



HAL
open science

Individuation et mobilité: le pari de la normativité. A la lumière du féminin

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. Individuation et mobilité: le pari de la normativité. A la lumière du féminin. Sciences de l'Homme et Société. université Paris Est, 2018. tel-03242019

HAL Id: tel-03242019

<https://shs.hal.science/tel-03242019v1>

Submitted on 30 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Individuation et mobilité : le pari de la normativité.
A la lumière du féminin

Christine Bouissou

Dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches
en sciences de l'éducation

Sous la direction de Mme Brigitte Marin,
Professeur en sciences du langage et sciences de l'éducation

Volume 1 : Note de synthèse des travaux et projets

Jury

Serban IONESCU, Professeur émérite en Psychologie, Université Paris 8 Saint-Denis (Président)

Geneviève LAMEUL, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Rennes 2

Denis LEMAITRE, Professeur en Sciences de l'éducation,

École nationale supérieure des techniques avancées, Brest

Brigitte MARIN, Professeur en Sciences du langage et Sciences de l'éducation

École supérieure du professorat et de l'éducation, Université Paris Est Créteil (Garante)

Marie-Louise MARTINEZ, Professeur en Sciences de l'éducation, Université de Rouen

Louis-Claude PAQUIN, Professeur titulaire, École des médias, Faculté de communication,

Université du Québec à Montréal

Sébastien PESCE, Professeur en Sciences de l'éducation, Université d'Orléans

24 Novembre 2018

Remerciements

Au terme de ce travail, ma reconnaissance va

à Mesdames et Messieurs les membres du jury, pour avoir accepté l'engagement que constitue la fonction de juré

à Madame Brigitte Marin, pour son soutien sans faille et pour l'intérêt qu'elle a montré à la guidance de mon travail

aux collègues, aux étudiants et aux amis qui m'ont nourrie, dans nos échanges, de leurs points de vue, expériences, épreuves parfois

à ma famille, et en particulier à ma mère qui connaissait, de l'intérieur, la force instituante de l'école.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Trajectoire : quelques repères..... | 6 |
| I - Racines humanistes. Mouvements et fondations..... | 11 |
| 1.1- Normativités..... | 11 |
| (S')orienter..... | 11 |
| Se situer dans des milieux professionnels..... | 12 |
| Focus sur l'école..... | 13 |
| Notion de secondarisation..... | 13 |
| Recherche collective..... | 15 |
| Bilan..... | 16 |
| Prolongements, transferts..... | 17 |
| Aspects de méthode..... | 17 |
| Encadrement du travail..... | 18 |
| 1.2- Œuvres..... | 19 |
| Fonction symbolique..... | 20 |
| Appréhender l'humain par ses productions..... | 20 |
| Conséquences pour l'évaluation..... | 21 |
| Circulations..... | 24 |
| Œuvres sonores..... | 25 |
| Pour une éthique de l'écoute..... | 25 |
| Pour une écoute de l'éthique..... | 25 |
| 1.3- Espaces..... | 26 |
| Se mouvoir et élaborer..... | 26 |
| Interlocutions..... | 28 |
| Dispositions <i>versus</i> positions..... | 29 |
| Carrefours..... | 30 |
| 1.4- Devenirs..... | 31 |
| Exposition..... | 31 |
| Radiodiffusions..... | 32 |
| Entropie, néguentropie..... | 33 |
| II - Essor, ressort du féminin. Réévaluations..... | 35 |
| 2.1- Mission à l'égalité..... | 35 |
| Entrée en matière..... | 35 |
| Quelques repères qui donnent une assise..... | 36 |
| Programme..... | 37 |
| 2.2- Approfondissement de la compréhension des inégalités..... | 40 |
| Questionnement problématisé..... | 41 |
| Mise œuvre d'un dispositif d'observation..... | 42 |
| Pour une didactique et un éthos professionnels..... | 46 |
| 2.3- Autres normativités, autres professionnalités..... | 48 |
| <i>Three Guineas</i> | 49 |
| <i>Today</i> | 51 |
| L'agir professionnel..... | 52 |
| 2.4- Modernités critiques... .. | 53 |
| Qu'est-ce que la critique ?..... | 54 |
| Réalizations..... | 56 |
| Qu'est-ce que les lumières ?..... | 58 |
| Réalizations..... | 59 |
| Modernité, une attitude..... | 59 |

| | |
|--|------------|
| Modernité, une méthode..... | 62 |
| III- Lignes de fuite. Problématisations | 64 |
| 3.1- Intempestivité | 64 |
| 3.2- Diagnostics à l'université..... | 66 |
| Premiers pas | 66 |
| Arrêt sur image | 68 |
| Pour une intelligence stratégique | 70 |
| 3.3- Poïesis | 72 |
| Survivances des lucioles..... | 72 |
| Appropriations, déappropriations | 75 |
| « Chronique d'une sortie en ville »..... | 75 |
| Souveraineté | 79 |
| Etoile | 81 |
| 3.4- Opérationnalités concrètes et enjeux..... | 82 |
| Penser, vouloir l'autonomie..... | 84 |
| Traductions programmatiques..... | 86 |
| Synchronies, diachronies | 87 |
| Remaniements, à plus d'un titre | 89 |
| Le voyage n'est pas sans bagages ni balises | 91 |
| IV- Promouvoir d'autres formes de rationalités, de subjectivités..... | 94 |
| 4.1- Primordia(nata)lités | 94 |
| Qu'est-ce que grandir ? | 94 |
| <i>Caring</i> | 97 |
| Matériel-immatériel..... | 99 |
| De l'interprétation. Réformer | 102 |
| 4.2- Écritures du féminin | 104 |
| En-deçà du genre..... | 105 |
| Contours d'une recherche du féminin | 109 |
| Habiter, être habitée | 110 |
| Disparitions | 113 |
| 4.3- Altérations | 116 |
| Vitalité, conflit..... | 116 |
| « Les roses noires »..... | 117 |
| D'un exercice scolaire..... | 119 |
| ...à des questions plus générales | 120 |
| Polarités, distance | 120 |
| « Pèlerinage en décalage. Aborder autrement le conflit »..... | 121 |
| Styles, genre de rapports..... | 123 |
| « Illumination(s) suivi de F(I)ammes » | 123 |
| Brève conclusion | 126 |
| Modernisation, spiritualité | 126 |
| Des œuvres..... | 127 |
| Des voix | 128 |
| Des relèves | 128 |
| V- Désenclaver | 133 |
| Qualités, politiques, cultures du féminin | 133 |
| Échos d'Occitanie | 135 |
| 5-1 Designer, une pensée du management | 138 |
| 5.2- Stratégie, fonctions bâtisseuses, modes-projet..... | 141 |
| Rendre des comptes et se connaître | 142 |
| Moderniser, piloter | 143 |

| | |
|--|------------|
| 5.3- Devenir praticien | 146 |
| Des contours et des enjeux de la recherche en sciences humaines et sociales | 148 |
| Focus sur l'accompagnement des doctorants..... | 149 |
| 5.4- Rétro-pro-spective | 152 |
| 5.5- Programmes innovants, rénovants, revitalisants | 157 |
| Conclusion : pour des transferts axiologiques | 161 |
| Bibliographie | 167 |
| Annexes..... | 177 |
| 1- Liste des publications et communications..... | 178 |
| 2- Synthèse des interventions en formation | 182 |
| 3- Texte paru dans la revue littéraire <i>Adèle & Otto</i> en 2010 | 186 |
| 4- Cartographie des activités enseignantes..... | 189 |
| 5- Note de synthèse <i>Valorisation des sciences humaines et sociales</i> | 190 |

Trajectoire : quelques repères

Le texte d'Hannah Arendt, *La brèche entre le passé et le futur* (1954) a introduit le séminaire que j'ai proposé en 2012 aux étudiants de Port-au-Prince, sur les questions d'enfance, de refondation et de culture. Il pose essentiellement les questions de transmission, avec en sous-texte une interrogation sur l'enfance et l'âge adulte, une réflexion sur la perte de l'expérience entraînant une crise dans la transmission, entendue comme incapacité à s'autoriser d'un récit porteur de sens pour l'autre.

Ces questions sont au cœur des réflexions que j'ai menées, particulièrement ces dernières années. L'engagement pour l'autre, pour la sauvegarde des valeurs humaines est un trésor, selon les mots mêmes de R. Char (1946), que reprend H. Arendt dans son texte. Un trésor à partager, par le travail de la pensée, de l'écriture, de la création, de la recherche. Ce qui a fait la force de l'expérience et la valeur du trésor de ceux qui se sont engagés au 20^{ème} siècle, face aux périls, à la violence, aux catastrophes, c'est bien sûr l'intrication de la vie et du politique, du singulier et du général, de la petite histoire dans la grande.

Tragédie, *poïesis*, création (y compris de soi) sont quelques-uns des repères avec lesquels j'essaie d'aborder les questions de développement, d'accompagnement, de changement, dans l'espace de travail qui est le mien et en le resituant dans un monde plus vaste et dans des contextes socioprofessionnels spécifiques.

C'est dans cet esprit que j'ai rédigé cette note de synthèse, en cherchant à donner forme — pour peut-être la transmettre — à une expérience de femme travaillant dans l'enseignement supérieur français, au début de 21^{ème} siècle.

L'héritage, c'est aussi *savoir hériter*, en être capable, *savoir relever* et pour ce, être en capacité de problématiser le présent. Ce sont des questions qui concernent évidemment le rapport entre apprenant et éduquant, qui concernent directement aussi l'université, ses missions, sa place sociale. Ce sont des questions qui m'ont concernée, dès le début de ma carrière, de mes recherches et de ma pratique d'enseignante et de mon éthos de psychologue.

Quelle vision de soi, de l'autre, de ses besoins ? Quelle compréhension de l'institution dans laquelle j'exerce mon métier ? Quel rapport aux normes, aux codes, aux valeurs, puis-je ou dois-je construire pour me mouvoir dans ce milieu ? Comment mon activité de recherche me permet-elle de poser au mieux ces questions et de me, de les, transformer ?

L'engagement, dit R. Char, c'est l'action pensée. Aussi, depuis des études de psychologie où nous creusions la notion de conduite et les rapports entre pensée et comportement, (au sein de l'équipe *Personnalisation et changement social* s'intéressant à l'interstructuration du sujet et des institutions), depuis une expérience de huit années en formation des enseignants où les questions de réflexivité et d'élaboration de l'expérience sont centrales, depuis un exercice de sept ans aux fonctions de vice-présidente du conseil d'administration d'une université qui a permis d'élargir encore mon cadre de référence, depuis deux ans en tant que conseillère scientifique pour l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, j'ai pu observer et réfléchir au sens de l'engagement dans le travail.

Les orientations que j'ai prises sur le plan intellectuel ont été le prolongement de l'analyse que je commençais à mener des problématiques qui émergeaient autour de moi, ou que j'identifiais comme méritant un surplus d'examen.

~~À mon premier poste d'enseignant-chercheur, à l'Ufm Champagne-Ardenne (1998-2006), j'ai développé des activités de recherche et formation étroitement articulées — proches de ce qu'on nomme dans d'autres secteurs la Recherche & Développement.~~

~~L'Ufm accordant à la transformation des pratiques professionnelles une importance capitale et donnant aux formateurs universitaires une responsabilité spécifique en tant que moteurs du travail institutionnel de recherche et de réforme, fut l'occasion de développer, au sein des collectifs déjà constitués ou par les mises en réseau auxquelles j'ai contribué, une diversité d'actions mêlant analyse de pratiques, élaboration théorique, confrontation, co-construction, innovation, expérimentation, évaluation.~~

~~Mes travaux répondaient à la nécessité de (re)considérer avec prudence et méthode les soubassements théoriques d'un secteur qui se professionnalisait et s'universitarisait, à la nécessité de saisir les enjeux scientifiques et stratégiques d'un certain nombre d'usages, celui de *praticien réflexif* par exemple. Les champs de savoirs autour de la psychologie du travail, de la sociologie des inégalités, de l'analyse organisationnelle m'ont permis d'avancer dans cette voie. Mes travaux ont permis de réexaminer des types de compétences socio-cognitives et d'opérations mentales dont nombre d'auteurs avaient montré qu'elles conditionnent la réussite scolaire et la maîtrise professionnelle des enseignants.~~

~~Cela m'a conduit à poser un certain nombre de questions autour de la notion de pratique ou d'agir professionnel, les rapports entre action/réflexion/décision se révélant infiniment complexes mais aussi cruciaux dans un secteur où le principe de l'alternance fonde l'entrée dans le métier et structure profondément l'expérience formative, celle des formateurs tout autant que celle des formés. Informer et orienter au mieux le pilotage des formations par les résultats d'une activité de recherche et former les formateurs sont les axes qui ont organisé mon action.~~

~~Des questions de transfert des savoirs, d'économie de la connaissance ont également été posées, aidant à apprécier ce qu'une activité de recherche apporte à la dynamique d'ensemble d'un établissement et à sa structuration, à apprécier ce qu'elle apporte à un programme de formation (la formation par la recherche étant considérée comme le *nec plus ultra* des modalités de formation, mais comment objectiver sa plus value ?).~~

~~Le déficit de popularité que connaissait *la formation des enseignants* explique sans doute en partie la volonté des établissements de s'établir comme des lieux de travail de recherche et de formation de formateurs de haut niveau, capables de se constituer en réseau (y compris à l'international, avec le Québec et la Suisse), d'importer pour les étudier d'abord, pour s'en inspirer ensuite, des modèles de formation venus d'autres secteurs (Lemaître, 2003) ; tel par exemple le modèle de praticien réflexif proposé par Donald Schön (1983), fondé sur l'observation du fonctionnement sociocognitif des architectes ou des ingénieurs qui ont à faire face à des problèmes complexes et y répondant par une capacité d'analyse rapide intégrant intuitions, hypothèses, réflexion pendant et sur l'action.~~

Les problématiques inhérentes à mon milieu de travail ont continué de baliser mon activité de chercheur à l'université Paris 8 à partir de 2006. L'accompagnement à la réussite, la professionnalisation des études, la notion d'écosystème de formation ont occupé mes réflexions parallèlement au travail que je menais pour concevoir un programme d'études attractif et adapté à des étudiants en reprise d'études, à l'interface de l'université et des modes professionnels.

Parallèlement, j'ai travaillé sur le cas des aides éducateurs : la situation précaire de ces jeunes contractuels, intéressante sur le plan développemental, et la nature quasi initiatique de cette expérience m'ont conduite à réfléchir à la nature du développement à l'âge adulte et au travail comme lieu d'épreuve et de maturation ; le rôle des aînés apparaissant fondamental comme point d'appui et *porte-voix*, quand le jeune cherche à accéder à une normativité propre. La figure de l'aîné peut se trouver chez le patron de l'entreprise-terrain de stage et qui a les mots qu'il faut au bon moment, pour inviter à quitter l'école et entrer dans la *vita activa*.

En tant que chargée de mission à l'égalité entre les genres à l'Iufm, puis au sein du CIRCEFT¹ centrée sur l'étude des inégalités socio-scolaires, j'ai développé des travaux sur le genre en éducation. Appuyé sur mes premiers travaux doctoraux, le travail visait à réexaminer un certain nombre de problématiques ou de représentations quant à la réussite scolaire, quant aux normes ou normativités pédagogiques, quant aux enjeux socio-cognitifs des situations d'enseignement-apprentissage.

Les travaux de sociologie sur la réussite scolaire des filles véhiculant à mes yeux une conception trop étroite de la réussite scolaire et sociale, j'ai orienté autrement mes travaux, m'intéressant à des phénomènes moins visibles et moins connus, comme par exemple la transmission père-fille, les conditions de prise de parole en tant qu'acte civique de responsabilité et de reconnaissance, et les manières de promouvoir, par l'écoute et le dialogue, l'altération des systèmes symboliques. Des éléments précédemment mis en lumière par l'étude en milieu familial des compétences différenciées entre pères et mères ont orienté l'observation de séquences de classe que j'ai menée, identifiant la manière infra-consciente dont les normes de genre traversent et structurent les espaces (physiques et psychiques) et opèrent leur marquage à l'insu des sujets, à l'insu même des observateurs les plus éclairés.

Le constat que les intentions premières des projets, programmes, réformes, à l'échelle de l'État, d'un établissement ou même d'une équipe, se dissolvent la plupart du temps avant que les bénéficiaires en perçoivent les effets, est sans doute à l'origine de mon investissement dans les sphères collectives de travail.

Devoir d'auto-formation d'abord, de traduction ensuite et souci de la permanence du lien social en sont les trois motifs principaux. L'analyse de l'activité travail, de ses ratés comme de ses réussites, doublée d'une sensibilisation aux questions de management me conduisent à réfléchir aux manières les meilleures de fluidifier les circuits au sein d'un établissement et de ses réseaux, de structurer et nourrir le tissu social en le renouvelant.

Dans cet esprit, et pour garantir aux pratiques de recherche et de formation un horizon le plus large possible, j'ai œuvré pour le décloisonnement des disciplines et des secteurs de formation ; par exemple à la tête du département des sciences humaines et sociales de l'Iufm Champagne Ardenne ou en travaillant pour le conseil d'administration de l'université, à l'émergence de secteurs d'activité pluridisciplinaires.

L'ambition d'innovation et de transdisciplinarité dont se réclame l'université Paris 8, et dont se réclamait déjà l'Iufm Champagne Ardenne, est un bon levier d'action. Bien sûr, la capacité des acteurs à élargir leur champ de réflexion et leur périmètre d'action et à se mettre à la tâche est la condition *sine qua non* de cette ambition. Aussi, mes travaux successifs m'ont fait adopter une démarche projet et intégrer ou animer des dispositifs institutionnels propices au

¹ Centre Interdisciplinaire de Recherches en Culture, Éducation, Formation Travail – EA 4384 – université Paris 8

renouvellement des politiques de formation. Le travail de veille sur les secteurs d'activité et les compétences/métiers en émergence s'intègre désormais aux pratiques des enseignants-chercheurs et à l'évolution des offres de formation universitaires dans une perspective de formation tout au long de la vie et de travail apprenant.

La dimension stratégique, que l'on peut étudier et promouvoir tant au niveau du développement des individus qu'au niveau du développement des organisations, vient apporter une intentionnalité, un ou des mobiles à l'action d'accompagnement au changement, en identifie les enjeux, fait discerner l'important de l'accessoire dans des contextes hypercomplexes, permet d'insérer l'organisation (individuelle ou collective) dans un temps long, montre l'horizon vers lequel tendre, donne un sens vaste et ouvert aux actions menées et aux décisions prises — il s'agit de *Déployer le temps*, comme invite à le faire François Ost (1997) —, et préserve des temps de respiration nécessaires à la prise de recul, à l'observation, au bilan, à l'étude.

L'université est un lieu de formation, de recherche, pour des étudiants, des enseignants, des chercheurs et une variété de personnels aux multiples métiers. Elle est autonome, dans un sens qui lui a été reconnu bien avant la loi LRU de 2007. Jacques Derrida, en 1998 insistait sur cette première vocation d'une université sans condition, qui devrait persister quand bien même s'annoncent d'inéluctables transformations sociales et institutionnelles. Aujourd'hui plus que jamais, ayant la maîtrise de son budget et de sa masse salariale, dans un contexte de limitation voire de réduction des financements publics, l'université se voit à la fois devoir répondre à de fortes demandes sociales et conduite à prendre en charge plus encore qu'autrefois sa trajectoire, en trouvant de nouvelles ressources et en développant des moyens d'action inédits. Son organisation démocratique et la vie des conseils (académique et d'administration) constituent le cadre à partir duquel les évolutions, les mutations, la modernisation peuvent opérer, non sans l'adhésion des acteurs, qu'il convient alors d'accompagner, de former, d'encadrer.

La question du conflit revient souvent dans ma réflexion ; je l'aborde avec l'aide de quelques grandes figures qui l'ont intégré à leur pensée, notamment dans une perspective historico-culturelle. Conflit intérieur, conflit extérieur, souvent indissociables, résonnent en tout cas très bien avec les questions de temps.

Deux forces antagonistes s'exercent sur l'homme. Le passé pousse vers le futur, le futur exerce une pression qui tend vers le passé. Cette brisure est, nous dit H. Arendt (inspirée par Kafka), le lieu d'un conflit, le lieu du sens et de la problématisation possible. Arendt identifie la possibilité d'une diagonale. A la différence des autres forces, illimitées quant à leur origine et butant au lieu même du sujet, la diagonale de l'action, de l'engagement, de la liberté du sujet s'ancre dans le présent en tension, et est illimitée quant à son devenir.

Quand l'environnement et le présent immédiats semblent clos sur eux-mêmes, ratatinés, frileux, cette brèche peut devenir matière à réflexion, point de départ. C'est ainsi que je conçois le travail. Il s'agit de repenser le politique et le professionnel, dans sa propre langue, avec sa propre voix. C'est une tâche qui incombe à chaque génération nouvelle, c'est un travail infini — non un métier impossible.

Les enjeux de démocratisation, de mobilité, de normativité (qu'est-ce qui est important, déterminant, signifiant, pertinent ?), d'orientation, de critique et d'individuation (de soi, des collectifs, de la connaissance, des outils) sont donc cruciaux.

En quoi les repères fournis par la tradition de pensée sont-ils suffisamment et *autrement bons* et utilisables pour aborder les problèmes du présent ?

~~Ce sont quelques questions qui guident *hic et nunc* la réalisation de cette note de synthèse, comme elles ont guidé mon action tout au long de ma carrière.~~

~~Une première partie de cette note de synthèse me permet de retracer des réflexions, de rassembler des fondamentaux relevant pour la plupart d'une perspective historico-culturelle, qui ont permis de soutenir une pratique en émergence et un éthos qui se cherchait, et qui donnent une assise pour aborder les problématiques professionnelles que je serai amenée à décrire.~~

Les trois parties suivantes seront consacrées à l'évolution de mes travaux concernant la problématique du genre, la compréhension de différences, de dispositions, dans une vision de développement tout au long de la vie, en donnant une place centrale à la question de l'engagement dans l'action et mettant en évidence une axiologie du féminin.

La dernière partie se centre sur des réflexions et des réalisations en matière de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche, et de l'université, dans une démarche à la fois analytique et prospective.

Sans doute le genre « note de synthèse en vue d'une habilitation à diriger des recherches » est-il revisité ici, en tentant de s'adapter aux mutations du travail et aux innovations possibles, en cherchant à créer du nouveau, en réalisant un méta-exercice propre à rapprocher des considérations *a priori* disjointes (problématiques scolaires, de formation, d'encadrement, d'innovation) et à faire émerger un programme de recherches pluriel et ouvert à de futures opportunités, autour du développement des acteurs par l'action et la réflexion sur l'action.

1.1- Normativités

(S')orienter

« De ses années de pacifisme, Canguilhem aura donc conservé, non pas l'amour de la révolte ou de la contestation, mais l'essence même de leur causalité profonde : un véritable esprit de résistance, fondé sur l'efficacité de l'interdit et de l'autorité. Tout homme devait être à ses yeux un rebelle, mais toute rébellion avait pour visée l'instauration d'un ordre supérieur à celui de la liberté subjective : un ordre de la raison et du concept » Roudinesco, 2005, p.25

La notion de normativité est empruntée au médecin et philosophe G. Canguilhem (1947, 2002). Elle fait d'abord référence, en matière de projet de vie et de vie engagée. Elle permet de travailler la question du développement humain dans sa dimension vitale et sociale, en soulignant l'exigence de dignité de l'humain : le sujet, construit par un parcours et des épreuves, doit pouvoir répondre de sa vie, de ses choix, de ses déterminations.

Dans l'analyse des parcours de vie, surgissent des questions d'éthique, et le constat qu'elles en constituent l'enjeu majeur, l'axe autour duquel tout est possiblement organisable, le centre de gravité d'où se prennent des décisions, se colorent des orientations (Savickas et *al.*, 2010).

« Je me porte bien dans la mesure où je suis capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles » Canguilhem, 2002, p.68

La thématique de l'orientation et du projet (*Réf. 20, 21, g, h, i, s, u, w, y, aa*)² traverse l'ensemble de mes activités en matière d'enseignements, de recherche collective, de formation et d'orientation tout au long de la vie, par exemple :

- en m'impliquant dans l'accompagnement du projet professionnel des étudiants et en m'intéressant à des cas de jeunes gens en transition biographique et professionnelle ;
- en faisant de la recherche un levier d'individuation favorisant le procès d'anamnèse et d'élaboration ;
- en analysant l'inscription territoriale d'une université, en termes d'orientation et de développement (à l'occasion de l'élaboration du contrat d'établissement d'une université, ou dans l'accompagnement de l'évaluation).

Mon intérêt s'est souvent porté sur la construction du parcours d'études et des premières expériences de jeunes adultes et sur leur capacité à s'autoriser d'une prise de parole, d'une prise de risques et de choix, réflexion adossée aux notions d'autonomie (*versus* hétéronomie), de normativité (*versus* normalisation), de responsabilité (*versus* passivité).

Du côté des filles et des femmes, la normativité se révèle être une question intéressante : elles grandissent, apprennent, prennent parole, se situent dans une chaîne de transmission, et nous

² Les références (*Réf.*) renvoient à la présentation de mes publications et communications, **annexe 1**.

invitent par leur regard et leur emplacement spécifique, à percevoir et concevoir autrement les rapports sociaux, les rapports de classe, les rapports de pouvoir, et à imaginer d'autres formes de travail et d'accompagnement, y compris par la recherche.

Cette expérience a participé de l'identification d'un certain nombre de points de butée, ou points de déviation, ou lignes de fuite, que j'ai tenté de rendre productifs. Cette question sera au cœur des prochaines parties (*voir parties II, III, IV*).

La normativité est la capacité d'un organisme à inventer des réponses à partir d'une connaissance, d'une structure de savoir, d'un schème, d'un ensemble de règles ; elle fonctionne en tant qu'ensemble organisé, matrice de propositions et de réponses, tournée vers l'action dans un milieu, avec lequel elle entre en congruence, mais qu'elle peut aussi faire changer, ou bien encore auquel elle permet de résister. La normativité peut conduire le sujet à rompre des coopérations avec son milieu, pour inventer ailleurs une continuité rendue impossible dans l'état présent.

