoir tirer partie de la situation. Dans la pensée chinoise, la circonstance fortuite n'est pas ce qui vient troubler le prévu, c'est au contraire ce qui révèle et crée du potentiel. Depuis sa création, ce laboratoire apprend à exister dans un mode que les gestionnaires qualifient de mode « start-up », c'est-à-dire un mode de démarrage d'entreprise. Nous avons déjà face à nombre de situations imprévues, révélant toutes la volonté des écoles et du chercheur collectif de faire de ce laboratoire une entité d'importance. Par exemple, il nous a fallu au début du mois de Septembre 2008 faire face avec peu de ressources à la demande de suivi (méthodologique et théorique) de nombreuses innovations pédagogiques tournant toutes autour de séminaires de rentrée qui par définition se déroulent tous en même temps. Comment accompagner les dispositifs ? Comment produire des données objectivables pour qu'elles puissent ensuite être partagées par le chercheur collectif ? Comment rémunérer les chercheurs, sur quel livrable ? Faut-il saisir des images en vidéo ? Avec quel regard, à la prise d'image puis au montage ? Notre posture de recherche est souvent inversée. Nous suivons des innovations que nous n'avons pas construites, qui ne répondent pas forcément à nos questions, et pourtant nous devons générer de la connaissance à partir de ces observations. Il nous faut créer un site web en deux mois. Avec quel contenu ? Qui est notre cible pour reprendre un vocabulaire emprunté au marketing ? Quel est le cahier des charges à proposer aux différents prestataires de service ? Tous ces événements, non planifiés, toutes ces questions sans réponse pré-existante nous ont en quelque sorte contraints à être efficaces au sens de Jullien dans la mesure où plutôt que de les subir comme des événements négatifs, à chaque fois ces questions ont été saisies dans un esprit de bonne nouvelle qui allait de toute façon faire progresser notre réflexion.

Une troisième idée d'efficacité tourne autour de ce que l'on reformulerait comme de la patience. Ne pas imposer l'effet mais le laisser s'imposer. Combien de fois, face aux professeurs qui nous décrivent leurs idées d'innovation nous avons été tentés de reformuler leurs idées, de leur imposer les nôtres de manière consciente ou non. Il s'est en fait avéré bien plus efficace, tout « laisser faire » ce que les pédagogues avaient mis en place, tout en étant très présent, et en suggérant d'autres orientations possibles. On doit au final assister à la dissolution de l'événement au profit des transformations silencieuses. Il faut savoir attendre pour juger de l'efficacité... il est encore trop tôt pour observer ces transformations silencieuses.

Cette position du non agir où il faut renoncer au dirigisme de l'action, et faire le non faire reste un concept compliqué opérationnellement (pour des esprits occidentaux comme le mien) mais fertile car cette posture nous force à attendre que la situation observée prenne son plein potentiel, sa capacité, pour ensuite réagir (au lieu d'agir) avec elle.

Pour conclure sur cette discussion autour de l'efficacité au sens de la pensée chinoise telle qu'elle nous est présentée par F. Jullien, le laboratoire qui accompagne cette recherche tente de ne pas se mettre en avant, pour laisser advenir l'effet. L'efficacité est d'autant plus grande qu'elle ne se voit pas (en tant qu'efficience) sachant que cet invisible est de l'ordre de ce qui n'est pas encore perceptible (on ne voit pas la rivière former peu à peu son lit, et pourtant c'est ce qui restera d'elle).

