

L'expérience comme appropriation structurante, vers une éducation durable

Claude FALGAS
Lycée professionnel Beaumont (France)

Résumé

Les expériences de mobilités (organisées avec le soutien de la Communauté européenne) s'avèrent souvent déterminantes dans l'évolution des jeunes avec lesquels nous travaillons : une prise de conscience, en situation, de « ce qui se passe » transforme une expérience simplement vécue en une appropriation structurante. Les jeunes se montrent ensuite souvent plus autonomes, plus mûrs, se sentant plus capables de s'engager dans un projet d'adulte responsable.

Que se joue-t-il pour des jeunes de Lycée Professionnel ou de Lycée Général et Technique au contact d'une autre culture, dans cette zone-frontière turbulente qui marque le seuil vers une manière d'être différente de celle qui est déjà connue? Nous observons implications, reculs, distanciations, désirs, curiosités, interrogations, réticences, angoisses... et nous voudrions faire le point à ce sujet pour mener plus judicieusement les projets à venir.

Resumo

A experiência como apropriação estruturante, para uma educação durável

As experiências de mobilidades, organizadas com o apoio da União Europeia, mostram-se sempre determinantes na evolução dos jovens com os quais trabalhamos: uma tomada de consciência, na situação «do que se passa», transforma uma experiência simplesmente vivida numa apropriação estruturante. Os jovens, de seguida, mostram-se sempre mais autónomos, mais amadurecidos, sentindo-se mais capazes de participar num projecto de adulto responsável.

Que se passa nos jovens dos liceus profissionais (Lycée Professionnel ou Lycée Général et Technique) em contacto com uma outra cultura, nesta zona-fronteira turbulenta que marca o limiar para uma maneira de ser diferente da que já era conhecida? Nós observamos implicações, retrocessos, distanciamos, desejos, curiosidades, interrogações, reticências, angústias... e gostaríamos de fazer o ponto de situação deste assunto para acompanhar mais judiciosamente os projectos futuros.

Avec deux enseignants d'Education Physique et Sportive (E.P.S.), je travaille à « l'ouverture à l'international » de la Cité Scolaire, selon la formule utilisée dans le projet d'établissement. Nous constituons un groupe informel du Lycée Général et Technique et du Lycée Professionnel, utilisant les programmes proposés par la Communauté européenne pour mener à la fois action et réflexion pédagogique. Je me propose de faire un point sur notre travail de réflexion mené à partir de nos observations en situation durant cette année et, dans une moindre mesure, durant les années antérieures.

Notre démarche revient à ce que les jeunes s'immergent dans une expérience de mobilité transnationale, pour que nous puissions explorer avec eux ce qui se passe durant cette expérience, en vue d'accompagner la construction émergente. Nous formulons ce qui se passe pour le jeune par « l'expérience comme appropriation structurante ». Entre nous, la réflexion associée porte sur les processus de comportements d'une personne ou d'un groupe que nous prenons comme des écosystèmes, stables ou moins stables, travaillés par des forces internes et exposés à des perturbations venues de l'extérieur. Une « culture » régionale, d'entreprise... est ainsi un écosystème particulier, de taille modeste, en relation de compatibilité ou d'antagonisme avec d'autres et qui évolue à travers des métissages, des conflits, etc. Un écosystème de processus adoptés consciemment ou non par un jeune s'insère bien sûr dans un écosystème plus large (le contexte scolaire, le contexte de l'entreprise...). Lors d'une mobilité européenne, l'écosystème des processus habituels (souvent assez stables) se transforme parfois de manière radicale à partir du changement de contexte. Pour nous, « l'éducation durable », que nous cherchons à la fois à mettre en œuvre et à théoriser, tient compte de cette écologie des différents processus de transformations, à partir des résonances entre extérieur/intérieur. Notre expérience montre que les transitions méritent une attention particulière, car c'est là que des compétences nouvelles s'amorcent.

Explorations et tâtonnements

Un bref retour sur les étapes préalables et leur enchaînement me semble nécessaire. Après la participation de l'une d'entre nous à un Atelier européen de formation et le montage (en septembre 2000), de la section européenne du Lycée à partir de l'Education Physique et Sportive (E.P.S.) comme support de Discipline Non Linguistique (D.N.L.), nous avons incité à l'aventure européenne les jeunes de Bac Pro tertiaire à partir du support « stages en entreprise » et nous avons cherché à nous familiariser avec les modalités d'échanges dans le cadre proposé par l'Agence Socrates-Leonardo.