Elle ne peut s'étudier en dehors d'un milieu de vie, des interactions que l'organisme y développe, des valeurs qu'il y affirme (Le Blanc, 1998 ; Macherey, 2009 ; Jeler, 2014). Celles-ci sont des tendances, elles ne consistent pas en l'adaptation à des normes imposées du dehors mais en l'invention de nouvelles normes qui s'exercent et se précisent.

Dans cette perspective, l'imagination est au cœur du fonctionnement de la raison.

« Vivre, pour l'animal déjà, et à plus forte raison pour l'homme, ce n'est pas seulement végéter et se conserver, c'est affronter des risques et en triompher. La santé est précisément, et principalement chez l'homme, une certaine latitude, un certain jeu des normes de la vie et du comportement. Ce qui la caractérise, c'est la capacité de tolérer la variation des normes auxquelles seule la stabilité, apparemment garantie et toujours nécessairement précaire, des situations et du milieu, confère une valeur trompeuse de normal définitif. » Macherey, 2016

Se situer dans des milieux professionnels

Dans le champ de la formation ou de l'apprentissage, la référence à la notion de normativité conduit à chercher à saisir en profondeur ce que permet la maîtrise d'un savoir, d'une technique, d'un outil, de telle ou telle autre ressource : ce que la maîtrise rend possible sur le plan de l'activité du sujet (au sens large, puisqu'impliquant le versant interne et le versant externe de l'activité).

Ce faisant, elle pousse le questionnement à se porter également sur la professionnalité et la pratique du travail.

Pour ma part, la ligne de vie professionnelle est certes faite d'étapes, voire de cycles saisissables en fonction des configurations et des atmosphères qu'ils ont constituées, correspondant aussi à des problématiques, à des pratiques et à des écosystèmes régionaux bien spécifiques.

Plongée dans l'univers de la formation des enseignants, ma réflexion s'est attachée aux différents protagonistes du champ scolaire : élèves, enseignants, encadrants, formateurs, chercheurs.

La construction d'une vision intégrative, tentant de contenir une diversité de problématiques auxquelles se confrontent les acteurs, répondait ainsi à la situation dans laquelle je me trouvais en tant qu'enseignant-chercheur en psychologie et en sciences de l'éducation.

Mes compétences se distinguaient des disciplines scolaires et me destinaient à m'impliquer particulièrement dans la formation dite transversale, ce que j'ai pris pour un défi ; défi

d'articulation, de continuité à affermir entre didactique, psychologie, sociologie, de complémentarité heureuse entre théorie et pratique.

Focus sur l'école

Tout au long de ce parcours, j'ai cherché à me former et à former autour de moi, sur les questions de malentendus et d'opacité scolaires, de part et d'autre de la relation d'enseignement-apprentissage.

Il me semblait utile de partager avec la communauté (concrètement mon entourage) une sensibilité aux signaux faibles ou plus manifestes de passivité, d'erreur, de contresens, voire de désorientation dans l'espace scolaire ; travail d'objectivation, d'observations croisées, de problématisation ; mais aussi, travail d'opérationnalisation et de traduction de textes théoriques de synthèse³ en indicateurs observables, outillant ainsi des formateurs, des encadrants, des enseignants, des chercheurs afin que par eux-mêmes ils poursuivent la réflexion, l'approfondissent, diversifient les observations et les analyses de terrain (que ce soit en classe, en entretien ou à partir de vidéos).

Ce partage a nourri mes activités de formatrice, m'intéressant au rapport que les stagiaires voire les formateurs entretenaient eux-mêmes avec l'idée de formation et d'analyse réflexive (**Réf. 14, 15, j, l, m, n**).

Le travail de co-construction des outils d'analyse et des formations s'est avéré indispensable dès lors que je me situais clairement dans une approche socio-didactique : il s'agissait de traduire, au cœur des disciplines – de leurs us et coutumes, de leurs formes privilégiées, de leur épistémologie propre, de leurs outils spécifiques –, les notions d'implicites, d'enjeu cognitif, d'ajustement didactique, de secondarisation, dans un mouvement incessant d'aller-retour de la pratique vers la généralité, et des repères généraux vers leur opérativité (**Réf. k, p, 17**).

La recherche sur les pratiques enseignantes et la polyvalence en école primaire à laquelle j'ai participé entre 2000 et 2006 visait à centrer l'attention sur l'étude des pratiques des enseignants, construire notre boîte à outils d'observation des pratiques dans différents champs disciplinaires, et tester ces outils sur une variété de séquences d'enseignement, autour de savoirs disciplinaires variés – et ce, par l'étude des observations et des analyses menées au sein du réseau Reseida⁴, concernant les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages et en développant une approche socio-didactique.

Notion de secondarisation

Les travaux menés depuis quelques décennies ont montré que les élèves en difficultés ont une propension à se centrer sur le sens ordinaire, familier, des tâches, des objets ou des contenus, n'en identifient pas les enjeux cognitifs, transfèrent peu leurs connaissances d'un domaine à un autre.

³ Ces travaux émanent notamment du réseau Reseida, de l'équipe Escol – aujourd'hui le Circeft, que j'ai rejoint en 2006.

⁴ Réseau de recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages, créé en 2001 et organisé autour de la coopération scientifique d'une pluralité d'équipes de recherche françaises

« Enfermés dans une logique du faire, par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles pourraient leur permettre d'apprendre ». Bautier et Goigoux, 2004, p.90

Les élèves sont inégalement préparés à faire face à l'exigence de secondarisation, et ils sont d'autant moins aidés à le faire, que cette exigence demeure très largement implicite et opaque, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi.

En d'autres termes, moins les professionnels prennent la mesure de la spécificité de l'univers scolaire (autrement dit sa dimension *seconde* vis-à-vis de la vie pratique ordinaire moins obstinément réflexive), moins ils en font un objet de travail avec les élèves, moins ils les aident à construire un rapport *secondarisé* au monde, condition de réussite des apprentissages scolaires.

La notion clé de secondarisation renvoie à une disposition cognitive sur laquelle reposent les activités scolaires. Elle est construite par l'école, et ce dès l'école maternelle, elle permet de développer la réflexivité, la distanciation, la transformation du vécu et du familier, par leur décontextualisation. Cette disposition trouve ses racines dans la première éducation familiale.

Les activités scolaires fonctionnent comme si cette disposition était déjà formée, tout en cherchant à la développer et à la consolider. N'étant pas présente de manière stabilisée et égale chez tous les enfants, la secondarisation devient un procès de différenciation et de creusement des inégalités. Aussi est-elle en mesure de rendre compte de l'origine d'une part importante des difficultés des élèves de milieux populaires. Se livrant plus pleinement à l'analyse des activités sur un plan méta-cognitif, les élèves qui réussissent comprennent la normativité de la *chose* scolaire : ils en saisissent les enjeux, les soubassements, les intentions, les méthodes, les stratégies.

L'approche socio-didactique qui développe des travaux sur cette question porte une pluralité de préoccupations et d'intentions.

Elle conduit à considérer que les savoirs et les programmes, les procès socio-cognitifs d'enseignement/apprentissage, les protagonistes de la relation éducative (élèves, enseignants, familles, intervenants) constituent un écosystème aux multiples interactions. Elle s'attache à appréhender les inégalités socio-scolaires dans l'accès aux savoirs scolaires, dans un cadre pluridisciplinaire et tout au long de la scolarité. Elle cherche à mettre en évidence la construction de la difficulté scolaire par l'analyse de la confrontation entre les pratiques des protagonistes de la relation. Elle s'appuie principalement sur du matériau récolté dans l'école : des séquences filmées dans des cycles différents du primaire et dans des disciplines différentes, et des entretiens réalisés auprès de professionnels ou de familles.

Les travaux formulent et mettent en jeu l'hypothèse selon laquelle l'échec ou la réussite scolaire résultent de la confrontation entre des dispositions socio-cognitives des élèves et l'opacité, l'implicite des exigences scolaires.

Ce qui fait la différence, c'est finalement la capacité plus ou moins grande des élèves à s'appuyer sur une clarté cognitive et la connaissance des enjeux de l'école, clarté et connaissance que la plupart acquièrent à l'extérieur de l'école.

Aider des enseignants en formation à se préparer à faire face à la difficulté scolaire telle que décrite par ces travaux, suppose de les conduire à s'appropriier des connaissances en matière de développement, d'apprentissage, de fonctionnement de l'école, de diversité sociologique des publics scolaires, de pédagogie et de didactique. C'est aussi mener avec eux des travaux d'observation et d'analyse de situations concrètes.

Recherche collective

Au sein du groupe de recherche sur la polyvalence et les pratiques des enseignants de premier degré (Baillat *et al.* 2003, 2006) nous avons donc construit des outils d'analyse, à destination des membres du groupes, tous formateurs – novices ou expérimentés en recherche – et indirectement à destination des enseignants que nous encadrions.

L'ensemble du groupe s'est prêté au jeu de l'observation en classe, de l'analyse de séquences filmées et de l'entretien avec l'enseignant.

La question générale qui a guidé la construction d'une grille d'analyse était la suivante : ce que dit et fait l'enseignant permet-il de construire un rapport secondarisé au réel, d'identifier les enjeux cognitifs de la tâche ?

La grille est constituée de huit dimensions, chacune définie par deux propositions contraires : l'une qualifiant une gestualité enseignante favorable au processus de secondarisation, l'autre caractérisant une gestualité faisant obstacle à cette construction :

- l'explicitation des enjeux par l'enseignant : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités (*versus* : ils restent très opaques) ;
- le sens de l'activité donné par l'enseignant : l'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et seconds (*versus* : l'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien) ;
- l'orientation des tâches et consignes : l'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre, (*versus* : il est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche) ;
- l'ajustement didactique : celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé (*versus* : il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées) ;
- la mobilisation de concepts : l'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (*versus* : il valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis) ;
- les critères de réussite de la séance : la réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir (*versus* : c'est la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant) ;
- le rapport aux disciplines scolaires : l'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs (*versus* : il introduit une distinction entre disciplines scolaires fondamentales – dont l'objectif est l'apprentissage – et disciplines accessoires visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique) ;
- l'exactitude des savoirs : l'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque (*versus* : il manifeste plutôt une désinvolture à cet égard).

Ces dimensions n'ont pas été conçues pour être envisagées séparément, elles sont à comprendre comme des indices possibles d'un processus général. Chaque séquence filmée et l'entretien enregistré constituent une configuration, étudiée comme un ensemble composite mais cohérent.

L'attention des observateurs est dirigée vers la façon dont l'enseignant aborde une notion, fait appel à tel ou tel type de support, organise l'activité, interagit avec les élèves ; il s'agit en outre d'identifier ses conceptions de l'apprentissage, de la relation pédagogique, de l'aide à apporter aux élèves dans la construction des savoirs.

Le cadre général a vocation à être décliné selon la spécificité des savoirs propres à chaque champ disciplinaire : chacun possède en effet des pratiques spécifiques, des procédures, des instruments intellectuels spécifiques et requiert des techniques de transmission de savoirs particulières – « épistémologies régionales » (*Réf. p, r, 17*).

La démarche se veut à la fois clinique, normative et compréhensive. Clinique, parce qu'elle est attentive à la manière dont les enseignants construisent le sens de la situation vécue, dont ils posent des questions et y répondent ; normative, parce qu'elle questionne la pertinence des savoirs transmis, des processus d'enseignement, des processus d'apprentissage ; compréhensive, parce que voulant saisir les choix de l'enseignant par la mise en évidence des tensions qui sont au cœur de son travail et des contraintes qu'il subit.

Bilan

A l'issue des travaux, les huit dimensions ont semblé pertinentes pour analyser des situations de classe et des entretiens, dès lors que nous parvenions à les préciser en fonction des spécificités disciplinaires.

Les analyses des situations filmées et des entretiens conduisent à interroger les rites disciplinaires, la plupart du temps incontestés.

On a par exemple pu remarquer que l'utilisation des cartes et des photographies en géographie débouche rarement sur une activité de secondarisation, et que celles-ci constituent le plus souvent des supports pour des tâches de niveau cognitif assez faible, même si elles permettent de rendre la situation plus vivante, présente, attractive.

Le cours dialogué en géographie présente lui aussi des limites : fréquemment sollicités par leur enseignant, pour décrire un document, lire un extrait de texte, répondre à une question, les élèves disposent d'un temps de parole limité, en général deux ou trois secondes, pour formuler une réponse. Cela laisse peu de temps à la réflexion et à l'élaboration. De fait, ils s'expriment le plus souvent par quelques mots, plus rarement par une ou plusieurs phrases. Observer, décrire, nommer semblent bien être les opérations intellectuelles les plus mobilisées (séquences de géographie, CM1 et en CM2).

Des observations similaires ont été faites à propos de séquences de sciences, donnant une large place à la manipulation, laquelle n'aboutit pas nécessairement à l'élaboration d'un savoir *second*. Il y a confusion entre des activités de natures différentes.

Cette expérience a confirmé la nécessité de faire appel à des champs de connaissances diversifiés.

Le regard didactique permet de comprendre quels sont les objectifs visés, de situer les contenus et les démarches en fonction des traditions disciplinaires et de saisir la nature des savoirs en jeu dans la séquence.

Les connaissances psychosociologiques rendent attentif à la spécificité de la socialisation scolaire, aux discours et pratiques dans la classe, aux processus de différenciation entre élèves, aux types d'opérations mentales suscitées par les tâches.

L'approche socio-didactique suppose un déplacement du questionnement, de ce que fait l'enseignant, vers ce qui se passe entre les parties prenantes de la relation, dans leur diversité. La dimension inter-intra psychique est intéressante à questionner lors des analyses de pratiques, et suppose de construire une méthodologie adaptée, guidant l'observation.

Ces remarques à propos de la diversité des connaissances nécessaires pour comprendre le travail enseignant, font mesurer l'ampleur de la tâche à accomplir dans la formation et l'accompagnement (*Réf. k, n, p, r, 12, 15, 17*).

Au terme de cette recherche collective, j'ai souhaité concrètement et personnellement tester quelques hypothèses sur l'accompagnement vers l'élucidation des malentendus scolaires, et sur l'attitude la meilleure à développer dans cette perspective. J'ai donc accompagné pendant plusieurs mois un élève en classe de 5^{ème} dans le quartier de la zone d'éducation prioritaire de la Croix Rouge à Reims : Mustapha, d'origine turque, fréquentant pour ses devoirs, le centre social. Je ne connaissais rien du programme de la classe de 5^{ème}, le découvrais donc *in situ*, pendant les deux heures hebdomadaires que nous passions ensemble.

Je me trouvais dans une situation de maîtrise très imparfaite des enjeux et de objectifs scolaires, et cela me paraissait intéressant : je verbalisais le plus possible les questions que je me posais au regard des cahiers de Mustapha, cherchant à décoder ce que pouvait bien être l'intention de l'enseignant, tâchant de reconstruire, à partir des indices, une logique, une intention, une attente. J'ai parié sur le jeu de la découverte et du questionnement. Nous avons chacun plus à apprendre qu'à savoir : moi-même quant au programme et au travail conduit dans sa classe (à partir de ses notes dans les différents cahiers), lui quant aux enjeux des consignes qui lui étaient données et de ce qu'il en enregistrerait, et quant à ce que je supposais être le mystère du jeu scolaire pour un enfant qui de fait, s'en trouve éloigné.

Mon intention était d'établir interpsychiquement les conditions d'une reconstruction de sens à partir d'indices et favoriser, peut-être, la formation d'une telle disposition par le jeune garçon. Je ne peux bien sûr pas tirer de conclusion de ce travail, mais je me souviens que je prenais des notes après chaque séance, me posant des questions, faisant des hypothèses, m'encourageant à continuer, à mettre en scène pour Mustapha, l'interrogation que l'on peut avoir vis-à-vis de la *chose* scolaire (défaisant donc un peu le mythe du *sujet supposé savoir*), avec l'espoir qu'il s'approprierait cette technique, en s'autorisant à chercher.

Prolongements, transferts

Aspects de méthode

La démarche d'analyse outillée des situations de formation et des situations d'enseignement scolaire s'apparente, plus généralement, à la démarche de traduction d'hypothèse générale en hypothèses opérationnelles, telle que je l'ai apprise et pratiquée pendant mes études et en particulier au cours de mon doctorat, et illustre ce que par la création des Iufm, nous pouvions comprendre comme une contribution à l'universitarisation de la formation des enseignants.

L'interrogation sur le procès de secondarisation conduit naturellement à un rapprochement entre élève réflexif et professionnel réflexif (Davisse et Rochex, 1995, 1998).

Aussi, parallèlement au travail mené sur les pratiques enseignantes et leurs effets *secondarisants*, j'ai souhaité creuser les questions de réflexivité et d'exotopie, et examiner la

manière dont les enseignants en formation s'emparent de l'exercice du mémoire professionnel, pour en tirer plus ou moins profit sur le plan de la mise à distance de la pratique et de l'appui sur des travaux de recherche.

Nous avons donc déterminé des critères et des indicateurs de réflexivité et de rapport professionnel au savoir – par contraste avec un rapport applicationniste ou un rapport esthétique (*Réf. 13, j, l, m*).

Ainsi nous avons mieux compris la réalité du travail que le mémoire professionnel et de recherche entraîne chez les enseignants stagiaires, et trouvé des pistes d'évolution de pratiques d'encadrement : mieux centrées sur l'analyse de la pratique, plus orientées vers la maîtrise d'outils conceptuels et leur traduction dans l'action.

En outre, la question de la réflexivité fera l'objet d'une nouvelle préoccupation à l'occasion d'une recherche sur l'accès à la parentalité et les spécificités en fonction du genre (*Réf. 7*), que j'évoquerai bientôt.

A une autre échelle et dans un autre cadre, il semble utile et enrichissant de développer une réflexion, d'organiser des recherches et d'encadrer des professionnels pour définir, tester et stabiliser des critères et des indicateurs, dans le champ de l'éducation et plus généralement en innovation sociale, pour aider les acteurs à s'outiller (Ansa, 2014 ; France stratégie 2016).

Étant donné l'extension de l'évaluation dans tous les secteurs de l'action publique, et sa dimension internationale, on peut penser que de nouveaux emplois, activités, ou opportunités de carrières émergeront dans les années qui viennent, pour lesquels il conviendra de penser aux possibilités de transfert, de traduction de compétences et d'accompagnement adapté (*Réf. 16, 19*).

Dans cet ordre d'idée, on peut penser à la démarche d'administration de la preuve, telle que pratiquée aujourd'hui par les équipes-projet du Hcéres⁵, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique qualité définie à l'échelle l'Espace européen de l'enseignement supérieur. L'enjeu est de parvenir à déterminer des cadres, des principes et des méthodologies partagées, permettant des ajustements en fonction des contextes et des situations précises.

Encadrement du travail

Le niveau de l'encadrement est donc à interroger, comme l'ultime lieu – et primordial – où se conçoit une politique de formation, et qui entraîne des pratiques, les naturalise, les rationalise, voire les questionne et veut les transformer.

Ces travaux m'ont ainsi sensibilisée à des activités d'encadrement du travail collectif, de pilotage et de management de projet : être vigilant quant à la question des moyens et des finalités du travail ; à définir, rappeler le cadre, apprécier la pertinence des moyens, leur adéquation, au regard des enjeux, leur *coût* pour l'organisation ; être capable de redéfinir, réorienter, préciser les objectifs et les enjeux en cours de travail, en particulier dans des démarches projets sur le temps long.

La normativité est un outil remarquable pour penser et aider le collectif, le leadership, l'entraînement, l'adhésion et l'activité déontique. Favoriser l'encapacitation des sujets et des

⁵ Haut conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche - département Établissements.

collectifs au travail est un enjeu de politique publique, d'encadrement, de management. Ici se posent aussi des questions de santé institutionnelle : de l'université, dans son fonctionnement, de l'école en général et plus largement des univers professionnels, notamment par l'usage qu'ils font de leurs ressources, outils, potentiels.

La notion de *care*, qui s'est désormais imposée dans le secteur des sciences humaines et sociales, permet de maintenir vivant le souci de la vulnérabilité, et prend toute sa puissance quand elle conduit à questionner l'idée même de normativité et donc de structure, de discernement, de fermeté intérieure (y compris des collectifs) et de capacité (*cf. partie 4.1*).

L'idée de normativité sensibilise à une vision de l'humain comme devant trouver une verticalité et un équilibre entre libre arbitre et confrontation au réel, entre vitalité et contraintes, entre milieu interne et milieu externe.

Par cette prise de conscience, un questionnement éthique devient possible, qui donne toute sa couleur aux situations, sa vitalité, sa richesse, sa subtilité et conduit à construire un rapport à soi vigilant et actif. Il ne s'agit pas, à mon sens, d'un travail *en plus*, mais plutôt d'une ressource d'énergie, qu'en acceptant d'y investir et d'y consacrer, on peut voir se transformer en appui, en endurance, en résilience, en liberté (Moreau, 2012).

Nous sommes là dans une économie de la formation et du management durable, pour lesquels le travail apprenant consiste en une recherche impliquée, qui n'est en aucun cas une panacée, mais un élan, un essor, un ressort, un éthos, de l'interrogation des pratiques en classe à l'interrogation des pratiques de formation et à un autre usage de soi.

La notion de normativité scolaire engage aussi une orientation et une centration de l'attention sur l'activité interne du sujet (enfant et adulte).

Il semble que soient déterminants un rapport concentré, vigilant à soi-même, ce qui résonne avec l'hypothèse selon laquelle c'est dans le rapport entre l'inter et l'intra-psychique que se joue le développement ; de ce point de vue, nous nous devons de nous tenir dans cette présence concentrée, dans ce travail intérieur de discernement qui ne perd pas de vue la distance soi-autrui (*Je-tu* dirait Martin Buber, 1959), qui trouve là son énergie et son potentiel de rencontre et d'échange – à la différence d'une posture de revendication identitaire qui noie les différences avec le proche, maintient l'indistinction et le syncrétisme, freine l'individuation (*cf. partie 4.3*).

1.2- Œuvres

« Une œuvre est un mélange de connaissance et de technique codé de façon plus ou moins systématique. Pour que soient assurées sa conservation et sa transmission, elle s'institutionnalise d'une façon particulière et c'est au travers de cette institutionnalisation qu'elle « contient » l'histoire d'une civilisation. Ce processus suppose l'existence d'une profession ou d'une confrérie quelconque, une méthode de gestion de l'information à conserver, une technique de délimitation du terrain concerné. » Bruner, 1996a, p.204

La question de la normativité des savoirs conduit à considérer l'importance de la dimension symbolique, dans sa dimension culturelle, sociale, civilisatrice et dans sa dimension subjectivante et structurante pour les psychismes individuels : référentiels, textes, représentations sont intéressants à aborder dans leur double dimension structurée-structurante. On peut se livrer à leur étude, y compris génétique ou archéologique, et chercher par exemple à saisir ce qu'ils permettent, ce qu'ils induisent sur le plan de la construction ou de la formation des individus. La dimension anthropologique d'un objet vu comme une œuvre est une voie d'entrée dans la compréhension de l'humain et de ce qu'il produit. Elle rend palpable la matérialité de l'intériorité, donne des outils pour en *designer* et en étudier les mouvements internes, la respiration, la vitalité, les potentiels de traduction.

Ce travail s'est particulièrement développé dans ma pratique d'encadrement du travail collectif pour lequel des cadres tangibles m'étaient nécessaires pour situer mon action, mais également à l'occasion de mémoires de master que j'ai dirigés et qui ont porté sur la lecture critique de textes officiels tels que la convention interministérielle pour l'égalité (Bouchareu, 2012 Schirmer, 2014) ; la lecture symptomale de ces textes permettait d'en saisir les éventuelles butées et leurs dépassements possibles (notamment au travers des conceptions sous-jacentes des élèves et d'une égalité scolaire s'appliquant à tous, et neutralisant la question du genre) – *cf. partie II*.

La notion d'œuvre a traversé diversement mes activités : faire œuvre de son métier, y porter un regard réflexif, écrire sur sa pratique et en garantir la cohérence, faire d'une œuvre un corpus ; faire œuvre collective, l'évaluer, l'interpréter : les occasions de travail et d'approfondissement sont nombreuses (*Réf. 11, 13, 19*).

On peut considérer une œuvre comme ce qui structure, ce qui institue une entité vivante dans sa normativité – sujet individuel comme organisation sociale –, donc comme un tout, un écosystème dont on est soi-même, dès lors qu'on s'y intéresse, partie prenante.

Appréhender l'humain par ses productions

« La psychologie historique est « très prenante, parce que tout vous parle, tout est matière »
Vidal et Parot, 1996

Dans une démarche historico-culturelle, le psychologue Ignace Meyerson (1948, 1987) offre un appui solide et une vision où culture, sens, pensée, technique et travail forment un tout, une réalité, un corpus d'analyse. Il s'agit de saisir l'humain à partir des œuvres (comme on le peut le faire aussi et conjointement des institutions et des comportements) pour remonter ensuite aux fonctions psychologiques qu'elles objectivent, et inversement.

Il en découle un rapport exigeant, pour soi et pour autrui, à ce que l'on choisit d'observer, d'étudier, de comprendre. D'un certain point de vue, rien n'est anecdotique, toute production humaine s'insère dans un ensemble plus vaste, y prend place, mérite d'être considérée, requiert pour cela un effort discipliné, d'abord en faisant crédit de l'authenticité de l'œuvre : partant du principe qu'il y a toujours quelque chose d'authentique.

Authentiquement, l'œuvre nous parle ; que dit-elle ?

« Meyerson envisage la psychologie comme une science historique de l'homme concret, inévitablement engagé, comme il le dit, dans ses multiples entreprises, dans ses contextes sociaux et matériels successifs. De ce point de vue l'esprit n'est réellement ce que nous appelons esprit, ou pensée, ou fonctions psychologiques que dans des expressions précises, datées. Pour Meyerson, c'est donc le monde des œuvres qui est la matière d'une exploration objective de l'être. »

Vidal et Parot, 1996, p. 72

Ce qu'un futur enseignant réalise dans son mémoire professionnel, concerne au sens plein du terme, une écriture, un passage, une activité humaine relevant d'une fonction psychologique supérieure (Vygotski).