Bibliographie

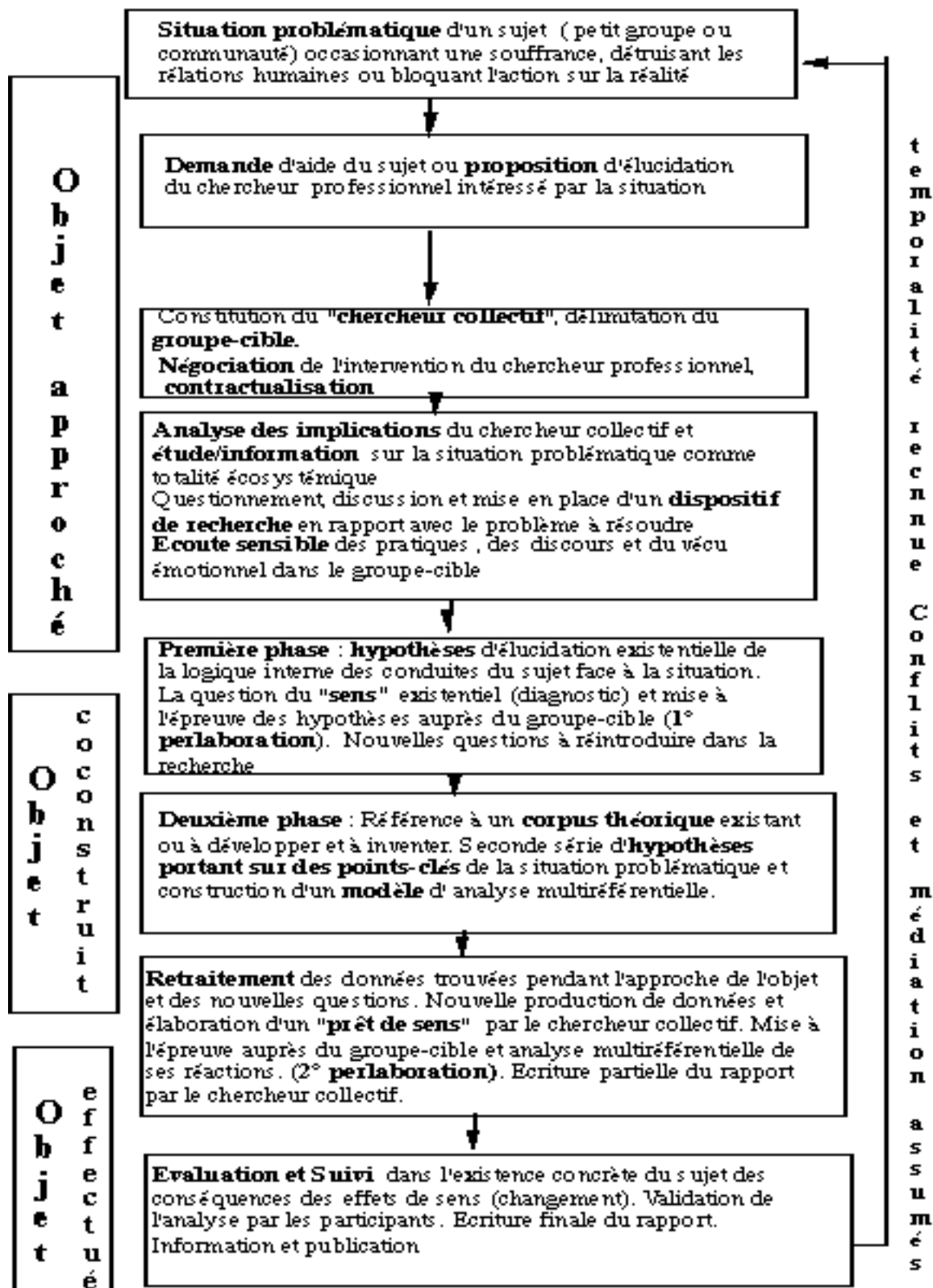
- ALINSKY S. (1976), *Manuel de l'animateur social*, Paris, Le Seuil
- ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD Ph. (1979), *Groupe Rapsodie, Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois. L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 68-108
- ANZIEU D. (1975), *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod
- ARDOINO J. (1977), *Education et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villars.
- ARDOINO J. (1980), *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Unesco-Gauthier-Villars
- ARDOINO J., BARBIER R. s/dir. (1993), L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, *Pratiques de Formation/Analyses*, n°25-26, avril 1993, université Paris 8, Formation Permanente
- BARBIER R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.
- BARBIER R. (1983, b), La recherche-action existentielle, *Pour*, La recherche-action, Paris, Privat, n°90, juin-juillet 1983, 27-31
- BARBIER R. (1988), Culture d'hôpital et recherche-formation existentielle à l'écoute des mourants, *Pratiques de Formation/Analyses*, Paris, université de Paris 8, Culture d'entreprise et formation, n°15, Avril 1988, 101-122
- BARBIER R. (1996), *La recherche-action*, Paris, Anthropos, coll. ethno-sociologie, 112 p.
- BARBIER R. (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, coll. Exploration interculturelle et Sciences sociales, 357 p.
- BARBIER R. (1994), Le retour du sensible en sciences humaines, *Pratiques de Formation/Analyses*, n°28, octobre 1994, Microsociologies, interactions et approches institutionnelles, s/dir G. Lapassade, Paris, université Paris 8, Formation Permanente, 97-118
- BATAILLE M., (1981), Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action, *Les Sciences de l'Education*, n°2-3, avril-septembre 1981, 37-38
- BOUMARD P. (1989), *Les Savants de l'intérieur, l'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris, Armand Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.
- CARR W., KEMMIS S. (1986), *Becoming Critical Education; knowledge and action research, London and Philadelphia*, The Palmer Press
- CASTORIADIS C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil
- DELORME C. (1982), *De l'animation pédagogique à la recherche-action, perspective pour l'innovation scolaire*, préface de D. Hameline, Paris, Chronique Sociale de France
- DESROCHE H. (1981) *La recherche coopérative comme recherche-action*, Actes du Colloque Recherche-action de Chicoutimi, UQAC, octobre 1981, 9-48
- DESROCHE H. (1982), Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action, Communautés. *Archives de Sciences sociales et de la Coopération et du Développement*, n° 59, 1982, 39-64
- DUBOST J., (1987), *L'intervention psycho-sociologique*, Paris, PUF
- GAULEJAC de V., ROY S. (1993), s/dir, *Sociologies cliniques*, Paris, Hommes et Perspectives/Epi.
- LESSARD-HEBERT M. (1987), *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GRAWITZ M. (1993), *Méthodes des sciences sociales*, 9e éd., Paris, Dalloz
- GRELL P., WERY A. (1981), Problématiques de la recherche-action, *Revue internationale d'action communautaire*, vol 5, n°45, printemps 1981, 123-130