En effet, des jeunes qui ne se sentent pas suffisamment à l'aise avec la culture scolaire ne se jugeront pas capable de « faire de l'histoire ou des maths en anglais » et n'investiront pas les classes européennes. En revanche, pour eux, les périodes de formation en milieu professionnel ont beaucoup plus de sens. Les jeunes scolarisés dans le cursus du Bac Pro sont, en très grande majorité, des filles en voie d'insertion professionnelle et issues du milieu rural. Une formation à visée professionnelle leur paraît plus accessible et plus en accord avec leur souci d'une professionnalisation urgente. En février 2002, une élève s'est lancée à partir en stage en Espagne, avec l'aide d'une bourse du Conseil Régional. Cette expérience s'est renouvelée plusieurs fois avec de bons résultats d'insertion professionnelle. Les jeunes (des filles), très motivées, sont parties seules et la transformation personnelle a été perçue comme profonde : « c'est terriblement dur, mais tout le monde devrait s'y lancer ». Comme le formulait une autre jeune : « pendant ce mois, j'ai connu tellement de « première fois » : le T.G.V., l'avion, sortir de France, quitter mes parents et mon ami, voir la Méditerranée, prendre le taxi... j'ai eu

l'impression d'avoir été en formation chaque minute du jour et de la nuit...».

En parallèle, en 2003/2004, un premier Projet Comenius linguistique s'intitulait « De Lancelot du Lac à Indiana Jones ». Il réunissait le LGT (seulement) et le lycée Ruggero Settimo de Caltanissetta, en Sicile autour de supports culturels traditionnels bretons et siciliens. L'après-projet nous a permis de repérer l'amorce d'effets durables, encore actifs aujourd'hui : des jeunes bretons et siciliens se retrouvent encore en vacances, échangent toujours des photos et des SMS, des options professionnelles se sont dessinées et certains jeunes poursuivent leur chemin en ayant conscience d'avoir vécu alors une « bifurcation » dans leur trajectoire personnelle ...

Pour nous, l'année 2005/2006, a été celle d'une augmentation du nombre des jeunes concernés et celle du début d'une réflexion systématique et organisée concernant les dynamiques d'écosystèmes de processus. Nous y avons accompagné deux parcours différents.

- Le programme Leonardo-Mobilité « Compétences interculturelles et dynamiques autodidactes d'apprentissages associés » a concerné dix-huit élèves, partis en stage dans une entreprise ou une association hors de nos frontières (« mobilité » financée par des fonds de la Communauté Européenne). Les pays destinataires ont été l'Italie, l'Allemagne, la Belgique, la Roumanie, la Grèce, le Royaume Uni et la Pologne. Les jeunes partent seuls ou en très petits groupes (4 jeunes au maximum), parfois accompagnés la première semaine par un enseignant volontaire qui les aide à surmonter la déstabilisation générée par tous les décalages linguistiques, culturels, institutionnels....
- Le programme Comenius-linguistique « Les voix des pierres et les sentiers des eaux » s'est traduit par un échange avec un lycée général de Florina (Macédoine grecque). Nous (trois enseignants du groupe informel et un artiste-sculpteur) avons accompagné vingt-cinq jeunes (onze de Bac Pro Tertiaire du LP et quatorze de l'option EPS « escalade » du LGT) et nous avons accueilli les jeunes grecs et leurs enseignants au mois d'avril.

Par contre-coup, notre manière d'appréhender les mobilités s'est transformée en se distançant et la notion d'écosystèmes de processus est née de cette nécessité à laquelle nous étions confrontés :

- l'éventail des personnalités touchées s'est diversifié en nous obligeant à nous adapter et à traiter les questions d'une manière plus globale,
- nous avons été amenés à concevoir la mobilité de jeunes comme « normale » et non plus comme « exceptionnelle »
- au sein d'un fonctionnement institutionnel,
- dans la gestion de notre activité d'enseignement,
- dans le cursus de formation du jeune,
- nous nous interrogeons maintenant sur les limites de validité de l'organisation mise en place comme sur celles des notions développées comme « écosystème de processus », « frontière »... le tout dans une perspective de recherche à propos de la gouvernance.