Ce procès peut être tout autant compris comme extériorisation de l'intériorité que comme structurant, par là même, l'intériorité, conformément à l'approche de la psychologie historique qui comprend en un unique mouvement, la fabrication de soi et la fabrication du monde, l'extériorisation et l'activité interne, l'œuvre et la structuration psychique (**Réf. 11, 13, 21, j, l, m, o**).

« Pour l'historien, le psychologue ou le sociologue il n'y a pas d'esprit saisissable en dehors des comportements de l'homme parmi les hommes. Ce qui se traduit dans les notions de travail, d'expérience, d'œuvre, c'est donc la participation de l'homme au milieu physique et social – avec tout ce que cette participation implique d'actions réciproques – et la construction par lui d'un monde, de mondes humains, mondes médiats : sa création. »

Meyerson, 1987, p. 70

Les réalités institutionnelles sont elles aussi potentiellement des œuvres, dès lors que se construit vis-à-vis d'elles un certain rapport, en profondeur et en hauteur. Un contrat d'établissement, un texte de réforme, un rapport d'auto-évaluation, une convention ministérielle sont des objets, abordables, fréquentables, en tant que témoignage, production, extériorisation, dans un temps et un espace, d'une entité qui se donne à voir, à lire et qui se confirme, se performe, au travers même de sa mise en œuvre. L'œuvre est donc tout à la fois l'objet final et le procès qui y conduit, les deux aspects étant à concevoir, à embrasser d'un même geste.

Le geste embrasse donc pareillement : - l'être singulier qui se met en scène, en parole ou en images, - le collectif qui manifeste une intention ou un motif, - l'organisation qui cherche à transmettre, à organiser, à s'instituer en tant que procès de fabrication.

« Si conduite, travail, et expérience sont par rapport à ce à quoi elles aboutissent, si opération et produit sont étroitement solidaires, nous nous trouvons toujours devant le même ensemble operans et operatum, où seule varie la perspective de l'analyste, qui regarde tantôt l'homme opérant, tantôt l'homme opérant avec les autres hommes, tantôt l'homme modifiant ses opérations et se modifiant par elles, tantôt les divers produits des diverses opérations. »

Meyerson, 1987, p. 70

La perspective historico-culturelle produit une attitude spécifique, un rapport subjectif et intellectuel au monde, une propension à problématiser de manière ouverte et large, comme la notion de *modernité*, nous le verrons, invite à le faire.

Conséquences pour l'évaluation

Ainsi en va-t-il de la trajectoire d'une institution prise comme une œuvre, que la méthodologie d'évaluation conçue par le département Établissements du Hcéres propose d'appréhender, en

réservant un premier temps à l'auto-évaluation de l'établissement et en organisant le deuxième temps d'évaluation externe.

Le travail d'auto-évaluation est l'aboutissement d'une démarche interne de l'établissement qui s'illustre dans des axes stratégiques et s'appuie sur un bilan : mise en œuvre et concrétisation d'un projet au sein d'un réseau de contraintes où la créativité a sa place et permet aux équipes dirigeantes et aux communautés de trouver des espaces de liberté et d'arbitrages.

Choisie et contrainte à la fois, généralement maîtrisée et inscrite dans un temps long, la situation d'un établissement se donne à comprendre comme un ensemble de décisions, de mises en œuvre, de diagnostics, d'ajustements. Les organismes, universités et écoles sont considérés dans leur configuration générale et leur situation territoriale, parties prenantes d'un écosystème qu'il convient d'analyser ; l'auto-évaluation qu'ils présentent résulte d'une série de choix et rend compte de leur trajectoire et de leur stratégie.

Un même référentiel⁶ conçu par le Hcéres sert de repère pour l'auto-évaluation et de guide pour le comité d'experts auxquels est confiée l'évaluation externe. Il est structuré en six domaines comprenant deux, trois ou quatre champs, pour lesquels des références plus précises sont proposées. Au total ce sont donc une trentaine de références (elles-mêmes déclinées en items) qui aident à circonscrire la stratégie de l'établissement sur le plan du positionnement institutionnel, de la gouvernance et du pilotage, de la politique en matière de formation et de recherche, de la réussite et de la vie étudiante, de la valorisation de la culture scientifique et des résultats de la recherche, des relations internationales.

Ces références ne sont pas destinées à être renseignées systématiquement, ni conçues pour être exhaustives ; elles constituent des repères pour des experts qui, travaillant en collégialité et encadrés par un président de comité, élaborent pas à pas une vision et une problématisation de la situation et de la trajectoire de l'établissement, qu'ils stabiliseront par l'évaluation sur pièces (dossier d'auto-évaluation de l'établissement) et sur place (visite et entretiens) et par la conception d'un rapport soumis à une procédure contradictoire avec l'établissement.

Mon premier contact avec l'évaluation d'un établissement s'est fait lorsque, en position de responsabilité à la gouvernance de mon université, j'ai conduit au sein d'un groupe-projet, le travail d'auto-évaluation et d'élaboration du projet d'établissement (préparation de la contractualisation en 2013-2014). Il s'agissait d'animer un collectif (démarche projet de six mois) pour dresser un bilan, sinon exhaustif du moins équilibré et significatif, des avancées de l'établissement et de ses difficultés, des enjeux et des défis que nous reconnaissons nécessaires et propices à la dynamique d'ensemble – dans un cadre législatif, politique et institutionnel qu'il nous revenait de connaître, de comprendre et parfois d'interpréter (**Ref. 16**).

J'ai poursuivi mes activités d'évaluation dans le cadre d'une mission d'expertise au sein du comité d'évaluation de l'université de Lyon II, puis en tant que présidente du comité d'évaluation de l'université de Bretagne occidentale.

Ces missions m'ont permis de saisir les bénéfices de l'évaluation, lorsqu'elle est positivement appréhendée, quand elle se veut constructive, appuyée sur une méthodologie rigoureuse, transparente et surtout respectueuse des places et des responsabilités des parties prenantes

⁶ Consultable sur le site du Hcéres : <https://www.hceres.fr/PUBLICATIONS/Documentation-methodologique/Referentiels-d-evaluation>

(l'établissement évalué, le Hcéres, un comité *ad hoc* d'experts issus de la communauté de l'enseignement supérieur et de la recherche - ESR).

Les bénéfices se constatent lorsque l'évaluation porte à considérer l'objet à étudier dans sa normativité propre. L'évaluation d'un établissement ne concerne pas l'opportunité des choix stratégiques mais sur l'adéquation entre 1- des moyens réellement mis en œuvre, 2- les réalisations et 3- les objectifs stratégiques.

Quand le geste évaluatif est appuyé sur une auto-évaluation et sur un contrat clair concernant les places de chacun, il aide à se défaire de présupposés disqualifiants, de partis pris constituant autant de filtres, de parasites, barrant l'accès à l'objet à étudier dans son authenticité. Il vise à offrir à l'entité évaluée une vision décentrée, exotopique, et des leviers d'action.

« L'homme est un animal qui fait des expériences, et sans doute le seul animal qui fait des expériences, c'est-à-dire un animal qui observe les effets de ses comportements, qui constamment pose des questions à son milieu matériel et à son milieu social, et tient compte des réponses de ces milieux matériel et social.

Ce n'est pas assez dire : l'homme transforme son milieu matériel et social et est transformé par l'un et l'autre. Il y a constamment action réciproque du milieu et de l'agent, du technique et du mental, de l'expérience et de l'esprit.

On peut même dire que les termes de ces dualités ne sont jamais que des pôles théoriques : il n'y a pas de technique qui ne soit pénétrée d'esprit, d'expérience qui ne soit modelée par la raison, et réciproquement. » Meyerson, 1987, p. 68

Prudence, neutralité, impartialité, intégrité, curiosité, amitié, hospitalité sont quelques-unes des valeurs qui s'expriment dans l'approche de celui qui perçoit, accueille, cherche à signifier et à prendre place en se sachant participer de l'objet même étudié (par exemple l'université, en tant qu'institution), sans se croire obligé à la conformité.

Il peut être au contraire novateur, parce qu'il fait travailler une réalité nouvelle pour lui, avec sa culture, son expérience, son passé.

En cela il participe de la *relève*, au sens de *Aufhebung* (Derrida, 2005) : mouvement qui supprime et qui conserve, et que j'entends comme la caractéristique première de l'héritage. Ce procès suppose d'observer, de comprendre la normativité intrinsèque des objets étudiés (qu'ils soient techniques, humains, collectifs), d'en saisir le mouvement, d'en comprendre la positivité comme les ratés et leur éventuelle inextricabilité, d'être comme le suggère Canguilhem en position de sur-veillance ; nous y reviendrons (*cf. partie V*).

« L'auto-évaluation. Apprendre que c'est important et apprendre à la pratiquer est un des points clés de votre carrière de leader ou de futur leader. Vous avez besoin de feed-back, vos équipes ont besoin d'auto-évaluation.

Vous devez régulièrement mettre en discussion. Que souhaitons-nous accomplir ? Quel est mon but ? Quels sont les critères de la réussite ou qui permettent de savoir qu'on atteint son but ? Quelles sont les meilleures mesures de ces critères auxquelles j'ai accès ?

Si vous ne le faites pas, vous vous retrouverez, vous ou l'équipe, à mener des activités sans aucun rapport avec les buts et missions de l'organisation. L'organisation elle-même peut perdre ses

objectifs de vue. Il ne s'agit pas uniquement d'auto-évaluation mais d'évaluation organisationnelle. Poser la question « comment savoir si ça marche » est important. » Wiseman, 2014⁷

« Nos travaux sont souvent marqués par une confusion entre ce sur quoi on peut agir et ce qui s'impose à nous. Chacune de nos campagnes électorales nous a conduits à tabler sur des hypothèses trop optimistes quant à des facteurs que nous ne maîtrisons pas, et au silence quant aux facteurs que nous pouvons influencer ». Juanico & al., 2014⁸

Circulations

Une œuvre, c'est aussi une question de milieu : elle est milieu elle-même, elle est dans un milieu, traversé de valeurs positives et de valeurs négatives.

Pour la connaissance, ce qui existe d'emblée,

« c'est l'ensemble fluctuant des relations d'interpénétration réciproque entre des vivants et leurs milieux d'existence, ensemble qui constitue une totalité à la fois indécomposable, inanalysable, et en cours permanent de transformation. Les milieux des vivants ne sont pas des états donnés une fois pour toutes, relevant d'une logique de l'être, mais des champs d'action, d'intervention et de circulation, offerts comme tels au sens du possible, dans une perspective non pas ontologique mais axiologique. » Macherey, 2016

L'idée force est de préserver, quelle que soit l'œuvre à laquelle on s'initie, une entrée en matière non bloquante. Plongé dans un monde nouveau, il faut apprendre à s'y conduire, se maintenir en situation d'apprentissage et d'ouverture pour un possible héritage, discernant entre relève exigeante et médiations délétères ou postures pharisiennes.

Ce geste est décrit dans mon texte (**Ref. 22**), issu du colloque Philosophie des frontières, Frontières de la philosophie, et développé ensuite dans mes interventions à l'étranger (Rio de Janeiro, Port au Prince).

C'est le travail de la culture qui est en question ; non seulement au sens d'objet culturel, mais surtout au sens de procès intérieur. Les œuvres qui donnent à comprendre le procès intime qui les structure, qui les rend vivantes et qui permet à leur auteur de prendre voix, sont des ressources essentielles et ont constitué des appuis majeurs dans ma réflexion.

Le milieu, qu'est-ce que c'est ? C'est ce qui est nécessaire pour rendre compte de l'action à distance d'un corps sur un autre. C'est donc bien le support et l'élément de circulation d'une action. C'est donc le problème circulation et causalité qui est en question dans cette notion de milieu »

Foucault, 1978-2004, p.22

« Dans une telle situation, vivre, persévérer dans son être, c'est-à-dire avoir à être, en étant porté par la puissance du virtuel et non en se soumettant aveuglément à des règles, n'est possible qu'en relation à la fois avec un mi-lieu et avec un mi-lieu. Il en résulte que ce n'est pas un état garanti, mais une expérience paradoxale, contrastée, hasardeuse, pleine de risques, incertaine,

⁷ « Un semestre sur le campus de la plus prestigieuse université publique américaine : Berkeley : Frederick Wiseman nous montre les principaux aspects de la vie universitaire et plus particulièrement les efforts de l'administration pour maintenir l'excellence académique et la diversité du corps étudiant face aux restrictions budgétaires drastiques imposées par l'État de Californie. À travers les différentes facettes de cette institution mythique, *At Berkeley* nous donne accès au débat sur l'avenir de l'enseignement supérieur aux États-Unis. »

⁸ Parti socialiste : pour des états généraux ouverts à la société, Journal Libération, 27 août 2014 http://www.liberation.fr/france/2014/08/27/parti-socialiste-pour-des-etats-generaux-ouverts-a-la-societe_1088168

tendancielle, à la fois centrée et décentrée, tiraillée entre les deux pôles de l'objectif et du subjectif, dont l'opposition n'est pas susceptible d'être résolue. »

Macherey, 2016.

Œuvres sonores

Pour une éthique de l'écoute

L'écoute de France Culture, depuis le début de mes études, a marqué mon parcours. Distance, réceptivité, ouverture d'esprit semblaient orienter le micro des journalistes reporters qui se déplaçaient et que nous, auditeurs, suivions, en prison, à l'usine, à l'école, dans la rue...

L'écoute des reportages m'a conduite à m'y intéresser en tant que chercheur, à accorder du crédit au matériau transmis, à être attentive à la politique de programmation de cette radio publique (ou d'autres), à travailler voire à faire évoluer mon attention et mon écoute, l'idée étant de parvenir à construire un corpus et à le saisir en tant qu'œuvre : un ensemble, une configuration sonore, créée, produite, émise dans un contexte d'actualités, de problématiques socio-politiques, intégrée dans une politique de programmation, et qu'il m'était donné d'accueillir et d'écouter, au bout des ondes. Qu'est-ce qu'on *relève*, qui mérite d'être diffusé, transmis, reçu, étudié ? Qu'est-ce qui fait événement ? **Réf. 22.**

Il est intéressant d'ailleurs d'observer comment les émissions radiophoniques (chacune pouvant être considérée comme une entité, avec sa propre force, son idée de départ, sa dynamique interne, sa place dans la politique de programmation, etc.) peuvent résonner entre elles, et donner à l'auditeur des clés de compréhension complémentaires.

Outre des appuis conceptuels dans mes champs ordinaires de compétences, je trouverai une manière d'investir et d'approfondir un questionnement de recherche sur l'écoute – en tant qu'auscultation du monde –, auprès de chercheurs en esthétique (tel G. Didi-Huberman, 2009), ou de spécialistes de techniques sonores (tel D. Deshays, preneur de son, réalisateur sonore et professeur d'université à l'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre qui décortique l'univers sonore et visuel des films de Jacques Tati, 2017).

« La caractéristique de l'écoute, c'est que chacun fabrique en lui le référent » Deshays, 2017

Cette réflexion me sera utile, lorsque j'approfondirai l'écoute de la parole des femmes et de la pensée du féminin).

« Impossible de parler de la sensibilité au son comme on parle de la sensibilité visuelle. Leur sens est exactement inverse : mon regard va au visible, mais le son vient à moi. Le regard est aventure et l'oreille est séjour. Le regard, diffusion ; l'oreille, infusion. Le regard, désir et l'oreille, jouissance »

A. Leclerc parole de femme 1974, p. 137

Pour une écoute de l'éthique

Mon corpus d'œuvres s'élargira à d'autres formes (conférences TED, visibles sur le net,⁹ documentaire, théâtre), que j'aborderai avec un triple questionnement : une opération de

⁹ TED est un propagateur d'idées dont l'ambition est de mettre en avant des acteurs non médiatiques, non reconnus dans leur univers pour donner envie à d'autres, susciter l'innovation et lever les barrières mentales ou culturelles.

transindividuation (*cf. partie 1.4*) est peut-être à l'œuvre, tant pour les auditeurs que pour les émetteurs, que pour les concepteurs. Quelle est-elle ? Que peut-on en dire ?

Ce questionnement me permet de penser l'ensemble des protagonistes de la situation, de la relation, de me représenter un espace commun ou un espace du commun et de réfléchir à ce qui s'y passe, s'y transmet, s'y diffuse, peut-être s'y construit (*Réf. 18, 19, w, x, y, z*).

Une œuvre, c'est une relation ; elle n'est pas donnée d'emblée, elle se cherche, se construit, se métamorphose. Elle suppose une méthodologie propre, multiples inspirées et référencées pour en capter la complexité et les variations. Le rapport à une œuvre, lorsqu'il est mis au travail d'une normativité, est un rapport vital qui engage la personne dans sa totalité (*cf. partie 3.4*).

« Produire une œuvre, l'étudier, l'admirer, la traduire : l'intérêt est multiple. Il s'agit d'en comprendre la fécondité pour son auteur et pour ceux à qui il s'adresse. Les masterclasses – par exemple celles organisées et diffusées aujourd'hui sur France Culture – en sont un bon exemple. France Culture lance un grand projet inédit en France : une collection de masterclasses avec quarante personnalités majeures de la création culturelle dans tous les domaines : littérature, cinéma, arts de la scène, arts plastiques, architecture...

Nous entrerons dans l'atelier de fabrication intime des artistes, qui nous expliqueront de façon très concrète comment elles/ils travaillent, de l'idée de départ jusqu'à la finalisation d'une œuvre. Une entreprise collective qui a pour vocation de constituer une collection d'entretiens de référence sur la culture. »
Introduction aux masterclasses France Culture, 2017

Écouter autrui c'est chercher à organiser les circonstances d'une rencontre et à préserver son potentiel de subjectivation. Préserver l'altérité renforce l'intégrité, et par là la souveraineté, nous le verrons avec René Char (*cf. partie 3.3*).

1.3- Espaces

Se mouvoir et élaborer

L'énigme ou le miracle (ou le scandale) de la fabrication sociale et symbolique des êtres est une interrogation tenace. Elle m'a conduit à me heurter à divers dualismes (personne-milieu, inné-acquis, social-psychique), que j'ai cherché à surmonter, à problématiser, en changeant ma manière d'aborder les questions, en diversifiant les entrées, les repères, les ancrages.

Par-delà des approches limitées et forcément décevantes, je cherchais des possibilités de travail intellectuel et d'action qui échappent au compartimentage et permettent le mouvement, pour performer un éthos, une *mètis*, et pour construire un certain rapport aux espaces : espaces symboliques, espaces sociaux, espaces représentationnels, espaces de praxis, ou poïétiques en étant attentive, également, à l'idée de *kairos* : il est le moment propice, déterminant, propre à l'action, à l'intelligence sensible et à la décision (Ost, 1997) ; il convient pour le saisir, d'être à l'affût, savoir attendre, ne pas se précipiter, ne pas forcer les choses.

Le *kairos* (Dieu de l'occasion opportune) est un motif intrinsèque à l'idée de *mètis* (forme particulière d'intelligence et de pensée, fondée sur la ruse, l'astuce, le stratagème et aussi la

La première formule est apparue en 1984 aux E.U., en 2009 en France ; TEDx women est créé en 2010 aux E.U., en 2013 en France.

dissimulation, la tromperie voire même le mensonge, Détienne & Vernant, 1974). Ainsi, temps et espaces sont indissociables, et étroitement articulés à la question de l'action (**Réf. 7, w**).

Cette proximité entre temps et espaces a été abordée à l'occasion d'un travail sur l'accès à la parentalité et les spécificités en fonction du genre.

L'étude concernait les positionnements de couples parentaux dans le récit qu'ils faisaient de leur expérience de jeunes parents (entretiens semi-directifs) et mettait en évidence des modes de rationalités différents, en faisant appel à l'idée de *cités* – modèles régionaux d'action et de pensée proposés par Boltanski et Thevenot (1991) – : les femmes expriment une structuration du temps et de l'espace marquée par l'expérience et la centralité du quotidien ordinaire et de ses tâches (domestiques et professionnelles).

La recherche consistait en outre à faire exister, dans l'interlocution, des protagonistes absents mais peut-être agissants au cœur de l'expérience parentale : la figure parentale – paternelle pour les pères, maternelle pour les mères – est une référence à partir de laquelle chaque adulte-parent s'est décrit. L'espace interlocutoire et la reconstruction biographique établis par l'entretien permettaient d'introduire un écart, une distance vis-à-vis du vécu, d'assimiler peut-être une part de l'expérience.

Ces observations me seront utiles quand, plus tard, je m'intéresserai au *care*, à la rationalité des femmes, aux rapports moins tendus peut-être pour elles, entre pensée et action, entre intellection et raison pratique ; cela constituera un sillon à creuser, une voie à suivre (**Réf. 18, 22**).

L'étude sera également réinvestie quand j'analyserai les séquences de classe en cherchant la manière dont les normes de genre structurent les usages de soi dans l'espace de la classe et conduisent à la formation et au renforcement de dispositions socio-cognitives (**Réf. t, v**).

C'est aussi l'idée du temps et de l'espace qui soutiendra le travail réalisé avec un jeune aide éducateur se préparant à rejoindre le monde de l'entreprise après quelques années moratoires, mais aussi d'apprentissage, de maturation, de déplacement, de négociation intime et extime, et que l'entretien fouillé auquel il a participé a sans doute permis d'élaborer encore, le soutenant peut-être dans sa trajectoire future (**Réf. 20, 21**).

Ces réflexions sur les espaces d'échanges, de rencontre, de travail psychique et de supervision se sont prolongées à mon arrivée à l'université Paris 8, où j'avais à prendre en charge le suivi d'étudiants de deust, de licence et de master, aux profils et aux situations personnelles et professionnelles hétérogènes, pour lesquels il s'agissait de penser un accompagnement spécifique ; il s'agissait d'aider ces juniors (ceux qui suivent) à construire les meilleurs outils pour fonctionner avec souplesse, discernement et conscience, vis-à-vis de problématiques éducatives, sociales, intellectuelles que je nous proposais de travailler.

Je cherchais à partager l'idée selon laquelle, loin de s'enfermer dans des représentations figées, rassurantes mais peu stimulantes dans la durée, il convient de construire un rapport au réel plus tonique, instruit et problématisé, offrant un horizon de possibles, en termes de choix et d'orientations adultes (**cf. parties 3.1 et V**).

Ce questionnement sera encore approfondi à travers *l'hypothèse du féminin* en tant que levier d'inventivité dans le rapport au travail, et également en m'intéressant à l'initiative *S'orienter au 21^{ème} siècle*, portée par le journal *Le Monde*.

Si cette manifestation (visible sur la toile¹⁰ grâce à des textes et des vidéos) détonne par rapport aux formes scolaires habituelles de l'accompagnement à l'orientation, c'est par sa manière de représenter l'espace de possibles : les participants, nombreux, (*quidam*, chefs de projets, chefs d'entreprises, auto-entrepreneurs) partagent le récit de leur trajectoire, s'interrogent sur les bifurcations ; l'initiative a associé dès le départ des professionnels juniors pour *designer* le projet, innover sur les manières d'accrocher le public et diffuser l'initiative au-delà des quatre villes françaises qui l'ont accueillie une première fois au cours de l'année 2016-2017.

L'innovation sociale me semble intéressante à analyser sous l'angle des modifications des visions et des rapports aux temps et aux espaces qu'elle suscite, pour chacun, y compris pour l'observateur ou le chercheur.

Interlocutions

L'espace c'est aussi l'écart, la distance entre une chose et une autre, entre l'un et l'autre, comme dans l'espace interlocutoire.

L'espace est-il une atmosphère fluide et légère où l'on se meut, une substance plus épaisse structurée, structurante, un vide n'offrant ni appui, ni repère ?

Qui le parle, le nomme, le représente et contribue à le créer ?

Quelle place tient-il dans cet espace – dans cette œuvre, dès lors qu'on la saisirait comme une totalité humaine se donnant à voir ?

La manière dont, en tant qu'enseignant et chercheur, nous communiquons, nous nous adressons, nous prenons place dans la chaîne de transmission, est une question topologique : interlocution que nous créons, que nous *designons*. Et qui rencontrera et associera, peut-être, l'espace de l'autre et sa disposition à faire sien l'héritage.

La représentation de l'espace est une question foncièrement politique car elle induit une vision de la vie humaine, et de sa gestion, dans l'espace de la cité – ou des cités.

« La première métaphore de la psyché est spatiale » Dufourmantelle, 2009, p.174

D'une manière générale, le rapport à l'espace a constitué une piste de réflexion permanente dans mon travail, par exemple en faisant de l'espace-ville le lieu de déploiement de quelques hypothèses. La ville permet d'envisager, de *designer*, à la fois, le rapport à l'espace physique et minéral dans lequel on se meut, la dynamique de l'espace psychique mais également les espaces immatériels de la connaissance.

Circulations mentales, citadines, interlocutoires étant pensées ensemble et en résonance. Je recherchais une meilleure fluidité dans la pensée des sujets qui me préoccupaient, cherchais à aborder autrement l'espace qu'en termes de catégories.

La notion de transindividuation et le modèle énergétique de Gilbert Simondon (1989) me permettront d'envisager plus concrètement la question de la circulation et des procès entre entités distinctes (*cf. partie 1.4*).

¹⁰ Lien vers le site

La métaphore de la *cit*é comme un *cocon*, dans le reportage que j'ai analysé (*cf. partie 3.3*), fait émerger un questionnement sur l'espace en tant que lieu de vie ordinaire et politique.

L'espace est en outre une préoccupation incessante du féminin, (l'atmosphère étant l'une des plus grandes puissances avec laquelle les femmes doivent se battre, a écrit Virginia Woolf en 1938), indissociable de l'idée de mouvement, d'engagement, de *vita activa* : quand je m'engage, je me jette à l'eau, je me lance et ne me demande plus dans quel lieu je me trouve ; je fais corps (Coccia, 2016).