- GUIST-DESPRAIRIES F., MÜLLER B. (1997), (s/dir), *Se former dans les rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos.
- HESS R. (1981), *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF
- HUGON M-A., SEIBEL C. (1988), *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Belgique, De Boeck Université.
- LAPASSADE G. (1989), Recherche-action externe et recherche-action interne, *Pratiques de Formation/Analyses*, Recherche-action et formation. Le travail de terrain, université Paris 8, Formation Permanente, n° 18, décembre 1989, 17-41.
- LAPASSADE G. (1991), *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- LE BOTERF G. (1980), La recherche participative, Paris, *Education Permanente*, juin 1980, n°53, 21-46 et (1981) L'enquête participation en question. Analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente
- LESSARD-HEBERT M. (1991), *Recherche-action en milieu éducatif*, Montréal, Québec, Editions d'Agence d'Arc.
- LEVY A. (1984), La recherche-action et l'utilité sociale, *Connexions*, n°43, Paris, Epi, 81-98
- LEVY A. (1985), *La recherche-action : une autre voie pour les sciences humaines, Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, s/dir J-P. Boutinet, L'Harmattan, 50-68
- LEWIN K. (1972), *Psychologie dynamique, Les relations humaines*, Paris, PUF, 4ème éd., éd originale 1931
- MAFFESOLI M. (1993), La raison séparée, *Sociétés, Approches méthodologiques*, n°42, Paris, Dunod, 403-410
- MAFFESOLI M. (1996), *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset
- MARROW A.J. (1972), *Kurt Lewin*, Paris, E.S.F.
- MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, E.S.F., Communication et complexité.
- MORIN A. (1992), *Recherche-action intégrale et participation coopérative*, Vol 1 (méthodologie et études de cas) et Vol 2 (théorie et rédaction du rapport), Montréal, Québec, Editions d'Agence d'Arc.
- MOSER H. (1975), *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, München, Kösel
- MOSER H. (1977), *Methoden der Aktionsforschung*, München, Kösel
- PAGES M. (1993), *Psychothérapie et complexité*, Paris, Epi, Hommes et Perspectives
- PINEAU G., MARIE-MICHELE (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, et les Editions coopératives Albert Saint-Martin de Montréal
- REVUE INTERNATIONALE D'ACTION COMMUNAUTAIRE (1981), *La recherche-action : enjeux et pratiques*, Québec, Ecole de Service social, Université de Montréal, 5/45, printemps 1981
- REVUE DE L'INSTITUT DE SOCIOLOGIE (1981), *A propos de la recherche-action*, Université libre de Bruxelles, n° 3, 1981
- STROMQUIST N.P. (1986), *La recherche-action : nouvelle approche sociologique pour le Tiers-Monde*, Attadriss, n°9, Rabat, F.S.E., 36-45 (cf G. Lapassade, 1989, pp 20-26)
- SUSMAN G.I., EVERED R.D. (1978), An Assessment of the Scientific Merits of Action Research, *Administrative Science Quaterly*, Vol. 23, 582-603
- THIRION A-M. (1980), *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*, Belgique, Institut de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- TOURAIN A. (1984), *Le retour de l'acteur, Essai de sociologie*, Paris, Fayard.
- TRIER Van W. (1980), *Déviance et Société*, Vol 4, n°2, 179-193 (la recherche-action)