En outre, l'imbrication (voulue et recherchée) des structures Lycée Professionnel/Lycée Général et Technique dans un même projet a fait travailler la question « mixité sociale » en pratique et en situation, ce qui revenait à une autre mise en relation d'écosystèmes différents et pas toujours immédiatement compatibles... Le besoin d'une observation plus poussée du « comment fonctionnent ces écosystèmes » a émergé de ce constat.

Les transformations des jeunes dans le moyen et le long terme se sont produites suffisamment fréquemment pour que nous prenions le temps de mieux comprendre. Nous avons, en effet, le sentiment d'être devant les configurations particulières que E. Morin nomme « bouillons de culture », « *lesquels sont favorables en même temps* »

1. à l'autonomie relative des esprits,
2. à l'émergence de connaissances et idées nouvelles,
3. au développement des critiques réciproques,

tout cela favorisant corrélativement : l'élaboration théorique, l'esprit critique et les possibilités d'objectivité. ».¹ En effet, ruptures, failles et transformations dans et à partir de formes de déterminisme sont à l'œuvre. Si nous avons bien conscience que, dans notre démarche qui se veut aussi rigoureuse que possible, nous n'adoptons pas la position traditionnelle de recherche (extérieure à son objet de recherche) notre position ne peut pas être seulement celle d'un observateur dans une position d'observation participante. Notre implication est nécessairement plus importante : nous nous plaçons dans une perspective de co-développement professionnel, intégrant la recherche, dans une position de « chercheurs embarqués » qui doivent tenir compte

- de leurs intentions (travailler à ce que ces jeunes deviennent plus et mieux « adultes »),
- de leurs limites de disponibilité (les transformations possibles demandent des efforts de la part des participants, efforts qui ne sont pas toujours consentis, car les perturbations occasionnées peuvent parfois s'avérer importantes et très déstabilisantes pour les personnes comme les institutions)
- de leurs propres enfermements (les écosystèmes de processus ne sont pas le seul fait des jeunes)
- de leur souci d'honnêteté intellectuelle, qui passe par la réflexion en commun dans le groupe informel constitué au fil du temps et la référence aux recherches déjà existantes.

Le présent article cherche aussi à rendre compte de ces tâtonnements.

Frontières géographiques, frontières d'écosystèmes de processus

Un jeune qui se rend à l'étranger « passe une frontière » et cette frontière n'est pas seulement géographique : quand E... ou G... arrive dans la famille de son (sa) correspondant(e) grec(que), il (elle) contacte un monde structuré différemment. Cela induit à la fois de l'attrance pour quelque chose d'inhabituel (la curiosité), des assimilations (« j'adopte cette recette, c'est trop bon! »). Cela génère aussi des inquiétudes face à l'inconnu (« comment je vais petit-déjeuner sans jus d'orange? »), des perturbations existentielles (« et vous pouvez vous régaler avec ça? »), des frictions frôlant l'incident, parfois (« on mange vraiment à des heures impossibles! »). Quelque soit l'élément de confrontation (les aspects gustatifs ne sont évidemment pas les seuls), il y a eu transformation : la gestion de la relation à son propre environnement est activée et l'autorégulation de cette gestion fonctionne mieux. La conscience d'être revenu plus « adulte » apparaît aussi. Cela se manifeste par

- savoir mieux réguler ses émotions : ne pas être terrorisé par le fait d'être en avion, oser parler anglais sans crainte du ridicule, ne pas rester figé de terreur parce que le clavier de l'ordinateur diffère, parce que « *je n'ai pas tout compris ce qu'on me dit* », ou que « *je n'ai jamais fait comme ça* » ... ;
- oser adapter ses comportements : réagir de manière moins réflexe à une « agression » imaginaire (niveau sonore des discussions, refus d'utilisation d'un chèque bancaire français comme moyen de paiement...), adopter une attitude plus souple, plus positive face à l'inconnu, se couler dans un rythme de vie différent de celui que l'on connaît, observer une manière de procéder pour chercher ensuite à imiter, prendre le temps de réfléchir pour trouver une solution... ;
- avoir modifié ses représentations : abandonner quelques stéréotypes de pensée...