Il y a quelque chose de la liberté qui s'exerce dans l'engagement, la prise de risque, et curieusement, l'arrêt de la peur. La manière dont chacun perçoit – sensiblement – l'atmosphère est déterminante de son ressenti et de ce qu'il produit concrètement.

L'engagement n'est rien sans rapport construit à un espace vital.

Nous verrons qu'à la lumière du féminin, il est possible de revisiter certaines questions relatives au travail, en tant que mode d'individuation, de solidarité, d'émancipation. Il est possible aussi de penser l'espace psychique en tant que for intérieur de délibération, de discernement, de normativité et non de bastion.

Il est possible d'envisager l'interlocution avec le fantôme d'autrui que chacun porte en lui-même, pour reprendre la formule de Wallon (1946).

En outre, l'intérêt pour le travail humain, pour l'intelligence collective et pour la cohésion des énergies, conduit à multiplier les manières de vivre et de se représenter l'espace, les espaces, tant ils sont nombreux, polyphoniques et désormais proliférants, sur la toile.

L'exercice de l'encadrement et du pilotage m'a confirmée dans la conscience de la complexité des espaces du travail. La gestion, la compréhension, la sauvegarde et la transformation de situations professionnelles comprises comme complexes et abordées en tant que telles – dans les démarches-projets, notamment – s'accommodent mal de la coupure, de la simplification, de l'imposition d'un plan unique de pensée. Au contraire elles procèdent de la diversité des points de vue et des voix, et de la capacité à sentir et à manier l'ensemble, en se représentant une multiplicité d'espaces, d'échelles, avec chacun sa voix propre.

Le travail collectif, c'est aussi se confronter aux contradictions entre espaces et temporalités (*Réf. 12, 16, n*) et chercher, ensemble, à les dépasser (*cf. Partie V*).

L'inscription spécifique de l'université Paris 8 sur le territoire nord-parisien, mais aussi son passé dans le bois de Vincennes et sa délocalisation en 1980, ont forgé l'imaginaire spatial de cette université et attise un intérêt pour les circulations intellectuelles et l'économie de la connaissance : références à la *french theory* (Cusset, 2003) ; centralité de la bibliothèque conçue par l'architecte P. Riboulet comme un espace de circulation et de pont entre deux parties campus de l'université ; appropriation du geste de déconstruction pour lequel, selon la formule de Derrida (1987), il n'y a pas de hors texte (formule qui signe une fidélité au symbolique mais qui n'empêche pas – voire qui exige – le travail critique de la pensée).

Dispositions *versus* positions

La manière dont la pensée prend forme, se déploie et s'individue dans l'espace public et dans les espaces psychiques – et par là même les structure – est en soi un objet d'étude.

En famille, à l'école, à l'université, les êtres agissent, apprennent, se transforment, œuvrent. Les niveaux inter et intra psychiques sont sollicités. Des dispositions se créent, adviennent, se partagent, se transfèrent, souvent silencieusement (Lahire 2001). Elles s'activent ou non, selon des motivations internes au sujet et en fonction des circonstances, de déclencheurs extérieurs, de telle ou telle structuration de l'espace environnant (Berntein, 1975 ; Lautrey, 1980 ; Lahire, 1998 ; Corcuff, 2003).

Ces considérations constitueront la colonne vertébrale de mes interventions en formation professionnelle, puis en formation initiale en licence et master, privilégiant une approche plurielle du développemental (enfant, adulte, professionnel, jeune en transition) tout au long de la vie, intégrant le souci de la diachronie (*cf. annexe 2*).

La manière dont une disposition advient, prend forme est une question fascinante : chercher l'origine de telle ou telle aptitude, trouver les circonstances dans lesquelles elle a pu se forger, la reconnaître sous une autre forme, dans un autre espace et un autre temps (Lahire, 1998, 2002). Ce sont des pistes de réflexion et d'observation que je suivrai à l'occasion d'un questionnaire diachronique à propos des filles dans l'espace classe et des femmes dans l'espace civil (*cf. parties 2.2, 3.4 et 4.3*).

Parfois, aussi, les dispositions s'altèrent, perdent leur sens premier, leur exigence normative, pour se changer et se figer en postures normalisantes voire moralisantes ; elles font parfois dériver vers la violence ou la déréliction (*cf. partie 3.2*). C'est une autre piste de réflexion que nous pourrions suivre pour aborder les questions des positionnements ou des engagements extrémistes (*cf. partie 4.3*).

Carrefours

A ces questions s'ajoute à présent un autre type de circulations : entre le nord et le sud entre l'orient et l'occident, question cruciale aujourd'hui.

En 1959, dans l'encyclopédie française en vingt tomes, le fondateur de la prospective en France, Gaston Berger, consacrait un chapitre à *la poussée de l'islam et à l'impréparation psychologique des métropoles devant la montée des peuples de couleur*.

J'ai trouvé cette référence par hasard, en me documentant sur la question de la prospective (sur laquelle je reviendrai, dans la *partie V*) ; il est intéressant de noter que la question était donc déjà soulignée il y a 60 ans comme un problème à venir, dû à un manque d'anticipation de la société française.

L'idée n'est donc pas nouvelle, même si aujourd'hui on ne parle plus de la France mais plutôt de l'Occident ou de l'Europe, et alors que la situation s'est considérablement tendue sur le plan géopolitique et que les conséquences sur les sols européens, en matière de vie de la cité et de vies psychiques, sont considérables.

La question de la structuration des espaces normatifs et de leur potentialité de diffusion, de co-construction par-delà l'espace géopolitique et représentationnel immense et ultra-complexe (qui y voit clair ?), et par le biais des distances ultra réduites sur la toile (chacun peut se faire rapidement une idée), est bien sûr une question clé.

Une fois de plus, le choc des contrastes (éloignement-proximité, étrangeté-familiarité, complexité-simplicité) me paraît très significatif et stimulant pour la pensée.

Je me propose d'approfondir cette question, en particulier au travers de la question du féminin, de la pensée du féminin, avec une interrogation sur la capacité de normativité, de délibération, de problématisation et de for intérieur, en prenant appui sur les penseurs humanistes de l'islam et leurs œuvres (*cf. partie.4.3*).

1.4- Devenirs

Exposition

La pensée de Simondon garantit à mes yeux la sortie de la binarité (homme milieu, nature culture, technique politique, psychologie sociologie). Par son intelligence de la technique (outils, procédures, cadres administratifs), il invite à la comprendre, à la re-signifier, à la désenclaver du monde clos du matériel, grâce à l'effort d'archéologie, d'interrogation génétique, sur les motifs qui l'ont fondée.

J'illustrerai avec un exemple : à l'occasion de la dévolution des compétences et responsabilités élargies (application en cinq ans de la loi LRU¹¹ de 2007), l'université a procédé à la réforme de son organigramme budgétaire ; ce travail ultra technique confié à la directrice des affaires financières aurait pu rester entre ses mains d'experte. Or, il me fallait accompagner, soutenir, expliquer et faire approuver la démarche ; et pour ce, la traduire et faire comprendre qu'il y avait là toute une vision différente de l'organisation de l'université, de son positionnement en tant qu'opérateur de l'État.

Je visais à faire admettre à une communauté d'acteurs pétris de sciences humaines et sociales et tendanciellement techno-sceptiques, qu'au-delà de son aspect instrumental (la technique rend service, assiste, parfois contraint), il s'agissait aussi d'apercevoir en quoi la technique prolonge l'humain, en tant qu'œuvre. Il s'agissait de la reconnaître en tant qu'équipement indispensable au travail humain et à sa compréhension.

Il convient de replacer Simondon dans son contexte pour mieux comprendre son apport. A côté de ses livres majeurs (1958-2012 et 1989) on trouve les *Cahiers Simondon*, dirigés par Hugues Barthélémy.

Ce sont aussi les reprises et les relectures par d'autres, de l'œuvre Simondon, qui font avancer. Le DVD *Simondon du désert* (Lagarde, 2013) permet de se représenter véritablement la vitalité de cette pensée complexe et souterraine, et fait en saisir les axes majeurs : la centralité des environnements et des techniques de travail, l'actualité possible de la pensée simondonienne, la diversité de ses applications ou ses traductions (en histoire, en art, en psychologie, en information-communication), l'abord ardu de ses concepts et leur potentiel de prolifération (préindividuel, énergie, individuation, transduction), l'originalité de son épistémologie, sa pensée non marxiste de l'aliénation, sa magistrale leçon de responsabilité humaine vis-à-vis de la technique.

La série de France Culture est aussi une très bonne entrée dans cette œuvre, avec des héritiers (dont sa propre fille) qui continuent d'ausculter, de diffuser et de transposer son œuvre.

¹¹ Loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007 instituant l'accès à l'autonomie financière des universités françaises pour le 1^{er} janvier 2012.

Enfin, une série de textes récents (Combes, 1999 ; Marty 2004 ; Bidet et Macé, 2011) m'ont aidée à comprendre l'usage qui peut être fait de cette pensée, dans le champ de l'éducation et du développement (et des Shs en général), et notamment en ce qui concerne la question de l'éthique et de l'émancipation.

Simondon aide à penser le devenir, le développement, la trajectoire, face aux binarités tenaces, à leurs aliénations et leurs assignations. L'individuation est un mouvement vital de formation et de transformation, tant personnel, subjectif, intellectuel, que collectif, psychosocial, matériel. La notion intègre, en son cœur, l'idée de solidarité, par le fait que l'individuation est toujours trans-individuation : mouvement énergétique qui traverse les êtres, toutes les entités. Elle contient aussi l'idée d'*apeiron*, d'indéterminé, de pré-individuel : nous sommes faits de pré-individuel, celui-ci se structure en fonction des milieux auxquels nous nous associons (lesquels se structurent aussi). Chaque nouvelle étape de structuration du pré-individuel en laisse une partie en réserve. Le mouvement permanent de la vie nous conduit à nous déphaser et à devoir nous rephaser, par une nouvelle individuation, une nouvelle structuration, d'une autre part de potentiel.

Ici convergent Canguilhem et Simondon, grâce aux notions de normativité, de valeur, d'individuation, et par une compréhension énergétique de l'existence, par une énergétique de l'engagement et de l'action. Nous y reviendrons, y compris à l'occasion de lectures poétiques, notamment avec Char (*cf. partie 3.3*).

Radiodiffusions

La fluidité, c'est aussi celle des ondes radio qui se transmettent d'un point à un autre, mouvement énergétique produit et reçu, transformé, approprié, prolongé, comme mon travail sur un corpus radiophonique a tenté d'en rendre compte, et dont j'ai voulu faire l'exemple vivant d'une individuation : des voix qui s'exprimaient, de celle qui écoutait, de la connaissance que j'en construisais.

Simondon s'est avéré être de surcroît un formidable appui pour traiter la question du féminin, un organisateur de trajectoire et de vertébration. L'idée que l'individuation est une transindividuation, chaque entité en présence (journaliste interviewer, filles interviewées, auditeur) se transformant par l'énergie qui circule, offrant et bénéficiant d'une occasion, d'un espace et d'un temps pour une individuation supplémentaire.

L'intérêt de la situation d'écoute d'un reportage radiophonique tient aussi à ce que l'auditeur n'existe pas davantage (anonyme, nombreux, insaisissable dans sa réalité concrète) que l'émetteur qui se cherche et qui cherche ses mots, et c'est là que réside le potentiel de devenir : se mettant en demeure d'avoir à penser avec celui qui parle, l'auditeur fait un chemin. La fluidité protège de l'assignation à résidence.

« Ça parle à la radio, cela veut dire : « on » parle, sans qu'on sache toujours exactement qui. Cela veut dire aussi : c'est une parole qui vient d'un lieu plus intime et plus profond que celui d'où l'on peut dire « je ». » Chambon, 2015, p. 91

L'approche permet dès lors de revisiter l'idée de relation, puisqu'il n'existe pas de terme préconstitué, et chaque être, chaque entité advient, en s'individuant, par la transformation conjointe de son milieu propre (le pré-individué, les réserves de potentiel) et de ses milieux associés. Penser la relation (éducative, collaborative...) s'avère alors fascinant, dès lors qu'on

ne s'attache plus aux entités fixes et aux protagonistes de la relation, et qu'on se rend sensible aux flux qui les traversent. Il s'agit alors de penser les individus (y compris soi-même) comme étant partiellement accomplis et cherchant à s'accomplir, dès lors qu'ils vivent, dès lors qu'ils travaillent, s'efforçant de faire exister tel ou tel autre aspect encore indéterminé qu'ils pressentent pourtant nécessaire à leur rephasage avec le monde ou tout au moins, un monde.

Entropie, néguentropie

Nous ne sommes plus très loin de l'approche sarrautienne des tropismes et des sous-conversations en-deçà de la conscience, à laquelle nous accorderons un temps de réflexion (*cf. partie 4.2*) ; ni loin de l'effacement de la figure de l'homme par la vague sur le sable, décrit par Foucault dans *Les mots et les choses*.

L'idée de déphasage-rephasage est centrale dans cette perspective, car d'une part tout est destiné à prendre fin, à s'épuiser, à perdre en force et en cohérence, et d'autre part la seule façon d'échapper à l'angoisse mortifère de l'immobilisme – et ce pour toute entité que ce soit, petite ou grande, singulière ou collective –, est d'accepter le déphasage, supporter l'inconfort, chercher de nouveaux milieux associés, remettre en jeu ses acquis en reproblématisant les questions et en se transformant : l'antipode de la normalisation qui cloue à la passivité.

Cette vision, granitique et nourrissante à la fois, a considérablement soutenu ma réflexion à propos de la conduite et du développement de l'université, en particulier pour ceux qui y travaillent : elle force à se défaire des grégariétés et adhérences passéistes et donne à considérer autrement la nature substantielle du potentiel vital et de l'énergie humaine ; voire à l'imaginer. Ce que l'on comprend, c'est que les fondamentaux anthropologiques ne sont pas des préalables posés une fois pour toutes, en amont d'un raisonnement ou de l'action, mais au contraire un fonds ou un flux qui revient sans cesse, au fil du travail, des avancées, des choix, des questions qui s'imposent, pour offrir des ressources, pour se re-soumettre à un questionnement éthique et pour se re-disposer.

On perçoit ici un enjeu assez considérable, concernant la manière de faire vivre et travailler ensemble des collectifs. Pour avancer, l'interrogation profonde et la méditation parfois douloureuse sur ce qui résiste et s'oppose sont nécessaires. Marquée par Canguilhem et Foucault et leur vision de la psychologie comme pratique de la noirceur humaine et de ses valeurs négatives, une manière d'agir en conscience consiste à partir des erreurs, des problèmes, des obstacles, des ratés, à chercher à orienter autrement l'énergie et ainsi à progresser positivement, à inventer une nouvelle normativité.

« Sa positivité, la psychologie l'emprunte aux expériences négatives que l'homme vient à faire de lui-même » (181)

« si la psychologie voulait retrouver son sens à la fois comme savoir, comme recherche et comme pratique, elle devrait s'arracher à ce mythe de la positivité dont aujourd'hui elle vit et elle meurt, pour retrouver son espace propre à l'intérieur des dimensions de négativité de l'homme »

« la psychologie ne se sauvera que par un retour aux enfers » p186

Foucault, 1957-2001

Entendre le potentiel est au cœur des préoccupations du psychologue du développement, du spécialiste de prospective, du manager qui chercherait à développer le travail apprenant, de

tout un chacun qui cherche appuyer son action sur ses analyses... Tous craignent les enfermements.

La trajectoire et son récit donnent accès à de nouveaux savoirs, expériences, compétences, permettent d'avancer, d'individuer ; ils font aussi se confronter à de nouvelles questions, puis à de nouvelles places, qui font accéder à de nouveaux problèmes. C'est ainsi que la psychologie du développement se représente l'évolution psychique : étapes, épreuves, progrès, dépassement.

C'est ainsi aussi que l'on peut comprendre le travail de problématisation, forcément moderne, nous le verrons plus loin (*cf. partie 3.1*).

Une idée force de Simondon est celle de *milieu associé* : telle entité et son milieu associé s'individuent par le même procès qui les traverse. Dans le cas contraire, il y a déphasage.

Je me suis parfois trouvée déphasée vis-à-vis de l'université. Quelque chose est en effet en panne dans sa dynamique, son intellection, le regard qu'elle porte sur elle-même, sa capacité réflexive, son potentiel imaginatif. Elle ne sait plus que faire de son pouvoir critique ; aussi fort soit-il, il est souvent dévastateur et dérélictant (*cf. partie 3.2*).

Pourtant, le triomphe apparent de la banalisation, du misérabilisme ou du nihilisme ne tient pas, face aux appuis humanistes, avertis, lucides des risques et de la souffrance humaine. Cet humanisme-là, non passéiste, moins encore qu'idéalisme, est justement réponse, attitude, fermeté, courage face à l'adversité ; baisser les bras serait renoncer.

Un besoin d'exercer autrement son pouvoir critique, d'orienter autrement l'énergie s'affirme, et conduit à chercher à construire une énergétique de l'engagement, à organiser la conflictualité (et le pessimisme, pour reprendre la formule de Walter Benjamin). S'ouvrent des moments de conversion, de rupture, de reproblématisation intenses.

2.1- Mission à l'égalité

Entrée en matière

Dans sa thèse, en 1992, Jean Yves Rochex observe la réussite scolaire des filles, en particulier dans les milieux socialement défavorisés où l'écart filles-garçons est le plus fort, et avance des pistes d'explications en termes d'investissement subjectif familial et maternel vis-à-vis de l'école et des perspectives d'émancipation qu'elle offre, particulièrement pour les filles. Cette analyse est cohérente avec le fait que l'investissement scolaire et la réussite des filles ne sont pas suivis d'une réussite sociale équivalente en termes de norme et de prestige (à cet égard en effet, la suprématie des filles ne s'observe pas) et conduit à penser que d'autres représentations en matière de réalisation de soi sont à l'œuvre.

Si les filles réussissent à l'école, ce ne serait pas tant parce qu'elles sont mues par un désir de réussite sociale, que parce qu'elles sont intéressées par l'acte d'apprendre en tant que tel, qui les fait grandir, pour lequel elles se sentent familialement encouragées, autorisées, et qui signifie pour elles une transformation non redoutée, voire même à laquelle elles aspirent. Les garçons n'en seraient pas là, plus dépendants de la disqualification de leur milieu social et de l'image des hommes en particulier, la question de l'émancipation ne se posant pas, du coup, comme un possible, à leur portée.

La démonstration – malheureusement non reprise dans la publication qui sera faite de cette thèse, Rochex 1995 – met clairement en évidence le rôle de la mobilisation socio-affective et la nature active et volontaire du fonctionnement socio-cognitif, et confirme l'intérêt d'aborder l'expérience scolaire en tant qu'étroitement articulée à la dimension normative des contenus et des procès, et à la formation d'une normativité propre du sujet (plutôt qu'en l'interprétant en termes de conformité aux canons socio-scolaires).

Rappelons que cette analyse s'inscrit dans les travaux conduits par une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation à propos des parcours scolaires des enfants de milieux défavorisés. De nombreuses analyses des rapports à l'école et aux savoirs ont été menées au travers d'entretiens et d'observations en classes et ont fait émerger une approche originale, socio-didactique (*cf. partie 1.1*).

Celle-ci démontre le rôle crucial, pour la réalisation d'apprentissages efficaces, c'est-à-dire transférables, de la compréhension par l'élève des enjeux cognitifs des tâches scolaires et socio-subjectifs de l'école, et souligne le rôle majeur des enseignants dans ce processus. Les chercheurs questionnent les pratiques scolaires, les positionnements professionnels dans les classes et dans les établissements, et démontrent que l'implicite ou la focalisation sur l'effectuation de tâches routinières (qui n'en révèle pas la dimension normative, générale, transférable), entraîne et renforce de profonds malentendus.

Ces dernières années, une grande variété d'approches se sont développées en sciences humaines et sociales, au sujet des différences, des inégalités entre les sexes ou entre les genres. La convention interministérielle de 2000 a contribué à l'amplification des travaux en la matière et a permis l'introduction de cette problématique dans la formation des professionnels de l'éducation. Plusieurs directions étaient abordées par la convention :

- la promotion de l'égalité entre les sexes concernait à la fois les élèves – leur parcours, leur attitude – et les carrières professionnelles ;
- les questions d'orientation et d'accès aux rôles sociaux étaient largement pointées, les choix des filles, en particulier vers les filières techniques et scientifiques, étant considérés comme insuffisamment ouverts et variés ;
- la problématique des violences sexistes et de l'éducation au respect mutuel des deux sexes était un autre axe d'intervention, de même que l'éducation civique et à la citoyenneté ;
- la nécessité de renforcer les outils et de former l'ensemble des acteurs de l'éducation s'affirmait clairement. La convention visait la réduction des inégalités sociales, symboliques, salariales et économiques subies par les femmes.

Menant de concert une charge de mission à l'égalité, mon métier d'enseignant chercheur et de formatrice, en appui sur ma culture personnelle (j'avais préalablement étudié les questions de socialisation familiale et scolaire, d'intériorisation des normes et d'influence éducative – **Réf. 1-6, 8, 9, a, b, c, d**) –, j'ai opté pour un travail en profondeur sur les mécanismes psychosociaux à l'œuvre dans la formation des individus et pour le développement de projets collaboratifs entre formateurs.

Quelques repères qui donnent une assise

Mes premiers travaux et études sur la construction sociale des dispositions et compétences sexuées insistaient sur le fait que le sexe de l'individu n'a pas d'incidence directe sur sa construction psychique et sociale, mais qu'en revanche il détermine les représentations, attitudes, comportements sociaux à son égard qui le conduisent à se construire dans une vision genrée de lui-même.

La notion d'interaction ou d'intersectionnalité des variables complexifie encore la problématique, en faisant comprendre que divers facteurs socio-biographiques s'interconnectent pour produire des effets variés, parfois divergents, non déterminables *a priori*.

L'important est de savoir se référer à des méthodes et des théories éclairantes quant à la construction sociale de la réalité et au rôle des stéréotypes sociaux de sexe (qu'est-ce ? comment opèrent-ils ? à quoi sert de connaître leur existence ?) et de se prémunir de certains tropismes, de facilités de pensée, de tautologies.

La question des stéréotypes peut produire une vision très endogène de la socialisation, mais peut aussi se penser en termes de rapport de tout un chacun aux normes qui l'environnent.

Ce rapport peut s'approcher, s'étudier, avec des méthodologies qualitatives qu'il convient de connaître. Les démarches d'entretien et les dimensions interlocutives s'avèrent alors des sujets passionnants, avec en arrière-plan la possibilité de réfléchir aux questions d'émancipation, du devenir, du rapport évolutif aux normes, à l'action, à l'histoire.

Les éléments qui ont balisé ma réflexion en vue de la construction d'un curriculum de formation à la problématique du genre en éducation primaire et secondaire sont les suivants :

- représentations de la réussite et de l'échec *versus* réussite sur les plans scolaires et sociaux : regard des sciences humaines et sociales et enquêtes qualitatives et quantitatives auprès de professionnels ;

- . objectivations chiffrées des différences de résultats, d'orientation entre catégories d'élèves ;
- . socialisation différenciée, sexe et genre ; habitus et dispositions ;
- . analyse des stéréotypes dans la production littéraire, notamment enfantine ;
- . ethnologie de l'éducation familiale ; interactions famille, école, écosystèmes éducatifs (Lahire, 1995, 2001 ; Terrail, 1995 ; Troger, 2003 ; Gayet, 2004) ;
- . fonctions de l'éducation : culture, développement, insertion, émancipation ;
- . fonctionnement socio-psychique, subjectivité et cognition ; approches développementales et socioconstructivistes des situations de formation, scolarisation, socialisation ;
- . entrées disciplinaires et la mixité : traditions, outils, modes de faire disciplinaires (Blanchard-Laville, 1997 ; Davisse, 1999 ; Duru-Bellat et Jarlégan, 2001) ;
- . approche littéraire et artistique des œuvres (Sarraute, 1983 ; Ernaux, 1974, 1983 ; Kechiche, 2004).

Programme

L'idée n'était pas de traiter de la situation des filles – qui serait d'emblée problématique –, mais plutôt d'analyser comment certaines différences peuvent émerger – en fonction des disciplines, des activités, du niveau scolaire – et jouer en défaveur des unes ou des autres.

La dimension sociale de la problématique est avérée (la variable sexe n'influe pas sur les conduites de l'enfant mais sur celle des parents à son égard, et ce à trois niveaux : représentations, attitudes, comportements – *Réf. 2*). On retient l'idée d'une réalité androgyne, ce qu'on pourra plus tard faire résonner avec la notion de réserve de potentiel.

L'enjeu était de démontrer, par une approche socio-didactique – impliquant une diversité de formateurs pouvant tirer parti, pour eux-mêmes, de cette expérience –, le rôle majeur des mécanismes socio-psychiques à l'œuvre dans la construction des individus, pour en souligner le caractère général, débordant le cadre scolaire mais cependant présent, actif et même concrètement agi dans cet espace.

Il s'agissait de rendre sensible à des phénomènes ne relevant pas typiquement des approches didactiques classiques, mais méritant pourtant d'être abordés par ce prisme, car c'est dans la particularité des tâches et des discours scolaires, dans leurs routines et leurs détails, que des normes (par exemple de genre) marquent et structurent les usages, les corps et les esprits, à l'insu la plupart du temps des consciences, et finissent par jouer sur la nature et la qualité des expériences.

Une manière de s'y rendre vigilant est de se dégager des stricts et monolithiques référentiels didactiques, de s'attacher aux mots, formulations, consignes, pour saisir des circulations

implicites, pour peut-être se réenraciner en tant que professionnel dans une normativité retravaillée et actualisée. Le développement d'une exotopie ou d'une hétérotopie vis-à-vis du langage, des codes et des cadres ordinaires pourrait être un appui.