ANNEXES 1

Le processus de la recherche-action à dominante existentielle

R.Barbier 1995



Annexes 2

Présentation du CIRPP – Centre d’Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris

Le CIRPP est un centre de réflexion et d’échanges ouvert à l’ensemble de la communauté enseignante, professeurs des écoles de la CCIP et d’autres institutions. Il s’agit d’un laboratoire de recherche et d’expérimentation qui vise à soutenir des programmes d’études et de recherche en pédagogie.

Les objectifs poursuivis :

Valoriser la recherche en pédagogie en encourageant les idées, les initiatives, les prises de risque venant du terrain, ancrées sur la pratique quotidienne

Devenir un pôle d’excellence et de référence en matière de pédagogie, ce qui signifie en particulier de mener des travaux de recherche innovants et en publier les résultats à la fois dans des revues académiques nationales et internationales et dans des supports grand public.

Contribuer à l’innovation pédagogique en favorisant la constitution d’équipes de recherche transversales et la mutualisation d’expérimentations inter-établissements.

Modalités de fonctionnement :

Le CIRPP est animé par un directeur scientifique, François Fourcade, professeur à ESCP-EAP. L’équipe est constituée d’une quinzaine de professeurs des écoles de la CCIP, tous passionnés par la question de la pédagogie.

L’activité du centre s’exerce à trois niveaux :

- Animer une sélection continue de projets pédagogiques innovants et aider à leur financement.
- Organiser des ateliers et des séminaires de recherche, croisant des problématiques terrain avec des cadres conceptuels permettant d’éclairer ces pratiques. En particulier, le CIRPP invitera régulièrement des personnalités du monde de la recherche en science de l’éducation. Un état des lieux de la pratique pédagogique existante au sein des écoles de la CCIP permettra de dresser un « Etat de l’art » interne. Cette même problématique sera analysée à l’international et en particulier outre Atlantique et dans le grand Orient : quelles sont les pratiques pédagogiques dominantes ? quelles sont les pratiques marginales ? Quelles sont les pratiques jugées innovantes par les acteurs ?
- Favoriser la recherche académique et les publications dans des revues de science de l’éducation, dans des revues managériales, et dans des médias de grande diffusion.
- Réfléchir aux pratiques instituées (ce qui est établi), instituant (ce qui vient déranger l’ordre établi), pour aboutir à une pédagogie institutionnalisée... telle est l’ambition du CIRPP. Quels hommes voulons nous former, et selon la réponse, avec quelle pédagogie ?