Ces observations se reformulent à partir de la notion « d'écosystème de processus ». Un écosystème de processus a été mis en relation avec un autre, totalement différent et la transformation s'est enclenchée à partir d'une relation (qui n'est pas une simple juxtaposition). La relation s'est exprimée à la fois en confrontations et en résonances. Nous abordons donc maintenant la question en terme de « thème » (une confrontation / résonance) et de ses « variations ». Nous avons été surpris, en effet, de la diversité de ce que chacun considèrerait comme « franchir ses propres limites » : « *utiliser une salle de bain pour tout le monde, sur le palier* » dans une Cité Universitaire, accepter de ne pas pouvoir à volonté « *appeler quelqu'un sur mon portable* », oser se lancer à « *copier mes photos sur un CD avec un ordinateur qui écrit en grec* », se percevoir comme membre d'une communauté (être représentant de la France dans le pays d'accueil), se sentir responsable d'un fonctionnement collectif et agir dans ce sens... Quelles configurations peuvent avoir de bonnes chances de générer un thème « confrontation/résonance » évoluant comme nous le souhaitons ?

Par ailleurs, un écosystème de processus apparaît comme plutôt stable (évolution à bas bruit), en dehors d'une période de transformation intense (une crise). La stabilité de la maturation acquise intéresse le système éducatif : elle

¹ MORIN (E.), *La méthode 4, les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil (collection Points - Essais), 1991, p. 34.

perdre dans la régulation du comportement, dans la motivation ultérieure y compris strictement scolaire, dans la connaissance de soi (besoins, ressources, limites...), dans la perception de possibles ultérieurs (se projeter dans un stage, une formation, une année de Service Volontaire Européen...), dans l'adaptation à des règles inhabituelles... Un exemple : les accompagnateurs du groupe franco-grec ont été agréablement surpris de la qualité de l'écoute existante lors des commentaires de la visite du Parlement de Bretagne ou lors de la projection d'un film art et essai grec en version originale.

En dehors des périodes de transformation intense, l'écosystème de processus individuel évolue au fil du temps, de manière non linéaire. Nous avons besoin d'y voir plus clair à ce sujet. C'est ainsi qu'un jeune, parti en Grèce en novembre, puis en stage (en France) pendant le mois de décembre, est revenu à l'école en janvier, mûr, presque adulte (bravo!) mais a été ensuite rattrapé par ses anciens comportements potaches, jusqu'à ce que la venue de son correspondant grec réactive l'attitude responsable qu'il avait quittée. Après pas mal de tergiversations, il s'est donné les moyens de partir en stage en Angleterre; de là-bas, il nous a expliqué que « le travail se passe super bien. J'apprends beaucoup plus de trucs qu'en France car ici on me fait confiance dans le travail et mon tuteur et moi vérifions ensuite ensemble », pour conclure à son retour « je crois bien que l'investissement qu'a fait l'Europe sur ma tête a été rentable », conscient de sa nouvelle façon d'être au monde. L'évolution se fait aussi à partir d'une multitude de petits riens. Comment repérer des déclencheurs ? Son effet tient-il à une qualité particulière, à un effet de cumul, à la question d'un « moment favorable » ? Où se place la différence entre un écosystème de processus verrouillé et un système de processus seulement clos sur lui-même pouvant aussi évoluer sous l'effet de conditions favorables ?

La transformation que nous attendions ne s'est pas toujours produite (incertitude!!). En d'autres termes, tous les jeunes ne se sont pas prêtés, autant que nous l'aurions souhaité, au jeu de la déstabilisation. Quand nous observons un jeune tenter d'esquiver les difficultés d'une confrontation à l'inconnu, nous avons le sentiment, à ce moment-là, qu'il fermait ses frontières, qu'il préférerait se cantonner aux fonctionnements et aux besoins déjà connus, déjà ressassés, qu'il rétractait ses ambitions à la maîtrise d'un univers quasi-clos:

- à peine arrivé, C... est tentée par l'idée de tout arrêter et de se faire rapatrier,
- E... et B... qui logent déjà ensemble, tiennent absolument à rester toutes deux dans le même service de l'entreprise d'accueil quand leur tuteur leur propose d'élargir leur point de vue en se séparant,
- quelques jeunes du groupe parti en Macédoine grecque ont cherché à se retrouver systématiquement « entre français » pour « faire la fête ensemble » le plus souvent possible.