Il faut noter que si exotopie (*vnenakhodimost*, en russe) signifie à l'extérieur de quelque chose, d'un point unique de référence – et vient de Bakhtine (1984) à propos de la situation interlocutoire –, hétérotopie est un concept forgé par Foucault (1966) et évoque un autre lieu, en termes d'espace d'activité. Ils ne sont pas antagonistes, bien au contraire et permettent de renforcer l'attention aux marques d'altérité, dans les échanges comme dans les pratiques sociales.

Mes observations des emplacements des filles dans l'espace classe pourraient soutenir l'hypothèse selon laquelle les filles qui réussissent sont dans un rapport d'exotopie pertinente vis-à-vis des objets et activités scolaires (elles parviennent à les dépersonnaliser) et dans un rapport hétérotopique aux autres élèves et en particulier les garçons.

L'*illusio* (Bourdieu, 1990) à laquelle succombent plus facilement les garçons et leur enseignant (y compris enseignantes) pris dans un jeu social, a fonctionné en tant qu'hypothèse pour mes analyses (**Réf. t, v**).

L'enjeu est en outre de rendre possible une pensée de la responsabilité et de l'éthique au niveau des professionnels, au regard de mécanismes complexes vis-à-vis desquels un aveu d'impuissance ne peut être une réponse durablement satisfaisante.

L'intérêt de l'approche socio-didactique est de tenir ensemble deux aspects de la formation (didactique-transversalité), classiquement disjoints, et d'amener les équipes de formateurs à collaborer et à partager une vision commune du projet de formation. En d'autres termes, il s'agit de traduire au plan de l'encadrement de la formation, ce que révèlent les recherches dans les classes et les établissements. Là aussi l'expérience du dialogue interdisciplinaire peut s'avérer propice à une révision et au renforcement des fondamentaux.

Je prolongerai la réflexion et approfondirai ces questions plus tard à l'université de Paris 8 – dans mes enseignements de Licence, Master (y compris professionnel) en sciences de l'éducation et par le tutorat de thèse –, en analysant la construction des dispositions socio-cognitives en fonction des environnements familiaux, scolaires ou professionnels, dans une vision de développement tout au long de la vie, c'est-à-dire en considérant que l'enseignant ou l'éducateur adulte, lui aussi apprend, forge des dispositions, – peut donc se *re-disposer* – en fonction des contextes, des structures et des ambiances qui l'entourent, et des milieux auxquels il s'associe.

L'orientation prise, l'entrée choisie dans le cadre de ma mission à l'Iufm était nettement socio-institutionnelle et stratégique : traiter la question du genre, agir à tel ou tel niveau, avec tel ou tel acteur, délivrer ou co-construire tel ou tel message, viser tel objectif, participer de telle culture, voire la faire advenir et la faire entrer dans l'univers scolaire et académique ordinaire, faire des choix théoriques et épistémologiques.

Le traitement socio-institutionnel et stratégique de la question du genre et de la convention interministérielle de 2000 s'est trouvé articulé 1- aux enjeux intellectuels et scientifiques relatifs aux apprentissages et au développement tels que définis dans une approche socio-didactique, et 2- à l'ambition de mettre en œuvre des modes de travail, d'encadrement, d'émancipation et d'individuation des acteurs.

L'entreprise autour du genre consistait en une mission et en un mode d'intervention à construire, en m'attachant : - à la lecture approfondie de la convention inter-ministérielle de 2000, - à l'étude des besoins (analyse des représentations environnantes : observations, enquête qualitative et quantitative auprès d'enseignants-stagiaires), - à l'organisation de formations didactiques, ou transversales, et – à la co-conception de modules exportables et adaptables.

C'est donc à cela qu'a consisté mon travail de débroussaillage de la question du genre, avant que la question ne fasse l'objet dans la sphère publique de débats très houleux, lors de la loi sur le mariage pour tous en 2013 et de l'introduction des études de genre à l'école (Guionnet, 2018). On peut souligner l'intérêt d'observer la manière dont toute une communauté professionnelle, dans ces années-là, se représentait la question du genre et des différences sexuées en éducation, la problématisait, et s'en emparait dans le cadre des pratiques et des référentiels de formation.

Dans les années 2000 il était possible d'amener la question de la construction sociale des dispositions sur le terrain de la réflexion et de l'accompagnement professionnels, et je l'ai fait d'autant plus naturellement que cela était en cohérence avec ma formation initiale et les appuis conceptuels que j'avais abordés dans ma thèse et mes publications durant cette période (*Réf. 1-6, 8, 9, a, b, c, d*).

Il s'agissait de les remettre au travail et de les traduire afin qu'ils résonnent avec des problématiques professionnelles, c'est-à-dire autant avec les questionnements et une curiosité bienveillante à l'égard de ces questions de la part des enseignants, qu'avec leurs réserves, leurs scrupules à accorder de l'intérêt à une problématique possiblement clivante et déstabilisante.

On peut aussi souligner qu'à travers la question du genre, le métier d'enseignant, d'éducateur, de superviseur peut être exploré dans ses différents aspects éthiques, techniques, programmatiques.

L'expérience de la charge de mission a suscité une réflexion collective et inter-catégorielle (formateurs, chercheurs, partenaires académiques, acteurs du monde socioéconomique) à propos d'une didactique de la socialisation sexuée et des questions de genre à l'école et au-delà, à une époque où la question, certes par nature délicate à traiter, n'était pas encore objet de polémiques.

Le bilan de ces travaux en termes de formation de formateurs est donc positif : nous avons créé un espace de réflexion pluri-métiers, fondé sur le partage et la confiance, en vue de construire des interventions adaptées aux contraintes des plans de formation et répondant aux besoins que nous identifions grâce à nos analyses (notamment un bilan des représentations des enseignants et des formateurs à propos des différences sexuées à l'école que j'ai proposé dans le cadre de ma mission – *Réf. q*).

Un niveau fort de satisfaction partagée et d'envie de poursuivre a permis de poursuivre notre séminaire pendant quatre années, d'inviter des conférenciers, d'organiser des journées d'études ouvertes au grand public, d'intégrer la problématique dans les formations pré-professionnelles de l'université de Reims.

Ce travail de structuration autour de la problématique du genre était en outre emblématique du type de travail transversal qui peut être mené en formation professionnelle des enseignants.

Entre cette mission à l'égalité et le mode de travail que je connaîtrai plus tard à la vice-présidence de l'université, il y avait bien des points communs : celui par exemple, d'avoir à inventer un regard, d'avoir à *commencer* – et non d'hériter de représentations figées, contraignantes, inopérantes.

Au contraire, il s'agissait de laisser advenir et se dessiner un empan de questionnement, un élargissement des cadres de référence. Se donner le temps de problématiser, avec d'autres, d'enquêter, de métaboliser. J'étais à la fois maître d'œuvre et maître d'ouvrage, comme un chef en cuisine qui met la main à la pâte. Je connaissais la réalité pratique d'un architecte : entre contraintes et liberté. Mon texte de 2017 (*Réf. 19*) a voulu rendre compte de ce type de travail, objectiver ce qui l'a rendu possible, et souligner la dimension volontariste de l'engagement dans un travail de formation et de recherche.

J'ai œuvré pour créer un tissu, un espace représentationnel, une culture, un commun, des outils. Mes efforts se sont déployés pour intégrer à la pensée et à l'action une dimension critique, sans qu'elle obère un esprit constructif, ni un rapport loyal et tonique à l'institution, sans qu'elle désigne voire exclue des coupables (boucs émissaires) et dévitalise les acteurs, mais qu'au contraire elle sauvegarde et relance le pouvoir d'agir de celles et ceux qui travaillent (étudiants, collègues, partenaires).

S'il s'agit de féminisme, il s'agit d'un féminisme situé, comme on le dit d'une cognition située (Gilligan, 1982) : dans ma manière de m'emparer des problématiques, le seul impératif étant que la perspective féministe soit intégrée comme une composante stratégique et structurante d'un projet de société émancipateur (Cisne et Gurgel, 2015).

Mon abord de la convention interministérielle et mon souhait de développer une approche socio-didactique des différenciations entre les genres se sont conduits dans cet esprit.

2.2- Approfondissement de la compréhension des inégalités

De la question des mobiles et de l'investissement scolaire, j'ai souhaité mener un approfondissement.

Dans le cadre des formations initiales ou continues et aussi en formation de formateurs, nous avons particulièrement travaillé à partir des études de cas que JY Rochex avait réalisées (dans sa thèse 1992) en particulier au travers des trois histoires de Malika, Karim et Edith (analyse de bilans de savoir et d'entretiens qualitatifs, publiée une première fois en 1989).

Les questions de mobilisation et d'autorisation symbolique, de rapport épistémique à l'école, des modalités de distanciation et de réélaboration de la culture familiale ont été posées, de même que le discernement nécessaire entre normativité, au sens canguilhemien, et normalisation, occasion d'étudier sur des cas précis, l'entrelacement des dimensions sociales, cognitives, subjectives et le rôle d'émancipation des savoirs et de l'expérience scolaire.

La réflexion était particulièrement pertinente à entretenir dans le milieu de la formation, et résonnait aussi fortement avec des débats généraux, sur l'école, ses missions, et le fort tiraillement, se détériorant malheureusement en clivage, entre les sensibilités *républicaines* et les ambitions *pédagogiques*, tel que présenté régulièrement à l'époque, dans l'émission *Répliques* d'A. Finkielkraut sur les ondes de France Culture.

Cette émission m'a notamment permis de comprendre la profondeur des attachements rationnels et émotionnels aux symboles de l'institution scolaire française.

Il faut souligner le centralisme français suscitant adhésion, conformisme ou rejet, notamment sur les questions de laïcité, et de rapport à ce qui fait *différence*.

Pour ma part, entendant les débats pédago-républicains qui résonnaient fortement avec mon actualité de l'époque (mon travail à l'Iufm), j'ai compris qu'il y avait des enjeux considérables, des oppositions problématiques, qui organisent et clivent à la fois, enracinées dans des organisations idéologiques tenaces, et vis-à-vis desquelles il me semblait pouvoir et devoir être concernée, mais *libre*, aussi.

J'observais l'importance de l'arrimage dans les savoirs du côté de ceux qui se définissent comme *républicains* – ce qui m'a fait avancer dans la compréhension de la normativité, même si le terme n'apparaissait pas en tant que tel dans les débats – et sa mise en tension avec la préoccupation pour la *pédagogie*, que je partageais aussi.

Le débat se figeait en polémiques bloquantes voire menaçantes. La tension était aussi celle de la défense d'une époque perdue contre un présent défaillant.

Mais nos intelligences ont-elles à faire un choix ? Et d'ailleurs, quel triste choix que celui qui semblait s'esquisser entre nostalgie et faillite.

Mes interventions sociodidactiques (parfois co-produites, avec un formateur en didactique) auprès de professeurs stagiaires en collèges, lycées, lycées professionnels, ont suscité un vif intérêt et parfois aussi des attitudes fermées et hostiles.

La perspective dans laquelle je travaillais avait l'intérêt d'allier analyse et compréhension des savoirs et des épistémologies *régionales* (disciplinaires), et une sensibilité tout aussi forte à l'égard des procès ethno-socio-psychologiques.

Je tentais de développer une curiosité authentique qui se transmue en recherche et en intelligence collective, vers *l'autre pensée*, la pensée de l'autre, pour un partage de la problématique (non une captation, ni un désir d'emprise), pour la faire travailler, évoluer, en soi-même et en elle-même.

Cet aspect de mon travail est préparatoire à l'étude du reportage radiophonique *Ma cité mon cocon* à laquelle je procéderai quelques années plus tard.

Questionnement problématisé

A partir de 2006, j'ai souhaité creuser la question du positionnement scolaire des filles et des garçons aux niveaux primaires et tenter d'expliquer d'une part la construction de dispositions sociocognitives utiles du côté des filles, d'autre part l'émergence de possibles malentendus du côté des garçons.

Cette approche se singularisait par le fait qu'elle prenait comme base solide et sérieuse, la réalité statistique de la réussite des filles (Félouzis, 1993 ; Terrail, 1995 ; Duru-Bellat et *al.*, 2001 ; Bouchard et *al.*, 2006) – particulièrement au collège – et remontait vers l'amont, vers l'identification qualitative des conditions de formation des dispositions favorables à la réussite des apprentissages et de l'expérience scolaires.

Raisonnement symétrique du côté des garçons : partant du constat d'échec et de malentendu – particulièrement en milieu défavorisé –, il s'agissait de rechercher et de décrire les prémices de cette fabrication à l'école primaire.

A partir d'une enquête approfondie menée dans la banlieue de Lyon, Bernard Lahire (1995) souligne également, dans les milieux populaires, le rôle essentiel du modèle des mères (voire des grands-mères, des sœurs, des tantes ou des voisines) qui entretiennent un rapport régulier

et étroit avec l'écrit. Ces mères, en effet, tiennent non seulement l'écriture domestique, mais elles se chargent aussi de la plupart des démarches de caractère administratif. Les sociologues observent qu'une profonde dynamique émancipatoire serait ainsi à l'œuvre. Elle résulterait de l'activité ordinaire des individus, et plus particulièrement de celle des femmes.

La recherche que j'avais préalablement menée auprès de couples parentaux – *Réf. 7, 10, e, f, i* – m'a aidée à penser les questions en termes d'espace, d'emplacement, de perception, de production et d'usages ; au sein-même des échanges ordinaires qui peuvent *très bien se passer*, en-deçà de leur naturalité ou de leur banalité, opèrent fortement des procès de marquage et de différenciation.

Cela m'a rendu sensible aux procès invisibles ou silencieux (ou minoritaires et négligés), disposée à étudier l'influence des normes dans l'espace de la classe. A cela s'ajoutent les mécanismes de rationalité adulte dans l'action, en classe ou en famille, et les questions d'identité, de compétence, d'éthique, de polyphonie.

La direction et le sens pris pour ce travail archéologique voulaient positivement l'affranchir des scrupules selon lesquels la réussite des filles n'en serait pas tout à fait une dès lors qu'elle ne se traduit pas en réussite sociale. Je tentais plutôt d'élucider la nature des dispositions sociocognitives, l'histoire de leur construction et leur potentiel de transférabilité.

J'ai observé, sur une cinquantaine de séquences d'une classe de CM1, que la place occupée par les filles bonnes élèves – voire leur solitude, à la fois choisie et consentie dans l'espace de la classe –, peut certainement favoriser la distance nécessaire à l'appréciation des attendus scolaires, ainsi qu'une approche globale des situations, y compris dans leur dimension sociale ; dimension sociale dans laquelle les filles sont moins directement impliquées – ou plus précisément qui ne vient pas contaminer *hic et nunc* l'analyse cognitive des problèmes qui leur sont posés. *L'illusio* sociale occuperait moins de centralité dans le réel de leur expérience scolaire.

Une question se pose à l'éducateur, au superviseur, en termes de discernement de ce qui fait le cœur pertinent du travail et de ce sur quoi il convient de diriger l'attention (en commençant par soi).

Si les différences entre les genres nous intéressent dans les classes du primaire, ce n'est pas en raison de difficultés qui se poseraient aux garçons dans ce temps-là de leur scolarité ; c'est plus tard en effet qu'elles apparaissent, plus tard dans l'école et en dehors d'elle, et c'est là qu'elles interpellent (*Réf. t, v*).

Mise œuvre d'un dispositif d'observation

Pourquoi dans ce cas mener une investigation en primaire ?

Parce que la temporalité dans le développement est complexe ; on empruntera à Olivier (2008) la notion d'hystérechronie qui

« décrit le temps de latence qu'on observe très fréquemment dans l'histoire des sites ou des occupations humaines entre un événement particulier ayant lieu à un moment quelconque du temps et l'effet qu'il provoque par la suite, parfois très longtemps après » Olivier, 2008.

Le développement humain procède par recompositions successives en fonction de nouveaux contextes et de nouveaux acquis. Ce qui change, entre le primaire et la scolarité ultérieure –où les différences entre les genres se renforcent –, bien sûr ce sont les élèves ; mais ce sont aussi les règles du champ scolaire.

L'entrée dans un nouveau milieu favorise l'émergence de manières d'être et de faire, nouvelles en apparence, mais dont l'origine se situe en amont, notamment dans les classes du primaire ; là se construisent une compréhension de l'école, des discours qui s'y tiennent et une manière d'être élève ; autant d'habiletés et de dispositions qui se constituent silencieusement et plus tard dans la scolarité se révéleront dans tel ou tel comportement.

Cet aspect de la temporalité conduit à observer les séquences de classe de manière rétrospective, volontairement anachronique, se demandant, face à cette classe de CM2, où sont les germes des difficultés et des facilités à venir.

Observons la classe de primaire en pensant à ce que les élèves deviendront peut-être au collège ou au lycée ; il s'agit de saisir le temps du primaire depuis ce qu'il pourra devenir dans le futur de ces élèves, dans un temps second et à partir de ce que nous savons des collégiens et des lycéens de milieu populaire.

Pensons aux nombreux garçons adolescents, figés, crispés sur une identité qu'ils ne veulent pas voir changée – et surtout pas par l'école (Rochex, 2001) – alors que pareille crispation ne s'observe quasiment pas chez les filles.

Les travaux le confirment : les garçons plus que les filles, sont en échec scolaire et en difficulté sociale et psychiques ; les filles ne semblent pas subir le même processus de déréliction qui, selon nombre d'études et de commentaires, caractérise aujourd'hui des garçons de milieu populaire. Il y a là piste à creuser.

Bien sûr des raisons sociales extra-scolaires sont invoquées pour comprendre pareil phénomène : la disqualification sociale des hommes de milieu populaire entamée depuis plusieurs décennies a des effets nocifs sur la construction des plus jeunes et les garçons y sont particulièrement exposés.

Mais si l'école est traversée par des turbulences sociales, elle ne fait pas que les enregistrer, et l'étude de ce qui se joue entre ses murs présente un intérêt.

Partant du principe que s'il y a des différences de sexe/genre – plus précisément différences d'usage de soi en fonction du sexe/genre – nous pouvons raisonnablement penser que le discours les construit (Prokhoris, 2000 ; Butler, 2002 ; De Lauretis, 1996), j'ai voulu faire porter l'analyse sur celui-ci.

Il s'agit de se rendre sensible à ce qui se dit, de qui à qui ; ce qui est refusé/dénié/interdit et ce qui est accordé/approuvé/obligé, le tout étant possiblement prescriptif, norme de genre performative.

La démarche est largement inspirée des réflexions de Foucault sur la recherche archéologique d'une critique, d'une modernité, d'un éthos : comment nous sommes-nous constitués en tant que sujets de savoir, de pouvoir, d'une éthique de l'action ?

La notion de tropisme sera une autre façon d'aborder la question des effets du discours sur la subjectivité, nous le verrons plus loin.

Parce que les énoncés placent ceux qui les énoncent et ceux qui les reçoivent et les contraignent à faire certains usages d'eux-mêmes, il s'agit de se rendre attentif aussi aux places que les uns et les autres occupent dans le travail de la classe et aux usages de soi qui sont faits, de manière hétéro- ou autonome.

Si le discours est agissant, c'est parce que ceux qui le reçoivent, d'une manière ou d'une autre y consentent (Tangy, 2008) ou ne peuvent y échapper. En cherchant à étudier par un même geste les actes de langage et les conduites, on peut percevoir l'usage de soi auquel se livre l'élève, à l'orientation qu'il prend voire à la contrainte qu'il exerce sur lui-même.

Nous percevons là deux niveaux très imbriqués : le singulier (faire usage de soi) et l'intersubjectif (faire usage d'autrui). Si nous les distinguons, c'est pour souligner la double dimension inter et intrapsychique de l'apprentissage ; l'activité par et avec autrui (le niveau inter) est première, avant d'être appropriée, systématisée, devenant alors une activité autonome (le niveau intra).

Il s'agit d'un questionnement minutieux et d'une focalisation de l'observation et de l'écoute sur les espaces interlocutoires.

Afin d'identifier des différences entre les sexes/genres ou ce qui peut y conduire en termes d'attitudes, d'emplacements ou de dispositions, j'ai cherché à identifier ce qui est spécifiquement adressé aux uns et ce qui est spécifiquement adressé aux autres ; ce qui les distingue, les reconnaît, les fait exister ; ce que certains reçoivent et dont les autres sont épargnés ou privés ; ce qui n'appartient qu'aux uns, ce qui n'appartient qu'aux autres ; ce qui s'observe d'un côté et pas de l'autre ; ce qui fait récurrence d'un côté et ne s'observe jamais de l'autre ; ce qui interpelle de telle manière, ce qui fonde de telle autre.

J'ai cherché à comprendre en quoi les *speech acts* et les usages font différence, en s'intéressant à des types d'échanges : 1/ entre enseignante et élève(s), 2/ de l'enseignante à la classe concernant des consignes, des principes, des commentaires sur tel élève – forme de publicisation de l'identité de celui-ci –, 3/ des élèves entre eux, inter ou intra-genres.

L'interrogation qui préside à l'observation est : *dans ces actes de langage qui placent, qui interpellent, qui fondent, qu'est-ce qui fait différence, quand il y a différence ?*

Il s'agit donc de se rendre attentif aux places et aux usages de soi – du corps, de la pensée. Le terme d'usage est proche de celui d'activité, laquelle au sens de Léontiev, réunit le triptyque mobile/opération/but ; mais plutôt que de chercher à percevoir des mobiles ou des buts des élèves, de fait inobservables, il m'a paru pertinent d'observer ce qu'ils/elles font, le genre de tâches auxquelles se livrent les unes et les autres, la distance qu'ils/elles prennent vis-à-vis des activités¹², le type de reconnaissance qu'ils/elles recherchent.

Sont-ils/elles debout, assis, se déplacent-ils/elles, vont-ils/elles au tableau et qu'y font-ils/elles, parlent-ils/elles, à qui, pour dire quoi et comment, pour répondre à quelle interpellation ?

Autrement dit, *dans les usages qui sont faits des élèves, par eux-mêmes ou par autrui (enseignante ou pairs), qu'est-ce qui fait différence, quand il y a différence ?*

¹² Séquences analysées :

Dictée de mots – calcul (exercice + correction) / géométrie (diagonales) / sciences (visite jardin des plantes) / calcul – conjugaison (exercice et correction) / lecture compréhension / mathématiques (addition-multiplication) / mathématiques / conjugaison (impératif) / mathématiques / sciences / lecture compréhension grammaire / dictée / géométrie / technologie (reproduction du figure) / géographie/ correction d'exercices grammaire et math / mathématiques (fractions)

Les observations de classe doivent permettre d'identifier si les usages entraînent à la construction d'une réflexivité vis-à-vis des activités cognitives menées dans la classe.

Garantissent-ils une métacognition, une suspension du déroulement des actions pour les analyser et en verbaliser les enjeux cognitifs ?

Conduisent-ils à une conceptualisation, une pensée plus formelle ?

Produisent-ils l'acceptation et le consentement à un ordre secondarisant c'est-à-dire participant d'une attitude réflexive ?

L'alternative à cette attitude exotopique, réflexive, secondarisante, m'a paru pouvoir être désignée en termes d'*illusio de la spontanéité*, exprimant l'idée que le jeu social qui s'exerce dans la classe peut entraîner l'enseignante et certains élèves (et je supposais, en particulier des garçons) à perdre de vue les enjeux cognitifs des activités.

Les observations ont confirmé les hypothèses en montrant que les normes de genre opèrent dans une sorte de canal sous-jacent aux canaux officiels. Il est frappant de noter que l'enseignante ne semble accorder aucune importance aux remarques des élèves concernant des différences (de traitement, d'attitude) entre les filles et les garçons, et qu'elle affirme de manière systématique un principe de neutralité vis-à-vis de cette question ; au fil des séquences observées, elle n'emploie jamais les termes de garçons et de filles, ni ne fait de demande explicitement différenciée en fonction des catégories garçons-filles, ni ne formule quoi que ce soit en rapport à une possible différence garçon-filles ; elle ne relève pas non plus que les élèves se mettent spontanément au travail en groupes unisexes, alors qu'elle ne l'a pas demandé.

L'observation menée révèle cependant une division spontanée du travail et ses conséquences en termes d'usages de soi. Les garçons s'avèrent les acteurs incontestés des séquences les moins structurées, celles dont les objectifs ne sont pas annoncés, et dont les termes techniques, normatifs ou conceptuels sont absents. On repère que les cibles privilégiées, consentantes et exaltées de ces moments véritablement saturés de présent, sont exclusivement des garçons, au point de se demander si l'enseignante ne serait pas un leader piégeant – et ce peut-être d'autant plus qu'elle se sait observée –, utilisant les garçons pour animer des séances au détriment du travail de structuration cognitive – au sens de structuration des connaissances, à la fois pour soi-même et dans sa dimension collective.

Les moments sont nombreux où il ne s'agit pas de construire un savoir second – lequel n'est pas nommé – mais de mettre en scène un scénario en laissant (spontanément ?) se répartir des rôles. C'est là qu'on observe des différences de places, d'usages et de discours.

D'une manière générale, les garçons sont plus présents que les filles dans la vie de la classe. S'ils prennent la parole spontanément, l'enseignante ne les en empêche pas ; quand l'un d'eux répond à la place d'une fille qu'elle interroge, elle ne réagit pas non plus. Les filles sont massivement interpellées pour lire les problèmes, les consignes, les relire, redire ce qui est demandé, énoncer les règles. Les garçons le sont massivement pour se déplacer ; quand les filles sont convoquées pour lire les consignes, les garçons le sont davantage pour s'exprimer sur les contenus.

Plus que la discipline, c'est le *type d'activité* qui semble déterminant dans l'émergence de différences d'usages garçons filles : quand il s'agit de trouver quelque chose ou au contraire quand il s'agit de convoquer des savoirs normatifs, opère alors une répartition du travail, des rôles, des places et des usages ; les garçons sont plus nombreux à être interpellés / à se mobiliser quand il s'agit de trouver une réponse, les filles sont plus nombreuses à être interpellées / à se mobiliser quand il s'agit de convoquer des savoirs – ce qui sur le plan cognitif ne relève pas

forcément d'une activité différente. Cette répartition qui semble spontanée – les élèves se placent – semble servir le travail de l'enseignante – elle se place elle aussi.

L'enseignante est davantage en rapport avec les garçons, si on prend en compte le nombre d'interactions, le temps passé à parler avec les élèves, sa propension à réagir plus promptement à ce que disent les garçons. Les garçons dominent par leur énergie à chercher et à trouver des marques de reconnaissance auprès de l'enseignante (forme de circuit intersubjectif court), sont au cœur des activités, les filles se situent nettement à la périphérie. Ce sont d'autres rapports à l'espace et au temps qui se construisent. Les filles sont moins interpellées et quand elles le sont, c'est en tant qu'élèves distinctes, séparées ; les sollicitations plus rares, sont plus individualisées.

En termes de normativité *versus* *illusio* (mais aussi en termes d'activité *versus* passivité), il est intéressant de souligner que si les garçons (en majorité) dominent l'espace classe par leur exaltation à s'inscrire dans des jeux que l'enseignante provoque, ils n'en sont pas pour autant plus actifs sur le plan socio-cognitif. Les filles (en majorité) sont davantage soumises (se soumettent) à la normativité des savoirs, n'en sont pas moins socio-cognitivement actives, construisent à distance une compréhension des jeux et enjeux scolaires qui leur servira plus tard.

Les observations ont donc permis d'identifier une série d'événements (incidents critiques que nous relevons) où garçons et filles se livrent à des usages différents (langage, comportements, attitudes), sans doute décisifs pour leurs apprentissages et leur développement, en particulier quant à l'idée qu'ils se font de leur identité d'élève, de leurs mérites, de leurs acquis, de leurs possibles.

Pour une didactique et un éthos professionnels

Une déconstruction opère à plusieurs niveaux :

certaines situations scolaires fonctionnent possiblement comme des pièges, autant pour l'enseignant que pour l'élève, mais aussi pour tout observateur (parent, chercheur, inspecteur, formateur...) car nous pouvons tous nous laisser prendre au spectacle de la classe ;

l'exotopie est une chance, la solitude aussi ; les malentendus scolaires sont des *trop bien entendus*, les élèves occupant les places qui leur sont, en fait, fortement suggérées ; l'activité est souvent une conformation aux attentes ; le langage a des effets de captation.

Quelles en sont les conséquences ?

on peut interroger les rapports de pouvoir et les chercher là où ils s'exercent : dans l'interlocution, l'usage de soi et de l'autre, dans les *speech acts* et les conduites, dans l'organisation des conditions d'étude, de travail, de communication, de structuration des milieux, et de la même façon, dans les milieux professionnels ; on tient là une problématique qui concerne les trois pôles classiques de l'activité enseignante : didactique, relationnel, organisationnel.

on peut chercher à être plus clairvoyant en termes de compréhension des procès internes, de déplacement de la conflictualité, tant pour les élèves que pour les adultes ; on peut s'intéresser à ce que deviendront dans le temps les dispositions des filles à l'exotopie ;

on peut penser que l'esprit analytique, la réflexivité sont des atouts professionnels et de trajectoire ;

on peut désirer mener un travail de recherche qui implique autrement : privilégier un travail moins en extériorité, moins capté par ce qui semble se donner à voir ; développer une pensée qui requiert une attitude d'écoute, d'observation et de mise à distance.

Mon intérêt se concentre sur les questions d'éthos de l'enseignant, sa capacité à intégrer une problématique, (par exemple les questions de socialisation genrée), sa capacité à tourner vers lui-même un regard analytique, en creusant son propre rapport à la question.

L'enquête bilan que j'avais menée dans le cadre ma mission à l'Iufm soulignait l'intérêt d'approfondir la question du rapport au genre des enseignants qui peuvent spontanément penser qu'elle les dépasse ou outrepassé leur zone d'intervention.

En orientant mes travaux vers la réflexion sur la *secondarisation* et les occasions de réflexivité et en systématisant l'observation des pratiques de classe (pendant huit ans, j'ai suivi une trentaine d'enseignants stagiaires en écoles primaires, les observant chacun trois fois dans l'année pendant une demi-journée), j'ai pu construire avec eux une manière d'interroger les pratiques en fonction de l'observation des élèves, et les aider à construire des repères qu'ils devraient ensuite s'approprier peu à peu.

Ce que j'ai essayé de partager avec eux, c'est l'idée que la *secondarisation* est avant tout l'affaire de l'enseignant, avant d'être celle de l'élève. En tant que professionnel, il s'agit de ne jamais lâcher l'objectif (quelle contrainte se donne-t-on à soi-même ? comment se régule-t-on ?).

Accompagner le professionnel consiste donc à accompagner la construction d'un éthos, d'une position instrumentée, méthodique, et du souci permanent de l'explicitation des enjeux.

J'en ai fait moi-même une méthodologie dans mes enseignements (notamment avec les étudiants de licence en systématisant les bilans cognitifs en fin de cours et pour des résultats qui m'ont semblé très probants : tant sur le plan de la clarté du contrat pédagogique qui nous lie, que sur le plan de la formalisation et la consolidation d'éléments clés à retenir, de points d'attention donnant une vertébration à l'ensemble).

Par-delà la réalisation d'un mémoire professionnel ou les ateliers d'analyse de pratiques qui ne sont jamais que des outils d'usage ponctuel, il s'agit d'installer une posture plus profonde de retour sur soi. Pour ce, nous disposons d'appuis et de nombreux travaux en matière de professionnalité et de réflexivité (*Réf. 11, 12, 14*).

Ainsi, dans le cadre de ma mission, l'application de la convention de 2000 en direction des professionnels en formation (et non seulement des élèves) a consisté à les interpeller dans leur rapport au travail ; j'ai clairement opté pour me centrer sur la question de la professionnalité en construction.

Ce qui me paraît essentiel, c'est la capacité à problématiser à partir d'une lecture sollicitante du texte de la convention. Qu'est-ce que réussir l'égalité ? L'émancipation passe-t-elle par l'égalité et quelle égalité ? (Moreau, 2012).

On peut s'interroger sur le regard porté – souvent ingénument disqualifiant, porteur à son insu ou non de la valence traditionnelle des sexes (Héritier, 1996, 2002 ; Fine, 1998) – sur la trajectoire des femmes et des filles, leurs choix, leurs goûts, leurs dispositions.

Et peut-être essayer d'en faire un sujet d'individuation, un potentiel transformateur, en latence, en réserve.

Pour cela, il s'agit de ne pas minoriser les femmes et les problématiques les concernant, et si besoin de les désenclaver.

Un texte conventionnel, comme tout texte, est un outil ; un outil qui s'approprie, qui prend la forme, le sens et le mouvement qu'on lui donne, à partir de ce sur quoi on a prise, de ce sur quoi on pense pouvoir agir.

Dans cette perspective, chercher à in-former ma pratique (l'instruire) m'a conduite à considérer que :

- les hommes et les femmes dans le système éducatif bénéficient d'une formation initiale ;
- ils peuvent aussi bénéficier de formations continues et/ou de formations de formateurs ;
- à plus long terme, il s'agit de construire un rapport à la subjectivation, et se défaire d'explications exogènes peu engageantes ;
- il s'agit aussi de chercher ce sur quoi on peut véritablement agir, hic et nunc, en conscience ; et pour ce, développer un rapport de vérité, créer des conditions de travail fondées sur le respect, la confiance, la mise à distance et le retour sur soi.

2.3- Autres normativités, autres professionnalités

Désormais, la référence aux travaux de Carol Gilligan (1982) deviendra nécessaire, dès lors qu'elle fait comprendre les manières différenciées et genrées dont des enfants et des adultes s'attachent à tel ou tel aspect des réalités qu'ils perçoivent, qu'ils analysent – et dont ils forgent un mode privilégié de jugement ou plus prosaïquement de compréhension et d'éthos, vis-à-vis de la vie en commun.

J'ai fait l'hypothèse que le discernement normatif, rendu possible par l'usage que les filles et leur entourage font d'elles-mêmes, peut se transformer en une compétence, une discipline, un éthos, sans doute suffisamment généraux pour pouvoir se transférer, se traduire ou se performer, en d'autres temps, dans d'autres lieux – et ce d'autant plus qu'ils ne s'épuisent pas dans le moment présent, ne sont pas captés par des intérêts immédiats, restent à l'état de potentiel, de réserve.

Il s'agirait donc d'une compétence à l'état préindividuel, encore non exprimée (ou non repérée, non reconnue, non accueillie), mais déjà en latence.

Cette question traverse la problématique de la formation : savoir différer, soutenir l'idée que certains acquis se mettent en retrait, en veille, et se réexpriment à des occasions différées. Cela engage évidemment un questionnement sur le temps, sur le rapport au temps en formation, sur le développement à l'âge adulte, sur les potentialités (non pas ce qu'il reste mais ce qui potentiellement deviendra).

Cette hypothèse est un pari fait sur l'action et sur l'avenir : prenant appui sur l'idée que les expériences de formation et de socialisation ne s'expriment pas directement dans l'immédiat, et d'autant moins que ce qui a été construit relève davantage d'une attitude interne – une potentialité – que de réponses types.

L'opérativité se construira, se développera, prendra forme, s'individuera, par l'intervention de la *mêtis* et de *kairos*.

Cet étirement de la réflexion vers des questions relatives au travail et à la carrière me tient à cœur, l'émancipation ne se limitant pas à la formation d'une tête bien faite mais obligeant à des choix.

Et c'est peut-être un critère qui serait à retenir pour évaluer le potentiel ou l'ambition de changement social contenu dans un apprentissage ou une formation : la capacité à transformer l'acquis en puissance de transformation. V. Woolf nous y encouragera.

L'investissement des femmes dans l'action publique, récent à l'échelle historique, encore à inventer, pourrait être source de renouveau, au sens de redécouverte et de réappropriation du sens profond du travail. C'est en tout cas l'hypothèse que j'ai formulée, pour moi-même et aussi à destination des partenaires, collaboratrices, que j'ai rencontrées : hypothèse de transformation de la situation d'*outsider* du féminin en intelligence collective, solidaire, intégratrice, en héritière vigilante.

Three Guineas

Dans son essai, publié en 1938, V. Woolf se met en disposition de traiter une question qu'elle imagine lui être adressée : comment éviter la guerre ?

C'est du point de vue des femmes qu'elle répond, en avançant trois idées forces et donnant ainsi un aperçu de la situation minoritaire des femmes dans la société anglaise (de manière spécifique, celle *des filles des hommes éduqués*, constituant une classe à part entière qui ne peut se confondre avec celle de leurs pères et de leurs frères qui travaillent et possèdent en leur nom propre un capital financier).

Elle esquisse trois voies de changement et de transformation et propose : 1- d'éduquer les filles, 2- de garantir leur indépendance et leur vie professionnelle, 3- de faire émerger et manifester une expression publique spécifique et une prise de parole originale.

« Prenons le cas de l'éducation ; toute l'aide que nous pouvons vous fournir se devra d'être différente de celle que vous pourrez trouver en vous-même, et peut-être la valeur de cette aide tiendra-t-elle dans cette différence. Avant de signer votre manifeste ou d'adhérer à votre société, il nous faut donc déterminer cette différence, car nous pourrions alors découvrir ce que devrait être la nature de notre aide ». Woolf, 1938-2012, p, 44

L'introduction de l'essai, par Léa Gauthier (sa traductrice) est très claire sur les enjeux du texte : à l'école, au travail, ou en prenant parole publiquement, les femmes ont à changer, de l'intérieur.

« Et si les femmes peuvent rentrer dans les universités et les écoles, elles doivent en réformer l'enseignement, brûler les vieilles écoles et en construire de nouvelles sur des bases saines. » Gauthier, in Woolf, 1938-2012, introduction, p17

Mais un changement plus vaste est nécessaire, il s'agit du droit de gagner sa vie, garant d'une liberté d'action et d'opinion mais là encore le bilan est consternant, la vie professionnelle stimule la compétition, la rivalité, l'exclusion et l'appropriation.

« Il s'agit dès lors pour les femmes d'obtenir les mêmes droits que les hommes, d'avoir accès aux mêmes professions et de gagner à temps de travail égal salaire égal, mais il est essentiel également qu'elles réforment le monde professionnel de l'intérieur. »

Gauthier, in Woolf, 1938-2012, introduction, p18

Quant à la liberté intellectuelle et à la culture, que Woolf décrit comme un paquet amorphe, emmaillotté dans l'insincérité,

« les femmes se doivent d'inventer d'autres formes, d'autres modes de production et de diffusion culturelles. Avoir été au ban de la société pendant des siècles, n'avoir eu que très tardivement accès aux écoles et aux universités, au droit de vote (1919 en Grande-Bretagne, 1944 seulement en France), à l'ensemble du monde du travail, à la considération de leur production artistique, définit les femmes comme des outsiders.

A ce titre, grâce à cette histoire, des qualités et des outils, un autre point de vue, d'autres moyens d'action nécessaires ont été développés ; ces derniers sont le ferment d'un changement social radical. » p18

Des qualités, des outils, des points de vue, des moyens d'action : ce sont ces quatre niveaux que Léa Gauthier propose d'investir et d'investiguer ; quatre entrées possibles pour penser, nommer, fortifier les ressorts du féminin, en fonction des circonstances d'étude ou d'action possible – ce qui n'est pas de même nature que de signer un manifeste comme l'interlocuteur de V. Woolf lui enjoint de le faire.

Au contraire, en revendiquant l'existence, l'œuvre et la puissance de la société des *outsiders*, Woolf distingue des plans spécifiques de conscience qui, même minoritaires, existent et à ce titre peuvent être considérés dans une puissance qui leur est propre.

Les résonances sont multiples avec des penseurs philosophes que nous évoquerons plus loin : Deleuze et Guattari (1980) et leur idée de devenir – *devenir minoritaire, devenir femme* – ainsi que la formule qu'il reprend de Kierkegaard « *Du possible sinon j'étouffe* » ; mais aussi Canguilhem et l'idée d'un devoir-être (**cf. partie V**).

« La société des outsiders ne lutte pas contre les hommes, mais avec tous ceux qui comme elles, œuvrent pour la paix, la liberté ». p.18

La question n'est pas tant de conquérir des droits (déjà pour nombre d'entre eux, acquis), mais de ne pas user des mêmes droits, de la même manière. Comme le résume la préfacière,

« L'avènement de la société des outsiders est un appel à la dissidence. » p. 19

Dans cette ligne, nous pouvons considérer la maîtrise des enjeux du vivre et du travailler ensemble comme une compétence sociale spécifique, favorisée par l'éducation du féminin en termes d'exigence éthique : à la fois un donné et un construit, *in situ*, par l'expérience et l'observation de la vie quotidienne, mais aussi par l'héritage du vécu des femmes depuis des siècles, de ce qu'on peut en comprendre et en relever pour y trouver un surplus de connaissance et de lucidité, pour en faire ressortir sa réserve de positivité.

Ce que l'expérience des responsabilités semble donner aux femmes, c'est la conscience vive que l'accès des personnes (femmes et hommes) aux fondamentaux du vivre et du travailler ensemble (de l'enracinement et de la participation de chacun au *tout*) est vital.

Les en priver revient à les condamner à subir des contingences sur un mode infantile et sans devenir (Follett, 1924 ; Nussbaum 2008 ; Citizen Today, 2013).

Une réflexion pourrait être développée à partir de ces constats, et conduire à s'interroger sur les manières de se représenter – de *designer*, individuellement et collectivement – les problématiques de travail en relation avec sa qualité, perçue ou attestée.

Les coopérations internationales permettent de déplacer les questions (j'en ai fait l'expérience à l'occasion de séjours au Québec, en Haïti, en Amérique du Sud), ainsi que la lecture d'enquêtes internationales : le numéro spécial de la revue *Citizen Today*, en 2013, donne la parole à des femmes du monde entier (Inde, Brésil, Afrique du Sud, Ghana, Irlande, Italie, Turquie, Australie) engagées sur des postes de haut niveau de services publics.

Elles témoignent des convictions, mobiles, qualités, qu'elles ont construits, dans un temps long, avec en arrière-plan le souci de la transmission, de l'accompagnement des plus jeunes et de l'inspiration nécessaire auprès de figures aînées.

Elles se tiennent proches du sens de leur parcours mais aussi du lieu signifiant d'effectuation de leur pratique *hic et nunc*. Leur capacité à redéfinir les cadres normatifs est saisissante : non parce qu'elles en changeraient la nature, mais parce qu'elles s'emparent pleinement de l'occasion et du pouvoir qui leur sont donnés, pour construire, pour s'approprier, pour parler en leur nom propre (**Réf. 16, 19**).

Elles portent une esthétique de la chose publique ; peut-être s'y autorisent-elles parce qu'elles ont le sentiment de *commencer* quelque chose, comme si, neuves dans ces univers, elles ne subissaient pas, ou moins que leurs confrères, le recouvrement du sens premier de leur fonction par les codes et les routines d'un milieu dont elles (et avant elles, leurs sœurs, leurs mères...) ont été jusqu'ici les *outsiders*.

La négativité des réalités humaines trouve de fait à s'exprimer d'une autre manière. Il s'agit d'une hypothèse de travail sans doute très fertile, que l'œuvre de V. Woolf, et plus largement la littérature féministe, aident à soutenir (**cf. partie 4.2**).

Today

Les femmes présentées dans ce numéro de *Citizen today* ont accédé à un rôle de leadership dans les services publics de leur pays et réussissent à s'y tenir dans les environnements les plus difficiles. Elles décident, contribuent à faire changer les lois, les us et coutumes de leurs pays, sont des modèles et des références pour de jeunes femmes qu'elles accompagnent (aspirantes aux postes de dirigeantes). Elles évoquent leur trajectoire, en tant que chemins propres et aussi aventures collectives, intergénérationnelles.

Pour ce, elles se font historiennes d'elles-mêmes, pour reprendre les termes de Françoise Collin (1986). Cela ne peut se faire sans un pas de côté.

« Elles occupent des postes dans le social, la santé, l'éducation, même si elles sont engagées dans des postes économiques clés (ingénieures, cheffes d'entreprise). Toutes se sont saisies du pouvoir et corrélent la politique du genre à du social, à du politique. »

Synthèse du reportage de Citizen today, par E. Schirmer, 2014

Il est intéressant de collecter les recommandations que ces femmes font à leurs consœurs ou à leurs cadettes :

- faire reconnaître ses ambitions et ses capacités, foncer ;
- réfléchir aux possibilités qui s'offrent et parler en son nom ;
- apprendre à négocier efficacement, dire ce que l'on veut ;
- avoir une vision à long terme, intégrant vie professionnelles et vie personnelle, en faisant jouer des priorités différentes selon les moments ;
- jouer la souplesse dans les deux sens de la relation : moi-même, mon équipe, mon organisation ;
- faire évoluer les conceptions et faire entendre ses convictions : parité et équité ne sont pas que des questions de justice sociale. Elles impactent et améliorent la productivité les engagements et les prises de décision ;
- demander conseil : s'informer de l'expérience des autres : chaque fois que tu rencontres une nouvelle *personne, demande-toi ce que tu peux apprendre de son expérience.*

Leurs préoccupations et valeurs, si on veut les synthétiser, concernent : le devenir ; le service public ; le temps, la durée, l'âge ; la chaîne école-travail-maturité-développement : continuité, vigilance à maintenir à tous les moments ; le service à rendre aux filles qui viennent ensuite ; la solidarité horizontale et verticale.

Je fais l'hypothèse que ces préoccupations et valeurs sont nécessairement liées à des aptitudes à l'exotopie, engendrent un rapport à l'espace transgénérationnel, et un travail intérieur de résonance et d'élaboration.

« Il ne suffit pas d'être autre pour voir : car, de son point de vue à lui, l'autre est un soi, et tous les autres sont des barbares. L'exotopie doit être vécue de l'intérieur ; elle consiste en la découverte, en son cœur même, de la différence entre ma culture et la culture, mes valeurs et les valeurs. »

Todorov, 1991, p. 43

Nous reviendrons sur ces questions de rapport et de distance (*cf. partie 4.3*), mais on peut dès à présent rapprocher ces considérations des recherches relatives au praticien réflexif, qui permettent d'avancer dans une réflexion sur le travail.

L'agir professionnel

Le modèle du praticien réflexif est une ressource utile à placer dans le paysage d'une réflexion quant à la professionnalité (*Réf. 11-14*).

Si, autrefois, on apprenait le métier par compagnonnage – l'observation par le novice, d'un expert plus expérimenté débouchant sur l'appropriation des bons gestes –, les références aujourd'hui vont davantage vers l'idée du praticien qui a conscience de la nécessité d'évoluer au cours de sa carrière, et pour cela de se former. Il sait analyser sa pratique et se livrer à une analyse réflexive : il se décentre, procède à une lecture distanciée des situations qu'il vit (Schön, 1983 ; Paquay et *al.*, 1996 ; Eneau et *al.*, 2012 ; Bertrand, 2014).

Le modèle sociocognitif du praticien réflexif répond à la nécessité de se représenter à la fois l'engagement dans l'action et la réflexion sur l'action. Il est décrit et étudié dans de nombreux travaux – notamment québécois et suisses –, à propos d'une diversité de professions qui se

caractérisent par une autonomie dans la confrontation et dans la résolution de situations-problèmes.

Cette grille de lecture du fonctionnement du praticien met en évidence le rôle des compétences de formalisation de la pratique, de mise à distance, de résolution de problème, d'exploration de schémas multiréférencés, susceptibles de rendre compte d'une pratique complexe et de définir des lignes de conduite à venir.

Le praticien, tel qu'on l'entend dans ce cadre, est en mesure de transformer des situations chaotiques en situations contrôlables, répondant par là au besoin fondamental de stabilité. Pour autant, la dimension expérimentale est également essentielle ; il s'agit de se représenter et donc de reconstruire – plutôt que saisir – la réalité vécue et agie.

L'enseignant professionnel est au carrefour de plusieurs logiques d'action et travaille avec des connaissances d'origine diverses : savoirs de sens commun, connaissances savantes acquises en formation, savoirs d'expérience forgés au cours de la pratique. Les uns et les autres s'imbriquent et se chevauchent.

La vision du rapport savoirs-action se veut professionnelle, non applicationniste, non accumulative, puisque le professionnel cherche d'abord à clarifier des situations complexes, utiliser des savoirs d'origine diverses pour se donner de nouvelles raisons d'agir et de nouvelles pistes d'exploration.

Concernant l'éducateur ou l'enseignant, l'hétérogénéité du public, l'évolution des situations, la prégnance des problématiques sociales dans la pratique et la diversification des interlocuteurs font que le professionnel doit trouver des moyens d'actions non stéréotypés, les mieux adaptés aux situations singulières et complexes qu'il rencontre. Il ne peut se référer qu'à sa seule expérience passée, ne recourir qu'à un seul cadre de référence.

L'agir professionnel appelle donc la construction de compétences, de compréhensions et d'une certaine attitude : manière de *se tenir*, qui sous-tend des réponses, des actions ; elle suppose le contraire de l'impulsivité et de la réaction immédiate.

L'agir professionnel est en effet un agir in-formé, et pour ce, distancié.

Il me semble donc possible de rapprocher ces réflexions de la situation des élèves filles et des femmes engagées dans une trajectoire professionnelle, développant une attitude d'exotopie vis-à-vis des situations et de leurs enjeux sociocognitifs, interlocutoires, ou politiques. Ces pistes seront approfondies ultérieurement (*cf. partie 4.3*).

2.4- Modernités critiques...

Pour l'heure, les questions de minorité, d'autonomie de la pensée et de modernité me semblent devoir être examinées, *relevées*, intéressant à la fois les questions de développement, d'individuation et de trajectoire adultes, à la fois sur le plan individuel et sur le plan institutionnel, en particulier pour ce qui concerne l'université.

Je m'appuierai sur deux textes qui donnent des repères essentiels, donnent un cadre au travail d'une pensée en acte. Suffisamment généraux, ils permettent une plus grande liberté de problématisation des questions :

- Butler Judith, « Qu'est-ce que la critique ? Essai sur la vertu selon Foucault », dans *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*, 2005, p. 73-104.

- Foucault, Michel, « Qu'est-ce que les lumières ? », dans *Dits et écrits*, 1984a-2001, p.1381-1397.

Qu'est-ce que la critique ?

Le texte de Judith Butler¹³ – spécialiste américaine de la théorie du genre - permet de réfléchir à la manière dont s'est construite la théorie du genre en passant par la pensée foucauldienne, et donne ainsi un recul vis-à-vis des concepts clés de critique, d'éthos, de subjectivation, de pouvoir et de savoir.

Plus que la question du genre, ici c'est l'interrogation quant à la critique qui m'intéresse.

La critique commence par la mise en question de l'exigence d'obéissance absolue et par la soumission de toute contrainte gouvernementale imposée aux sujets à une évaluation rationnelle et réfléchie.
p.86

Butler insiste sur la dimension incarnée, située et opérationnelle de la critique, qui suspend le jugement, et propose une réorientation de la pratique.

Le jugement opère en classant un fait particulier dans une catégorie déjà constituée, alors que la critique s'interroge sur la manière dont s'est effectuée la constitution sélective du champ des catégories elles-mêmes
p.77

Jugement, valeur, évaluation, cadre, déconstruction, éthos, poïétique et délibération sont les maîtres mots de ce texte.

La question posée vise un certain mode questionnement – et les valeurs qui le sous-tendent – qui se révélera central pour le geste critique, en soulignant le cadre précis de l'évaluation elle-même.

« La critique sera dépendante de ses objets, mais ses objets définiront à leur tour le sens même de la critique. »
p. 80

« On s'interroge sur les limites de la connaissance parce qu'on a déjà rencontré une crise dans le champ épistémologique au sein duquel on vit. Les catégories qui organisent la vie sociale produisent une certaine incohérence, ou des pans entiers d'indicibilité. Et c'est de cette situation, déchirure dans le tissu de notre toile épistémologique, qu'émerge la pratique de la critique, avec la conscience qu'aucun discours n'est ici adéquat, ou que nos discours dominants ont débouché sur une impasse »
p. 81

La critique est une vertu, un éthos, une attitude. L'expérience d'interrogation des normes a quelque chose à voir avec la culture et la transformation de soi et avec une pratique de la liberté.