En Macédoine grecque, nous avons proposé à ces jeunes l'image des ours du parc de Nymfeo², continuant d'investir par habitude une toute petite zone que leurs pas ont transformée en ornière alors qu'ils disposent d'un immense espace : ils n'ont pas su (pu? voulu?...) prendre la mesure de ce qui était possible et en tirer parti.

Des enjeux actuels d'éducation pratique et de théorisation

Si les programmes européens peuvent être utilisés comme des configurations suffisamment efficaces pour ouvrir des brèches dans des formes de déterminisme, cela concerne les chercheurs préoccupés d'efficacité pédagogique. L. Vygotski avait déjà repéré, il y a longtemps, la zone de transition dans lequel un développement est en devenir, la « Zone Potentielle de Développement »³ qui permet aux fonctions symboliques d'advenir et dans laquelle :

- les fonctions mentales symboliques se développent du fait des relations sociales,
- il est possible de laisser s'exprimer un potentiel d'énergies et de forces cachées bien au-delà des déficiences éventuelles ou des dommages subis auparavant.

En quoi la mise en place de ces programmes européens revient-elle à construire une Zone Potentielle de Développement, une configuration propice à l'évolution des écosystèmes de processus (et à faire disparaître l'écosystème « potache », particulièrement tenace en milieu scolaire!)? Nous avons quelques éléments de réponse:

- le (la) jeune est partie prenante de ce qui lui arrive puisqu'il est volontaire pour le projet;
- il (elle) se pose comme sujet (une personne qui agit et qui dit « Je ») et il(elle) est actif dans la réponse singulière qu'il propose aux sollicitations de l'environnement;
- il (elle) est confronté(e) à un environnement déstabilisant (les « allant-de-soi » chers à l'ethno ne fonctionnent plus),
- la situation vécue est appréhendée de manière globale, à la fois sous l'angle affectif, sensorimoteur et réflexif puisque les sollicitations sont simultanées et multiples : perceptions sensorielles, émotions réflexion, références à la « norme » et sa représentation (même frustrée et partielle), possibilités réelles et représentées d'une action à entreprendre... ;
- le cheminement de transition et la gestion de ce cheminement individuel (les processus, le « comment ça se passe ») se font à partir d'un certain sentiment de sécurité, puisque le vécu requiert toute notre attention d'accompagnateurs.

² L'O.N.G. ARKTUROS travaille à la préservation de l'ours brun d'Europe. Dans le parc de Nymfeo, en Macédoine grecque, quelques ours vivent en semi-liberté après avoir été sauvés de zoos ou des conditions déplorables que leur infligeaient les monteurs d'ours.

³ Selon les traductions, elle est aussi appelée « Zone Proximale de Développement » ou « Zone Prochaine de Développement ».

Ainsi, cela nous amène à élargir la Z.P.D. à toutes les facettes de l'expression humaine, à la prolonger au delà de l'enfance, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Nous devons par exemple intégrer les aspects affectifs. Dans le contexte de ces mobilités, nous voyons clairement se déployer le « sentiment d'efficacité personnelle » dont A. Bandura a montré l'importance : changement de point de vue sur soi-même, sur son propre avenir, sur l'institution « école », sur les apprentissages... Les jeunes s'auto-organisent aussi à travers des mécanismes d'auto-régulation affective. Et tout cela se place dans un remaniement des processus épistémiques que B. Charlot distingue et qui forment ensemble la construction individuelle du rapport au savoir.

La frontière apparaît tout d'abord comme ce qui distingue. La réflexion a balisé cet aspect de « séparation » de multiples manières, et toutes concernent l'activité d'éducation :

- L. Vygotski, comme G. Bachelard insistaient sur le fait qu'une rupture doit exister entre le « sens commun » (les connaissances empiriques) et les « connaissances scientifiques » (une des fonctions de l'école, justement, était d'entériner cette rupture en proposant une organisation mentale de substitution, basée sur la pensée rationnelle formelle et le souci du bien commun
- E. T. Hall avait déjà mis en évidence le fait que les différentes cultures n'ont pas le même rapport à l'espace et au temps et que le fait d'être obligé de se conformer à des codes différents de sa propre « culture fondamentale » génère du malaise si le décalage n'est pas conscientisé.
- L'œuvre de P. Bourdieu tient à l'exploration du comment s'effectue la séparation entre les groupes sociaux : il a aussi expliqué à quel point la transition entre deux univers sociaux avait été, pour lui, difficile.

Nous observons aussi que la frontière relie : c'est une zone à partir de laquelle s'établit l'échange et donc à partir de laquelle se construit un réaménagement de part et d'autre de la frontière. Et cette définition reste valable quel que soit le type de frontière auquel il est fait allusion, géographique ou d'écosystème de processus.

La frontière comme contact

Vivre une expérience de mobilité, telle que les jeunes nous le rapportent, revient à élargir son regard, ses perceptions. C'est une mise en relation qualitative qui concerne ses propres limites avec, en outre, l'existence d'un choix : aller au delà, rester en deçà. La conscience de ce qui se passe à ce moment-là est essentielle. En d'autres termes, à l'étranger, les réponses apprises ne suffisent plus parce qu'elles ne sont pas adaptées. Par conséquent, comment chacun prend-il le temps et se donne-t-il la disponibilité pour explorer ses propres frontières, en conscience, mu par la curiosité, l'étonnement, freiné par les limites de ses perceptions, ses peurs...? Comment chacun peut-il formuler, exprimer tout cela pour le rendre partageable et ne pas s'enfermer dans son propre univers?

Se retrouver dans un environnement étranger, donc déstabilisant, tient alors lieu d'amplificateur et de caisse de résonance et nous souhaitons qu'une issue satisfaisante soit trouvée. Il s'agit alors de ne pas se focaliser sur les manques, mais sur la manière d'utiliser ses propres ressources, sur la façon de s'ajuster avec justesse, ingéniosité et créativité. Tout le processus de construction intérieure est alors mis en action :

- Dans la dimension spatiale : à la frontière d'espace et de culture, s'observent contacts, conflits, échanges, métissages... S'y mêlent aussi de l'émotion, des sensations inhabituelles, des interprétations hasardeuses, des jugements péremptoirs, des interrogations, des questions de norme/déviance. La représentation de « l'ailleurs », vu de l'intérieur correspond-elle à l'expérience, une fois la frontière franchie? Et quelle sont mes intentions concernant cette frontière? Agrandir les ouvertures ou renforcer les défenses?
- Sous son aspect **temporel**, quand la frontière désigne le seuil, la membrane entre ce qui existe / ce qui va exister et n'existe donc pas encore, entre l'intention et la matérialisation d'une intention qui devient alors projet plausible puis réalité.

Durant toute cette année, nous avons vérifié que, chez ces jeunes, les effets induits paraissent effectivement suffisamment féconds. Aider un jeune à réajuster consciemment son propre comportement vis à vis d'un contexte déstabilisant contribue puissamment à entraîner une habileté pour développer, en situation, des réponses adaptées, créatives et personnelles à ce qui se présente. Nous souhaitons donc apporter du soin, du temps et de la disponibilité pour mieux comprendre et nous constituer des compétences opérationnelles. Un élément de la formation enseignante à venir nous semble se dessiner là, à partir de telles recherches sur la gouvernance.

Pour formuler ce que nous observons, la notion de « coping », utilisée en psychologie et aussi dans le courant ethnographique des microsociologies de l'éducation, nous paraît particulièrement pertinente aussi par sa fonction de description d'un contact et les recherches qu'elle a générées. L'idée de la frontière comme contact est aussi à la base du travail de Gestalt-thérapie. Sans mélanger les genres, je crois que nous pouvons nous inspirer dans les activités d'éducation de ce qui s'est développé dans ce champ des relations humaines. Les phénomènes d'ajustement culturel, mais aussi d'apprentissage ou d'accomplissement de performance, deviennent alors des « phénomènes de frontière » dont le résultat est conforme ou non au résultat escompté. Ces phénomènes se placent entre eux en relation dialogique avec des mouvements de tonification / inhibition : à la frontière, surgissent des tendances, d'abord minimales, qui prennent de la consistance pour orienter et construire l'avenir. Les forces et influences qui s'exercent sont bien sûr contradictoires et turbulentes, mais là, tout est encore possible parce que, dans un premier temps, rien n'est définitivement cristallisé.