Ce qui est en jeu pour Foucault, ce ne sont pas des conduites, des idées, des sociétés ou des idéologies, mais les problématisations à travers lesquelles l'être se donne comme pouvant et devant être pensé et les pratiques à partir desquelles elles se forment. » p. 84

¹³ Les citations qui suivent sont issues du texte « *Qu'est-ce que la critique ? Essai sur la vertu selon Foucault* », 2005, dans lequel J. Butler se livre à une analyse de la conférence de Foucault « *Qu'est-ce que la critique ?* », prononcée en 1978, parue en 1990.

Ainsi, elle va de pair et en cela, elle résonne parfaitement avec une valeur cardinale de l'éducation et des sciences humaines et sociales : la capacité de changer, de s'éduquer, de s'affranchir, de se responsabiliser, de conquérir une puissance d'agir et de faire œuvre de sa vie.

Bien entendu, c'est une chose de se conduire en fonction d'un code de conduite. C'en est une autre de se constituer en sujet éthique relativement à un code de conduite (et c'est encore une autre chose de se former soi-même comme celui qui prend des risques avec l'ordre du code lui-même).
p. 85

D'ailleurs, renoncer et s'interdire ne sont pas des gestes passifs, ils constituent au contraire un mode de conduite éthique et une manière de styliser action et plaisir à la fois. C'est toute la différence entre une éthique fondée sur l'autorité et une pratique éthique, entre obéissance et vertu. L'éthique est aussi esthétique, art de n'être pas gouverné, ou de n'être pas gouverné de telle manière et à tel prix.

« La critique c'est le mouvement par lequel le sujet se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité. » Foucault, 1978-1990, p.39

Ce sont les *raisons* d'un consentement qui en font la valeur, dans un rapport réflexif à l'autorité et à l'ordre plus général dans lequel il s'inscrit. Il s'agit de produire de l'art, à partir de la contrainte, notion que l'on peut rapprocher de celle de normativité.

« La relation subjective aux normes est critique au sens où elle ne se soumet pas à une catégorie donnée, mais où elle interroge plutôt le champ de la catégorisation elle-même, se référant au moins implicitement aux limites de l'horizon épistémologique dans lequel ces pratiques sont nées.

Il ne s'agit pas de soumettre la pratique à un contexte idéologique préétabli, mais d'établir la critique comme la pratique même qui dévoile les limites de cet horizon épistémologique, révélant pour ainsi dire pour la première fois, les contours de cet horizon comme étant en relation avec ses propres limites » p. 85

Il s'agit d'un questionnement éthique et politique, que le terme de *poïesis* résume.

« Il ne peut y avoir d'éthique ni de politique sans recours à ce sens singulier de la poïesis. Le sujet qui est formé selon les principes fournis par le discours de vérité n'est pas encore le sujet qui s'efforce de se former lui-même.

Engagé dans les arts de l'existence, ce sujet est à la fois l'objet et l'agent du processus de formation, et la frontière entre la façon dont il est formé et la façon dont il va devenir son propre formateur n'est pas aisée à tracer, si tant est que l'on puisse la tracer un jour.

Car il n'est pas vrai qu'un sujet soit d'abord formé, puis fasse volte-face pour commencer à se former lui-même. Au contraire, la formation du sujet est l'institution de la réflexivité même, qui assume indistinguablement le fardeau de la formation. » p. 100

Ce rapport-là, à cultiver, à exiger, à désirer, peut devenir l'objet d'un mode de travail spécifique à développer avec des alliés, au sein d'un contrat partagé (**Ref. 16, 19, w, y**).

« La critique est toujours critique d'une pratique instituée, d'un discours, d'une épistémè, d'une institution, et elle perd ses caractéristiques essentielles dès l'instant où on lui ôte son aspect opérationnel et où on la contraint à fonctionner pour elle-même. » p. 75

A partir de 2006, à l'université Paris 8, ces réflexions seront intégrées à la problématique générale de mes enseignements au sein du département des sciences de l'éducation. Les notions de gouvernement, de savoir et de pouvoir, de vertus positives de l'être seront examinées dans le cadre de mes séminaires de master, mais aussi dans le cadre du Deust (métiers de l'accompagnement éducatif) et de la licence, en appui sur mes recherches.

Celles-ci porteront d'abord sur l'approche socio-clinique (en congruence avec le profil *Psychosociologie, sociologie clinique* sur lequel j'ai été recrutée) que je travaillerai en termes de passage d'une hétéronomie à une autonomie, de puissance d'agir et d'une plus grande maîtrise de la direction de sa vie et d'accès à l'âge adulte après une période moratoire¹⁴.

Le rôle structurant de l'entretien et du récit de son parcours que le jeune construit, en appui sur le questionnement amené par l'intervieweuse, est une autre dimension qui m'a intéressée : en tant que processus de mise en mots, mise à distance, élaboration, délibération, véridiction du sujet, formulation et consolidation de son positionnement éthique (*Réf. 20, 21, v*).

Une réflexion plus générale sera menée sur l'université (*Réf. u*), sur l'accompagnement des étudiants en connexion avec leurs expériences – professionnelles notamment – et leur trajectoire : l'expérience universitaire étant un élément qui ne peut faire sens autrement que dans une dynamique d'ensemble.

En deust, licence et master et master professionnel, j'ai encadré des étudiants-enseignants qui venaient chercher de nouveaux repères, voire une culture, pour exercer autrement leur métier – parfois pour dépasser une crise dans le sens et l'engagement dans le métier.

Le travail de réflexion et d'ouverture aux écrits de Foucault notamment a permis une prise de recul vis-à-vis des repères scolaires habituels, et de recentrer un questionnement sur l'adulte au travail, ses besoins fondamentaux, son activité déontique, telle que développée par C. Dejours (2009), et mettant en évidence la centralité du travail de supervision, dans la continuité de mes premières expériences d'encadrement et de formation de formateurs, à Reims.

Des étudiantes prolongeront certaines questions au sein de leur master, par des explorations théoriques nouvelles – entre 2010 et 2014 – sur des questions plus précises sur la trajectoire des filles et des femmes.

L'idée suivie est qu'il faut un surplus de responsabilité, de subjectivation, d'implication de soi-même en tant que sujet de pouvoir, de savoir et d'imagination, pour dominer sa pratique, vouloir la modifier et peut-être la créer (je les accompagnerai pour l'écriture d'articles ou d'interventions scientifiques, pour la co-direction d'une thèse Cifre¹⁵, pour une transition professionnelle et la prise en charge de nouvelles responsabilités).

S'il y a là continuité avec les approches de la réflexivité enseignante, j'ai pris peu à peu davantage conscience de l'influence des environnements (de travail, de formation, d'encadrement) sur l'émergence ou l'activation de dispositions de réflexivité et d'autonomie (*Réf. 13, 14*).

¹⁴ Ce travail s'est inscrit dans un groupe de réflexion et d'approche plurielle (psychologie, clinique, anthropologie, psychanalyse), centré sur l'analyse du cas d'un jeune aide-éducateur en établissement scolaire, interviewé par l'une des chercheuses du groupe, M.L. Martinez-Verdier.

¹⁵ Convention industrielle de formation par la recherche (dans le cas présent, il s'agissait d'un partenariat avec l'association *Aide et Action*).

L'idée d'autonomie, au sens de *sortie de l'état de minorité* irriguera mes travaux à partir de 2009.

En outre, si l'incubation se fait au travers de mes cours et de mes travaux, elle se fait aussi dans un contexte plus large, l'université Paris 8 et son passé de centre expérimental, entre 1969 et 1980, haut lieu ou tiers lieu (le bois de Vincennes) de la pensée critique.

La problématique de l'héritage et de la relève se pose d'une manière vive (*cf. partie 3.2*) : certains fondateurs sont encore entre les murs de l'université, leurs ayant-droits sont nombreux et comptent bien se faire entendre. Son passé d'université contestataire ou sulfureuse lui colle à la peau. Je me suis parfois demandé où étaient ses racines et ses valeurs.

Les sciences de l'éducation et la psychologie, disciplines de l'action et donc de l'éthique, aident à esquisser des réponses.

« Pour ne pas se caricaturer dans un discours de l'idéal jugeant par avance de l'imperfection de toute action, autrement dit pour tâcher de sortir de la place d'un surmoi intraitable, depuis l'imprenable position de l'absolu, il fallait chercher un mode propositionnel qui ne soit pas non plus un mode idéologique, tout en soutenant des convictions, et commencer par s'instruire du concret.

Un mode attentif, concret et pensif, soutenant l'utopie hors l'institution mais aussi au dedans.

Une intelligibilité ouverte au sensible soutenant même l'intelligence du sensible. Le défi en reste ouvert et à accomplir. » Cornu, 2016, p. 20-21

La philosophie permet également d'avancer, concernant notamment le devoir de *relève* qui incombe à tout un chacun et en particulier à l'université. Car il ne s'agit pas exactement de reprendre le flambeau, mais plutôt de renouveler nos réponses et surtout nos questions et nos appuis théoriques. Cette reproblématisation me semble être source de vitalité, de reprise, de relève.

La philosophie aura des effets : en matière d'orientation de mes questions de recherche, de choix de corpus et de méthode ; en matière de modes de relations professionnelles et de supervision d'étudiants ; en matière de problématisation de conduite du travail institutionnel.

Elle permet de poser des questions à partir du triptyque savoir-pouvoir-sujet.

Ainsi, la problématique de la transformation, de l'individuation, de la conversion méthodologique, intellectuelle, éthique, est bien présente et conduira à d'autres formes d'engagement, comme notamment la gestion stratégique des affaires de l'université dans le cadre territorial et national, avec un souci accru pour en prendre soin et l'administrer.

Dans ce contexte, les notions de *care* seront particulièrement adéquates pour penser une pratique, accompagner des professionnels en formation, comprendre et traduire des réformes. Les enjeux de l'université me paraissent être la question primordiale qui a une chance de mobiliser, orienter, faire désirer, organiser (*cf. partie 4.1*).

Dans cet esprit, je chercherai à développer la *libido creandi* (Fouque, 1995) et m'intéresserai au génie des femmes, suivant l'idée que la fonction symbolique transcende et doit transcender, qu'elle assure l'unité, l'intégrité de la condition humaine au-delà de ce qui clive, sépare et oppose.

L'individuation, l'émancipation, la subjectivation sont contenues dans cette condition, avec ce que cela comporte de risques, d'épreuves, d'échecs, de crispations, d'avancées et de réussites.

Qu'est-ce que les lumières ?

Il s'agit d'une relecture par Foucault¹⁶ du texte de Kant.

Ce texte permet de saisir le rôle clé donné à l'exercice de la raison (par Kant et par Foucault), dans la vie de l'homme, sa subjectivation et son effort éthique. Il permet en outre de saisir l'engendrement par la raison de la culture européenne, la rationalité spécifique de l'action politique et des procès qui en découlent (normes, rationalisation, éthique, exercice du pouvoir).

Foucault est remarquable ne serait-ce que par son ton : il nous prend par la main et tout en commentant le trajet, nous emmène dans les profondeurs – voire les noirceurs – d'une pensée qui cherche la lumière.

Lectrice, je lui accorde ma confiance, me laisse conduire, partage avec lui le goût de la *philia*, l'éthos d'une pensée amicale. Il me donne les clés des serrures qu'il veut ouvrir.

Avec le recul, je perçois aussi le *kairos* particulier de la lecture : une inscription profonde et durable, – que j'ai perçue, sur le moment, pleine de potentiels, forte et déterminante, mais trop puissante pour le seul moment présent –, incubera, se métabolisera au fil des années et se révélera peu à peu.

Dans le texte de Kant auquel Foucault fait référence, *l'Aufklärung* est définie par la modification du rapport préexistant entre la volonté, l'autorité et l'usage de la raison. *L'Aufklärung* c'est donc la sortie de l'état de minorité.

Une distinction est intéressante à retenir dans ce texte, entre la raison privée et la raison publique. Si l'état de minorité est un certain état de notre volonté qui nous fait accepter l'autorité de quelqu'un d'autre pour nous conduire dans les domaines où il convient de faire usage de la raison, *l'Aufklärung* ou la sortie de la minorité peut être considérée à la fois comme un fait, un processus en train de se dérouler, une tâche et une obligation.

Ce sont donc quatre dimensions (fait, procès, tâche, obligation), à la fois indémêlables et auxquelles il faut prêter attention.

L'homme est responsable de son état de minorité, il lui revient d'en sortir par un changement qu'il opérera lui-même sur lui-même, par la consigne qu'il se donnera à lui-même, le courage, l'audace de savoir. Il convient donc de distinguer ce qui relève de l'obéissance et ce qui relève de l'usage de la raison. Dans l'espace privé, la raison, soumise, fonctionne telle une pièce dans une machine. Au contraire, les lumières (*Aufklärung*) correspondent à un usage public de la raison et à ce titre libre, au sens où elles s'exercent pour le bien commun, pour l'intérêt général.

« Et c'est précisément à ce moment-là que la critique est nécessaire, puisqu'elle a pour rôle de définir les conditions dans lesquelles l'usage de la raison est légitime, pour déterminer ce qu'on peut connaître, ce qu'il faut faire et ce qu'il est permis d'espérer. » p.1386

Retenons encore qu'entre usage légitime de la raison et autonomie, il existe un lien fort, car dans le passage de l'humanité à l'état de majorité, chacun se trouve responsable du procès dans son ensemble.

¹⁶ Les citations qui suivent sont issues du texte de M. Foucault « Qu'est-ce que les lumières ? » Dits et écrits, 1984-2001.

Réalisations

Une notion clé est donc celle du passage à l'autonomie – que signifie (se) prendre en main ? – que je travaillerai, en parallèle :

- au sein de mes enseignements, et précisément par l'interprétation et l'analyse d'un cas, celle d'un jeune homme devenant adulte (*réf. 20, 21, v*),
- en m'attachant à penser la notion d'autonomie pour l'université, en tant qu'organisation en transformation et en capacité réflexive d'auto-évaluation.

Une sorte d'*aggiornamento* est mené sur deux plans : institutionnel-générationnel et intellectuel-éthique ; j'entends par *aggiornamento* le renouvellement de la culture organisationnelle pour garder l'immuable et retrouver les valeurs fondatrices dans un contexte qui a changé, change et changera.

En outre, j'ai formulé une hypothèse selon laquelle le féminin, en s'appuyant à nouveaux frais sur l'*Aufklärung*, (par sa capacité à en hériter, à le relever), permet de retrouver ses fondamentaux et de refonder, de réinventer les cadres d'une action publique d'éducation, de transmission, d'encadrement.

Cette distinction est capitale pour aborder la problématique de la réussite scolaire, des procès à l'œuvre dans la formation des compétences et des dispositions à l'étude, capitale pour comprendre les raisons et la rationalité du féminin – comme je le ferai à partir de différents corpus (*cf. partie 3.4*). Il s'agira d'entendre la raison des filles comme *déjà sortie* de l'état de minorité, et d'éviter de plaquer sur elles – et sur nos propres moyens d'intelligibilité – un quelconque *a priori* de minorité.

Et si... et si c'était ça, le féminin, l'audace du féminin, qu'est-ce que cela dirait de ses possibles, de sa puissance ? Qu'est-ce que cela produirait ?

La sortie de l'état de minorité du féminin est un fait objectivable, un procès traversant les corps et les espaces, une tâche descriptible en opérations, une obligation que l'on s'assigne. Ces dimensions concernent tout autant le phénomène observé que celui qui l'observe. Une forme de solidarité est à l'œuvre.

Cette réflexion me sera en outre utile pour penser la modernisation de l'université et la préparation (en 2010-2011) de la dévolution par l'État, de compétences et des responsabilités dites élargies par la loi LRU ; il sera question d'une forme de rationalité plus grande dans les usages, les procédures, les organisations, se donnant les moyens, en tant qu'opérateur de service public, de son propre contrôle, d'être davantage en capacité de se gouverner. Cette rationalité organisationnelle ne peut se construire en dehors des rationalités des acteurs. Autonomie de l'université, autonomie de la pensée des acteurs : aucune ne peut aller sans l'autre.

Modernité, une attitude

Par-delà les ambiguïtés ou les zones d'ombre que Foucault relève dans le texte de Kant quant à la définition du processus de l'*Aufklärung* – et qui nécessite qu'un tel texte se prête encore à l'interprétation et à l'interrogation – une question se pose centralement, concernant l'attitude de modernité. Là est l'enjeu du propos de Foucault : montrer que la modernité, plus qu'un âge ou une période, est une attitude.

« Par attitude, je veux dire un mode de relation à l'égard de l'actualité ; un choix volontaire qui est fait par certains ; enfin, une manière de penser et de sentir, une manière aussi d'agir et de se conduire qui, tout à la fois, marque une appartenance et se présente comme une tâche. Un peu sans doute comme ce que les grecs appelaient un éthos. » p.1387

On pense autant à la notion d'habitus – un sens, une raison, une pratique, un style –, qu'à la dimension d'individuation ; une force, une volition marquent et dépassent le sujet, le poussent, l'emportent et le disciplinent vers l'accomplissement d'un devoir.

Il pourrait en être ainsi d'une *modernité du féminin* qu'il s'agirait de saisir en tant qu'attitude. Mais il s'agirait alors – pour l'observateur, l'analyste, le chercheur – d'adopter un style qui permette d'en rendre compte et de le performer. Le geste d'écoute des paroles du féminin et d'accueil de ses performances se voudrait, dans ce cas, moderne.

La question n'est donc pas tant la distinction entre modernité et pré- ou post-modernité, qu'entre modernité et *contre* modernité. Baudelaire (en particulier dans le texte *Le peintre de la vie moderne* publié en 1863), en tant que conscience aiguë de la modernité au 19^{ème} siècle, constitue un appui majeur pour définir la modernité comme le transitoire, le fugitif, le contingent. Être moderne ce n'est pas accepter et reconnaître ce mouvement perpétuel.

« C'est au contraire prendre une certaine attitude à l'égard de ce mouvement ; et cette attitude volontaire, difficile, consiste à ressaisir quelque chose d'éternel qui n'est pas au-delà de l'instant présent, ni derrière lui, mais en lui. La modernité se distingue de la mode qui ne fait que suivre le cours du temps ; c'est l'attitude qui permet de saisir ce qu'il y a d'héroïque dans le moment présent. La modernité n'est pas un fait de sensibilité au présent fugitif ; c'est une volonté d'héroïser le présent. » p. 1388

Cette héroïsation est à entendre, non pas au sens de sacralisation, pour maintenir ou perpétuer le présent, ni pour le recueillir ou le flairer dans une attitude de flânerie. Non, il s'agit plutôt d'une idée ou d'un projet qui conduit l'observation, pour un éveil, pour un travail, pour une transfiguration – l'individuation d'un pré-individuel, en suivant Simondon.

« Transfiguration qui n'est pas annulation du réel, mais jeu difficile entre la vérité du réel et l'exercice de la liberté ; les choses naturelles y deviennent plus que naturelles, les choses belles y deviennent plus que belles et les choses singulières apparaissent dotées d'une vie enthousiaste comme l'âme de l'auteur [le peintre de la vie moderne, Baudelaire].

Pour l'attitude de la modernité, la haute valeur du présent est indissociable de l'acharnement à l'imaginer, à l'imaginer autrement qu'il n'est et à le transfigurer, non pas en le détruisant, mais en le captant dans ce qu'il est. La modernité baudelairienne est un exercice où l'extrême attention au réel est confrontée à la pratique d'une liberté qui tout à la fois respecte ce réel et le viole. » p. 1389

Par ailleurs, et c'est là que le poids des conséquences éthiques de la lecture de Foucault se fait le mieux sentir, le rapport au présent et le rapport à soi sont indissociables :

« L'attitude volontaire de modernité est liée à un ascétisme indispensable. Être moderne ce n'est pas s'accepter soi-même tel qu'on est dans le flux des moments qui passent ; c'est se prendre soi-même comme objet d'une élaboration complexe et dure. » p. 1389

L'idée de commencement et de natalité se fait aussi entendre. L'homme moderne ne part pas à la découverte de ses secrets mais cherche à s'inventer lui-même, s'astreint à la tâche de s'élaborer soi-même. Pour Baudelaire, l'art est le lieu de cette transfiguration.

Foucault veut enraciner dans l'*Aufklärung* (et l'on saisit clairement ici sa démarche archéologique) une triple problématisation : du rapport au présent, du mode d'être historique et de la constitution de soi-même comme sujet autonome.

Pour ma part, je retiens l'intérêt de faire dialoguer l'art et la quête intellectuelle, pour dépasser la fidélité à des éléments de doctrine et pour réactiver en permanence une attitude éthique vis-à-vis de soi.

Foucault s'interroge, plus loin dans ce texte, sur le couple *Aufklärung* et humanisme. L'*Aufklärung* est un événement qui s'est situé dans une configuration historique, faite de transformations sociales, de types d'institutions politiques, de formes de savoir, de projets de rationalisation des connaissances, de pratiques, de mutations technologiques, et d'un mode de rapport réflexif au présent.

L'humanisme, notion trop floue, est un ensemble de thèmes intervenus à différents moments de l'histoire et reconnus comme importants (pluralité des humanismes).

Cette thématique manque de vertébration pour servir la réflexion ; elle apparaît à Foucault plutôt comme une justification (et donc une rationalisation) de certaines conceptions de l'homme empruntées à la religion, à la science, à la politique – lesquelles lui seraient donc quasiment imposées.

Foucault ne renonce pas pour autant à l'idée d'un humanisme, et plus qu'une identité, il y voit une tension, en tant que critique et création permanente de nous-mêmes dans notre autonomie.

« La réflexion sur l'Aufklärung est une façon de philosopher, non une théorie, non une doctrine, ni même un corps permanent de savoir qui s'accumule ; il faut la concevoir comme une attitude, un éthos, une vie philosophique où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible. » p. 1396

Le questionnement de Foucault sur la connaissance concerne en particulier ses limites et les transformations de ces limites au cours des siècles.

« La critique, c'est bien l'analyse des limites et la réflexion sur elles. Mais si la question kantienne était de savoir quelles limites la connaissance doit renoncer à franchir, il me semble que la question critique, aujourd'hui, doit être retournée en question positive : dans ce qui nous est donné comme universel, nécessaire, obligatoire, quelle est la part de ce qui est singulier, contingent, et dû à des contraintes arbitraires.

Il s'agit en somme de transformer la critique exercée dans la forme de la limitation nécessaire en une critique pratique dans la forme du franchissement possible. » p. 1393

Dans ma démarche, ce franchissement est annoncé comme interrogation majeure (**Réf. 22**) : franchissement des frontières entre sciences humaines et philosophie, des frontières entre rationalité académique et travail de la subjectivité, des frontières entre catégories sexuées.

Si la démarche peut à certains moments se donner à voir comme une flânerie sur les ondes (**cf. partie 3.3**), il faut pourtant convenir que je n'avance ni ne m'arrête par hasard, et qu'un choix s'exprime, quand je relève tel événement.

Commence alors le travail de problématisation : qu'est ce qui fait événement ? Qu'est ce qui mérite d'être entendu, relevé, étudié et pour quel usage du monde et de soi ?

La critique va s'exercer, non plus dans la recherche des structures formelles qui ont valeur universelle,

« mais comme enquête historique à travers les événements qui nous ont amenés à nous constituer, à nous reconnaître comme sujets de ce que nous faisons, pensons, disons. En ce sens cette critique n'est pas transcendante, et n'a pas pour fin de rendre possible une métaphysique : elle est généalogique dans sa finalité et archéologique dans sa méthode. » p. 1393

Il s'agit de mener un examen des procès que le chercheur reconnaît comme le constituant et des procès qu'il reconnaît comme constituant les sujets qu'il cherche à comprendre – par exemple les filles et les garçons qui construisent des dispositions, des attitudes, des manières d'être, de faire, de sentir et d'agir.

Ce peut être à propos d'élèves dans des classes, d'un jeune aide-éducateur dans un établissement, de jeunes filles qui parlent de leur vie, d'une université qui produit un bilan de trajectoire et une auto-évaluation : pour tous, il s'agit de tenter une remontée généalogique.

Je considère qu'ils se déterminent en prenant parole (et se tournent ainsi vers le futur), à partir de ce qui les a déterminés et des traces de ce qui a eu lieu : il s'agit à chaque fois d'une subjectivité, plantée dans le présent, subissant des forces contraires, mais inventant une manière d'être, de se faire entendre, toujours comme une première fois, *hic et nunc*.

La critique cherche à traiter les discours qui articulent ce que nous pensons, disons, et faisons, comme autant d'événements historiques et elle dégagera de la contingence qui nous a fait être ce que nous sommes, la possibilité de ne plus être, faire ou penser ce que nous sommes, faisons, pensons, d'activer des leviers rétablissant la valeur et l'usage du libre arbitre (chez de futurs enseignants par exemple, mais aussi chez de élèves ou des étudiants).

« Elle souhaite relancer aussi loin que possible le travail infini de la liberté. » p. 1393

Modernité, une méthode

L'attitude historico-critique et expérimentale qu'il convient d'adopter est à la fois celle de l'enquête historique et de l'épreuve de la réalité et de l'actualité (comme le fait par exemple V. Woolf, en 1938), à la fois pour saisir les points où le changement est possible et souhaitable, et pour déterminer la forme précise à donner à ce changement.

Foucault se dit en faveur des transformations partielles, faites dans la corrélation de l'analyse historique et de l'attitude pratique. L'éthos philosophique est une épreuve historico-pratique des limites que nous pouvons franchir, et donc est travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres. Même s'il est local,

« ce travail a sa généralité, sa systématité, son homogénéité et son enjeu. » p. 1394

La systématité et l'homogénéité de la démarche résident dans le fait que les pratiques (de franchissement) relèvent de trois grands domaines, de trois grands types de rapports : les rapports de maîtrise sur les choses, les rapports d'action sur les autres, les rapports à soi-même. Ce sont trois axes dont il faut analyser la spécificité et l'intrication : l'axe du savoir, l'axe du pouvoir, l'axe de l'éthique.