Une posture inhabituelle d'enseignant à la fois acteur et « chercheur embarqué »

En nous orientant vers un tel travail, nous devons être conscients de ce que nous devons nous dédoubler, en quelque sorte : chercheur distancé / acteur agissant en situation. Nous devons tout à la fois et en même temps être distant et proche, agir et ne pas agir, réfléchir vite, globalement, précisément tout en restant chaleureux. La seule issue est alors de demander « comment s'y prendre, au mieux, compte-tenu de ce qui m'anime, de ce que je vois, entends et comprends de la situation existante ainsi que de l'expérience de situations plus ou moins analogues » en veillant à faire régulièrement et collectivement le point. Chacun d'entre nous (nous, comme les jeunes, mais, nous, nous sommes un peu mieux entraînés!) se trouve alors dans une sorte de tâtonnement (C. Freinet parlait déjà de tâtonnement expérimental), dans lequel une multiplicité de facteurs entrent en jeu, au point qu'il n'est plus possible de savoir avec exactitude quoi agit sur quoi, mais pour lesquels subsistent néanmoins des segments de rationalité plus habituels et des obligations de choix à poser. En d'autres termes :

- la relation de causalité n'existe pas toujours avec certitude (nous restons dans le cas de figure « si..., alors... plus souvent... ») ;
- chacun bricole son activité, à partir d'une vision obligatoirement partielle/partiale, avec plus ou moins de pragmatisme en fonction des contraintes diverses ;
- les choix posés orientent la constitution de son propre « savoir d'expérience » ;
- il est rarement possible de se retirer complètement de la situation et de prendre son temps pour différer une réponse.

Nous souhaitons maintenant travailler ces questions « d'acteur / chercheur embarqué » dans le projet Comenius-Scolaire qui commence en septembre 2006 et dure deux années scolaires. Avec nos partenaires des Carpates roumaines, de Sicile, d'Athènes et sans doute de la côte égéenne turque, nous cherchons à ce que l'expérience des arts et traditions populaires tienne la place d'une appropriation structurante pour les jeunes et à ce que notre expérience d'accompagnateurs stabilise (ou infirme...) nos amorces d'élaboration conceptuelle concernant l'éducation durable... Nous nous orientons cette fois vers une exploration de l'interface sensorimotrice. Elle intervient dans les apprentissages, dans tous les apprentissages, puisque, souvent, la perception des éléments de l'environnement ne s'effectue pas ou n'est pas stable chez les jeunes. Pour l'instant deux configurations semblent se mettre en place : l'une d'entre elle fait travailler les écosystèmes de processus dans des ateliers de pratiques artistiques, l'autre, à partir de pratiques culinaires. Les observations des enseignants d'EPS qui participent au groupe informel risquent de nous emmener sur des terrains inhabituels.

Et, comme « chercheurs embarqués », un doute nous effleure : le monde de la recherche, fonctionnant aussi comme un écosystème de processus risque-t-il de refermer ses propres frontières ? Ou faire, au contraire, le pari que notre position de recherche inhabituelle sera plutôt source de richesses pour l'avenir ? Là aussi, le futur reste incertain...

Références bibliographiques

- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris (FR) et Bruxelles (BE). Editions de Boeck Université. 2003. Titre américain : *Self Efficacy* (1997)
- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Editions Anthropos.
- HALL, E. T. (1978). *La dimension cachée*, Paris, Ed. Seuil. (coll. Points Essais)
- HALL, E.T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris, Ed. Seuil. (Coll. Points Essais)
- HALL, E.T. (1984). *La danse de la vie : temps culturel temps vécu*. Paris, Ed. Seuil.
- HALL, E.T. (1987). *Au delà de la culture*. Paris, Ed. Seuil. (Coll. Points essais).
- MORIN, E. (1977). *La méthode 1 : la Nature de la Nature*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1980). *La méthode 2 : la Vie de la Vie*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1986). *La méthode 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1991). *La méthode 4, les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris, Seuil (collection Points - Essais).
- MORIN, E. (2001). *La méthode 5 : L'humanité de l'humanité*. Paris, Seuil.
- MORIN, E. (2004). *La méthode 6 : Éthique*. Paris, Seuil.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. (trad. F. Sève). (3^e éd.). Paris, Ed. La Dispute.