La généralité et l'enjeu de la démarche tiennent au fait qu'elle conduit à une forme de problématisation qui définit les objets étudiés, mais aussi des règles d'action et des modes de rapports à soi.

« En d'autres termes, l'ontologie historique de nous-mêmes a à répondre à une série ouverte de questions, elle a affaire à un nombre non défini d'enquêtes qu'on peut multiplier et préciser autant qu'on voudra ; mais elles répondront toutes à la systématisation suivante : comment nous sommes-nous constitués comme sujets de notre savoir ; comment nous sommes-nous constitués comme sujets qui exercent ou subissent des relations de pouvoir ; comment nous sommes-nous constitués comme sujets moraux de nos actions. » p. 1395

Cette orientation intellectuelle, pratique et éthique, en intégrant une réflexion et un travail sur soi, situe la connaissance de soi dans le même horizon que la recherche de sens, dans tous les domaines de vie, d'activité, d'investissement professionnel.

Elle aide à saisir les enjeux des textes de cadrage des réformes, des appels à projets, des stratégies nationales de l'ESR, des grands programmes d'investissement et à y répondre. Nous y reviendrons.

« Cette attitude philosophique doit se traduire par un travail d'enquêtes diverses ; celles-ci ont leur cohérence méthodologique dans l'étude à la fois archéologique et généalogique de pratiques envisagées simultanément comme type technologique de rationalité et jeux stratégiques des libertés. » p. 1396

La pensée de Foucault saisit l'interdépendance, la contiguïté, la dialectique ultra-puissante d'un fonctionnement interne et d'une énergie individuante, débouchant sur un engagement et une stratégie. Une dynamo, entre le devenir d'une chose et la pensée qu'on en a, met en évidence une sorte de solidarité de devenir, où engagement et enracinement deviennent inséparables et se potentialisent.

La référence à ces travaux marque en outre une ouverture plus affirmée vers les lettres, la culture au sens large et l'Europe, qui a joué dans ma trajectoire, en synchronie avec le questionnement sur l'identité de l'université, sa trajectoire, son ancrage dans un territoire, et son histoire intellectuelle.

Les réflexions autour de la critique, du triptyque savoir-pouvoir-éthos et de la modernité m'ont donné une assise, à la fois pour continuer de penser les objets, les questions qui étaient les miens – le développement psychique et ses conditions, à tous les âges de la vie, la responsabilité professionnelle et le sens du travail, la place de l'université dans le projet de civilisation occidentale et ses possibles évolutions – pour sentir, imaginer et faire advenir d'autres formes de questionnement, d'objets d'étude et d'alliances intellectuelles, plus résonnantes et plus propices à l'individuation.

J'approfondirai, par un plus grand engagement dans l'action et dans la *chose publique*, les notions de stratégie, de *mètis* et de *kairos*, me rendrai sensible aux situations de synchronie et de diachronie renforcées par un changement de statut institutionnel et professionnel et par la sensation de vivre une expérience inédite.

Il en va de la responsabilité à porter la pertinence d'un choix, d'un état de fait, et du désir d'une cognition située et situante, dans des coordonnées repensées du temps et de l'espace.

3.1- Intempestivité

L'enjeu ici, suite aux réflexions de Foucault est triple

- creuser encore la notion de modernité en tant qu'intempestivité, style et réponse possible à l'arrêt momentané du sens ;
- esquisser l'arrière-plan nécessaire au diagnostic que je livrerai (*cf. partie 3.2*) à propos de la culture et de l'état d'esprit régnant dans l'université où j'exerce depuis une douzaine d'années ;
- se donner des repères forts pour enjamber ce bilan critique, s'efforcer de resymboliser, problématiser encore et se donner des raisons de travailler.

C'est le texte de P. Macherey¹⁷ qui nous guide, revenant à la célèbre formule d'Arthur Rimbaud.

« Il faut être absolument moderne ! Cette formule énonce clairement qu'être moderne n'a valeur de modernité que sous la condition que lui imprime l'adresse du il faut, avec l'élan créatif et normatif attaché à cette adresse on ne peut plus pressante, qui vise une intention de modernité, catégoriquement en rupture avec une disposition passive.

Ainsi comprise, la formule résonne de manière non seulement constative, mais performative : prononcer ce il faut, c'est déjà s'engager dans le mouvement de conquête d'une modernité à faire, qui n'est pas déjà là et tout acquise, mais se présente comme une tâche à accomplir. »

La modernité répond à une attente d'entraînement, d'enrôlement.

« La modernité n'est pas un état mais une impulsion, se situant dans une perspective dynamique de progression dont le terme n'est pas d'emblée défini, mais fait l'objet d'une réinvention perpétuelle. »

Elle répond aussi à une vision énergétique de l'action humaine et de son entropie naturelle.

« Une révolution qui ne procéderait pas à ce retour sur soi par lequel elle se projette encore et sans cesse vers l'avant en reformulant ses objectifs à nouveaux frais, et en prenant des risques, se condamnerait à piétiner, voire à rétrograder, en devenant le conservatoire de ses acquis antérieurs, dont elle se contenterait.

Sans cette volonté de dépassement, sans cet excès, sans cet esprit d'aventure, la modernité ne serait donc que l'apparence d'elle-même, un leurre exposé à être rapidement démenti par les faits, balayé par le temps qui passe et l'emporte avec lui, inexorablement. »

Elle contient la promesse de la connaissance, de l'activité de pensée, du projet intellectuel telle qu'on peut les vouloir pour l'université.

¹⁷ Les citations qui suivent sont issues du texte en ligne de Pierre Macherey « *Il faut être absolument moderne : la modernité, état de fait ou impératif ?* », 2005 <https://stl.univ-lille.fr>

La formule inventée par Rimbaud fait signe plus qu'elle ne parle ou ne se tait, appelle à d'incessantes opérations de déchiffrement. En la travaillant, nous faisons ce que nous devons faire : un travail de relève.

Ainsi, P. Macherey reprend le texte *Le peintre de la vie moderne* de Baudelaire, qui a sans doute inspiré Rimbaud dans *Adieu* (dix ans séparent les deux textes) : le peintre de la vie moderne

« cherche ce quelque chose qu'on nous permettra d'appeler la modernité ; car il ne se présente pas de meilleur mot pour exprimer l'idée en question. Il s'agit, pour lui, de dégager de la mode ce qu'elle peut contenir de poétique dans l'historique, de tirer l'éternel du transitoire... La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable...

Cet élément transitoire, fugitif, dont les métamorphoses sont si fréquentes, vous n'avez pas le droit de le mépriser ou de vous en passer. En le supprimant, vous tombez forcément dans le vide d'une beauté abstraite et indéfinissable, comme celle de l'unique femme avant le premier péché...

En un mot, pour que toute modernité soit digne de devenir antiquité, il faut que la beauté mystérieuse que la vie humaine y met involontairement en ait été extraite... » Baudelaire, 1863

Il s'agit donc de transfigurer l'infime, extraire l'or du fumier, combattre la banalité de l'ordinaire : en extraire la beauté et les enjeux éthiques. Il s'agit d'un rapport au monde, à la fois esthétique et intellectuel – s'intéressant à la fois à l'immuable et au fugitif.

« Être moderne, au sens de la vraie modernité, c'est prendre le monde tel qu'il est, après le premier péché et après la chute qui en a été la conséquence, avec toutes ses tares, avec toutes ses taches, avec toutes ses impuretés, sans chercher à l'en épurer, et néanmoins le faire entrer dans l'ordre de l'idéalité ». Macherey, 2005

La modernité ce n'est donc pas l'immédiateté. On saisit certes ce qui passe, mais pour en approfondir la substance, la normativité, et pour l'installer sur un autre plan d'existence, plus éternel. C'est un moment de grâce, un *kairos*, qui a des effets durables, fragmentés, rejaillissants.

« C'est donc saisir au vol ce qu'il y a de plus fugitif, non pour en retenir une image figée, mais pour en approfondir encore un peu plus le caractère de chose qui passe, et qui, paradoxalement, tout en passant, demeure sur un tout autre plan que celui défini par ses conditions matérielles d'existence. »

L'intranquillité fait partie du jeu. La modernité est un devoir, un devoir-être, un impératif,

« une obligation qu'on s'assigne à soi-même catégoriquement, en prenant l'engagement de la réaliser dans les faits, et en n'ayant de cesse d'y parvenir. »

Elle est volontairement déterminée, mais aussi elle échappe.

« Il est indispensable de la ramener à une autre forme de détermination, qui excède les capacités et les dispositions de la volonté consciente, mais répond à un autre ordre de nécessité, plus obscure, plus profonde, et sans doute inconsciente. »

« Être absolument moderne, c'est en conséquence être en proie et se livrer corps et âme à une contrariété fondamentale.

Être moderne, c'est remettre en question, et éventuellement se remettre en question, en prenant en compte le fait qu'il y a lieu de (se) poser des questions. »

L'interrogation, la problématisation, la remise en jeu des questions, la confrontation à la contrariété en tant que capacités humaines fondamentales, constituent la tâche primordiale de la modernité.

« Ce qui définit comme mode d'existence, donc comme éthos, une époque moderne en général, et non seulement notre actuelle époque moderne, c'est cette cacophonie, qui traduit le heurt des idées les plus dissemblables, des principes de vie et de connaissance les plus opposés, autrement dit l'expérience d'un décentrement radical.

Et il est clair que, si la littérature constitue un bon symptôme de la contradiction qui est ainsi au cœur de l'idée de modernité, elle n'en constitue pas le champ exclusif : le décentrement en question est bien plus que textuel et langagier, dans la mesure où il concerne en général un certain rapport au temps et à l'histoire.

Être moderne, nous l'avons constaté pour commencer, ce n'est pas, du moins pas seulement, être de son temps, parce que c'est être à la fois avec et contre son temps, donc proprement, comme dirait Nietzsche, intempestif. En conséquence, la modernité n'est pas une solution mais un problème, et un problème sans doute insurmontable.

Répudiant les fantasmes de l'adhésion, elle correspond plutôt à une rupture du consensus, et est vécue dans l'intranquillité afférente à cette rupture. C'est pourquoi elle consiste avant tout en un refus des solutions imposées, auxquelles elle oppose une volonté de problématisation.

On parle souvent d'une crise de la modernité, sans prendre suffisamment conscience du fait que la modernité est inséparable de sa propre crise, de sa mise en crise, qui conduit à la définir elle-même comme un état de crise. »

3.2- Diagnostics à l'université

Premiers pas

Dans mes premières études, j'avais exploré la question de l'identité, de la valeur et de l'estime de soi, dans une perspective historico-culturelle de psychologie sociale du développement. Les questions d'équilibre psychologique, de besoins primordiaux de reconnaissance, de motivation, d'image de soi, de socialisation primaire et secondaire étaient abordées, de même que celles de normes, de genre, de valeurs, de biais de perception, d'attendus sociaux et d'autonomie (ces travaux ont fait l'objet de mes publications entre 1994 et 2001).

La question de l'estime de soi a fait l'objet d'une partie de ma recherche doctorale, explorant alors diverses compréhensions de sa genèse. Si les modes explicatifs sont divers, ils m'apparaissaient toutefois complémentaires : l'estime de soi résulte de la reconnaissance et du regard d'autrui, mais aussi de l'évaluation par le sujet, de ses compétences dans tel ou tel domaine.

L'estime de soi est-elle un trait psychologique ? Une compétence ? Ce sont d'autres questions qui traversaient la problématique, de même que l'idée que les individus maintiennent des représentations de soi en congruence avec leur position sociale.

La richesse des questions qui s'ouvraient, la finesse à démontrer concernant les interprétations, le discernement à développer quant aux conséquences des choix théoriques ou méthodologiques sur la manière de conduire une recherche et sur les résultats ou les conclusions qui en émergeraient, constituaient l'ambiance de travail propre à construire un éthos de chercheur.

Cet éthos était fait de prudence, car conscient aussi de la vulnérabilité propre aux procès développementaux, et du rôle extrêmement décisif de l'environnement, son organisation, sa structuration, qui créent des conditions d'interlocution, d'intersubjectivité et par là orientent la vie psychique, son évolution, parfois son destin.

Consciente de l'instabilité du savoir, de sa fragilité, dès lors que des choix primordiaux orientent une recherche, j'apprends ainsi à être chercheur : savoir cela, l'assumer, supporter la contradiction inhérente à la construction du savoir (pourquoi y tenir s'il est si fragile ?), comprendre que ce qui n'est pas fragile c'est justement la force de l'ordre symbolique dans l'institution humaine, et que la construction sociale de la réalité donne l'idée et l'envie du pouvoir d'agir, de l'espace d'action, d'intervention, d'orientation sur le monde.

Comprendre cela fonde l'individu à se gouverner, à occuper des places, des fonctions, à se mobiliser.

Les questions de structuration de l'environnement, en termes de responsabilités et de cadres, ont occupé ma réflexion et se sont approfondies par l'initiation et l'encadrement individualisé en matière de statistiques dont j'ai bénéficié, pendant mon doctorat, au Centre interuniversitaire de calcul toulousain¹⁸ : réflexion sur les questions de mesure, d'échelles, d'analyses factorielles, de co-variance, sur les questions de méthode et d'objectivation quantitative et qualitative. L'outil statistique se faisant alors comprendre comme un appui de la recherche et de sa problématisation, dans un dialogue entre technique et épistémologie.

La question des modalités de l'attachement et de la séparation engage une réflexion en matière de construction subjective, supposant labilité et cohérence internes. Ceci est évidemment en lien avec les techniques éducatives, la négociation et l'argumentation, le contrôle et la liberté, la gestion des conflits et des contradictions, sur les plans inter puis intra psychiques. J'ai tenté d'affiner la compréhension de la construction des habiletés (dispositions, compétences) dans l'espace éducatif interactionnel, jusqu'à son intériorisation et sa consolidation de manière autonome.

Les questions d'identité sociale, groupale, catégorielle, positionnelle, ont également surgi dans mon travail de thèse, à l'occasion d'un résultat inattendu : les enfants se positionnaient de manière polarisée ou au contraire centrale sur des échelles. Au-delà de l'interprétation difficile à arrêter quant à la signification de ce positionnement, il s'avérait surtout qu'il était stable d'une échelle à l'autre chez le même enfant, et très nettement corrélé avec le positionnement de son parent.

Le travail a pris dès lors un nouvel élan, en renforçant ma curiosité pour les questions de structures et de structurations (mentales, subjectives, cognitives, interactionnelles, environnementales) et a conduit à approfondir une réflexion sur les procès.

Les procès se présentent comme un fait psychosocial et un sujet de préoccupation fascinants, et permettent de déconstruire l'idée de catégories (plus visibles et plus faciles à manier mais qui ne sont jamais que des artefacts, des idéaux types, et qui conduisent, si l'on n'y prend garde, à une perception biaisée du monde, en survalorisant l'homogénéité intra-groupe et les différences inter-groupes).

¹⁸ J'ai travaillé avec M. Joseph Saint-Pierre (Université Toulouse 3), docteur-ingénieur en statistiques appliquées aux Shs qui m'a accompagnée pendant plusieurs années. Je le remercie pour ses conseils de lecture, notamment de deux livres majeurs pour qui veut comprendre l'esprit scientifique, ses risques et sa valeur : *La mal mesure de l'homme*, de S. Jay-Gould et *Le nom de la rose*, de U. Eco.

Fut aussi travaillée la question du style parental éducatif, compris comme mode de relation à l'environnement et à son contrôle en direction de l'enfant ; la pratique parentale se trouvait alors comprise en tant que médiation d'opérations sociales et symboliques exogènes vers l'enfant, et rendait nécessaire une vision écologique et systémique du fonctionnement familial, propice par exemple à comprendre les effets des normes de genre sur les pratiques de socialisation, et à comprendre plus généralement les procès inhérents à la construction sociale de la réalité.

La finalité, dans tout geste éducatif, c'est l'éduqué : son autonomie, sa capacité à vivre au-delà de son parent, en son absence, hors étayage, après sa disparition. Une mobilité psychique et identitaire est favorable à la capacité d'affronter des épreuves, de se transformer au cours de la vie, de reconstruire du lien en intégrant les échecs et les pertes.

Mais l'enfant ou l'adolescent ne sont pas les seuls à se développer, à devoir se transformer. Je m'intéresserai progressivement et de plus en plus à l'émergence et à l'accompagnement de cette capacité chez l'adulte (comprise comme une tâche développementale, en situation de transition, en apprentissage ou en exercice professionnel, en devenant parent, en s'individuant, en se voulant sujet de ses normes, en délibérant en son for intérieur...).

Les questions seront également posées en termes d'engagement, de responsabilité et de délégation de pouvoir ; comment le parent justifie-t-il à l'enfant les contraintes, les cadres qu'il lui impose et cette justification a-t-elle un impact sur la manière dont l'enfant se sentira ou non acteur, responsable ou responsabilisé ?

La réflexion quant au discernement entre autonomie – fonctionnelle et instrumentale –, anomie, hétéronomie me prédisposera à l'analyse des procès organisationnels et relationnels, à l'échelle par exemple d'un milieu de travail et des stratégies qui s'y déploient.

Arrêt sur image

Les réflexions qui suivent viennent d'un focus sur l'université Paris 8, dans sa dimension sociale et collective.

Bien des éléments abordés ici m'étaient apparus lors de mon doctorat et de mon initiation au métier d'enseignant chercheur à l'université Toulouse 2. C'est avec cet arrière-plan, incluant le détour qu'ont permis huit années d'implication dans un autre milieu (Iufm de Champagne-Ardenne), où j'ai, aussi, appris, qu'il faut comprendre la tentative de diagnostic à laquelle je me livre.

L'enjeu est de constituer des appuis à partir de l'analyse des conditions de vie et de travail et d'esquisser des pistes pour avancer.

L'analyse du milieu s'avère une tâche nécessaire à tout commencement. S'inscrire dans l'espace, le temps, la culture universitaires fait émerger toute une vision de l'institution : cadre et ampleur des problématiques, adossement des sujets, continuité dans le temps, solidité, étayage, fonctionnalité : il y a bien des enjeux, des objectifs, des programmes.

Il s'agit donc d'un abord mettant au cœur la fonction d'institution de l'université : instituer des temps et des sujets, les conduire, les conduire à grandir, se transformer, se mettre à l'épreuve de l'affirmation de soi et de l'apprentissage à devenir autre.

Il s'agit ici d'assumer un bilan critique de ce qu'il en est de l'organisation interne de l'université, en tant qu'environnement structuré et structurant des pratiques professionnelles,

de sa respiration dans son en-dehors, sans immobiliser, sans statufier la pensée, en intégrant le plaisir de s'attaquer à de nouveaux enjeux pour les problématiser.

Stabiliser un diagnostic est un exercice très difficile, empreint de subjectivité, de part et d'autre ; il s'agit pourtant de ne pas s'abîmer dans un rapport spéculaire.

Je tente une approche de l'université comme un écosystème, une entité vivante complexe, avec une histoire et donc une inscription dans le temps, ses petits et grands récits (petits récits d'un établissement de 50 ans, grand récit de l'université, de l'école et du service public français). Le diagnostic se porte à trois niveaux : un rapport à la critique, un rapport à l'héritage et à l'identité, un rapport aux outils de travail, au métier, à la professionnalité (autocontrôle, unité, intégration-intégrité).

- L'établissement dans lequel j'exerce frappe par une faible capacité à problématiser collectivement sa condition moderne, par son héritage fossilisé, par des ayants droit attachés à leurs statuts.
- La chose institutionnelle y paraît très abîmée, au sens où la *res publica*, déconsidérée, remplit mal sa fonction. Bien souvent la critique écrase le métier, rend caduque la compétence, règne et s'exalte dans les assemblées générales – ou autres réunions. Quand ce n'est pas le cas, une moraline semble faire lien. La structuration du temps collectif est peu centrée sur l'activité même : passe-temps complaisant, rapports de force, revendications, stagnation et répétition des conflictualités.
- L'état d'esprit général cherche à se justifier au regard de forces extérieures (défendre, se protéger, au nom d'une tradition libertaire) et se rend conservateur. Le manque de contrôle interne et de rationalité renforce le sentiment de forces exogènes et anxiogènes, et les espaces où se créent sans doute du savoir, de la qualité et des compétences scientifiques et pédagogiques, sont repliés sur eux-mêmes et défensifs eux aussi.
- Dans les espaces de débat, des revendications s'affirment au nom d'une culture maison qui se définit en termes d'identité auto-référencée et cherche l'opposition avec ce qui n'est pas elle. Il s'agit de choisir son camp, non d'écouter, ni de se nourrir, ni d'élaborer, et de substituer le jeu social au débat intérieur et à la confrontation à une forme de solitude inhérente – et nécessaire – à l'âge et à l'agir adultes. La désymbolisation n'est plus une crise, mais une compulsion répétitive.
- Les fonctions ou encadrements dits intermédiaires et les écosystèmes proches du travail – composantes de formation ou de recherche – tiennent et se tiennent éloignés des enjeux et des problématiques de l'établissement compris dans leur ensemble, leur complexité, leur dynamique. Leurs leaderships remplissent peu leur fonction de médiation, ou le font de façon partielle et partielle, souvent dans des rapports de force.
- La culture maison se veut hyper libérale – pour des droits qui gratifient ceux qui les donnent – mais se révèle aussi rigide quant à l'idée d'innovation. Le manque de culture générale en organisation, des préjugés, des jugements, une opposition sans cesse rejouée entre la pensée critique et la culture administrative ou la technique, rendent impossible la centration sur l'activité et sur le réel du travail. Celui-ci se trouve privé d'outils d'analyse, du recours à des techniques et des moyens concrets de l'action.

- Le recours permanent à la critique et au rejet empêche de créer les conditions d'un travail digne, empêche l'objectivation sereine vis-à-vis des lieux intermédiaires (les nœuds dans les procès) où se créent la professionnalité et la richesse du travail.
- La confrontation à cet état de fait est délétère, chacun dès qu'il est seul – et il l'est souvent – se trouvant voué à se recentrer sur ses intérêts propres. Deux modes d'existence semblent admis et reconnus : défendre des intérêts et/ou tenir un discours d'insurgé. Dans les deux cas, l'idée de direction, de stratégie d'établissement partagée devient caduque.
- Ce fonctionnement prend en otage. La référence à l'excellence, à l'expertise professionnelle et à des critères de stratégie nationale est tournée en dérision et rendue finalement impossible. Ce renoncement se fait peut-être par anticipation de l'échec, par focalisation sur certains indicateurs (les classements internationaux par exemple). Ce renoncement s'énonce publiquement, rhétoriquement, mais ne concerne pas les pratiques individuelles qui renforcent et performent la clôture, la balkanisation et la concurrence.
- Une socialisation de l'entre soi est préférée à une vraie professionnalisation qui fait changer. Ce fonctionnement clanique hétéronome repose sur le besoin partagé de se croire assiégé et crée sa propre insécurité. L'illusion essentialiste à laquelle cède la culture maison conduit à une inversion des valeurs et de l'intelligence auxquelles elle se réfère.

Ces valeurs, remises à l'étude, reprises au sérieux et rétablies dans leur normativité, exigeraient au contraire une vision et une stratégie du devenir et un devoir-être.

Pour une intelligence stratégique

Je travaillerai à, pour, chercher malgré tout, en dépit des valeurs négatives et des passions tristes, le mouvement inverse : une cohérence politique, une continuité biographique, une consolidation professionnelle. Il s'agit de ne jamais perdre de vue l'objectif, ni ses propres mobiles : conscience professionnelle, ardeur de problématisation, envie de relever le défi que constitue le dépassement d'un diagnostic accablant, en pensant que la légèreté institutionnelle que je déplore n'est plus de saison.

Cette analyse du milieu se prolongera plus tard dans ma trajectoire, par l'utilisation d'outils de diagnostics et d'analyse des risques et des opportunités, de points d'appuis et de points de vigilance, tels qu'on peut les trouver dans les pratiques de management et dans la culture de l'évaluation.

La socio-analyse des organisations et la notion de dépersonnalisation (au sens de M.-P. Follett, praticienne et théoricienne du *management jardiné*, voir Groutel, 2014) permettent d'entrevoir des réponses et de promouvoir un autre style d'intervention fondé sur l'analyse des procès et les mouvements énergétiques – pour sortir peut-être des rapports spéculaires et des entre-soi grégaires.

Enfin, en dépit du fort tropisme qui fait penser que tout lieu de travail est unique, je m'attache à penser que le diagnostic que je viens de livrer dit quelque chose des universités et de l'ESR français – peut-être en particulier en Shs et peut-être en particulier en territoires défavorisés,

mais sans doute pas seulement – qu’il déborde, va au-delà et propulse vers une transformation possible.

Cette remarque m’encourage à chercher des appuis pour comprendre, étudier, re-symboliser, de la manière la plus large possible.

Un premier appui se trouve dans la notion de *mètis*. Quand les repères ordinaires ne tiennent apparemment plus et ne font plus lien, la pensée féministe et du féminin contient des ressources propres à faire entrer dans un autre ordre de rapports, dans la patience, la mémoire, le savoir, le silence et l’inventivité, pour chercher ce qui fait signe, ce qui fait sens (direction, signification, sensation).

Il s’agit de chercher à entrer dans un autre ordre de rapports en resymbolisant, à se soustraire à la loi du plus fort et à la loi de la nécessité – par une transformation des rapports de force en rapports de flux (*réf. 18, 19*).

« La ruse (mètis en grec ancien) a la capacité politique et spirituelle de nous soustraire au monde des rapports de force, ce monde par excellence perméable à la violence. » Muraro, 2004, p.77

Détienne et Vernant¹⁹ se sont livrés à l’étude historico-culturelle de la notion de *mètis* dans la pensée grecque et ont tenté de circonscrire les contours d’une notion qui prend, comme ce qu’elle évoque, des formes mouvantes : agilité d’esprit, sûreté du coup d’œil, intelligence immédiate d’une situation nouvelle, habileté à déchiffrer les signes qui relient des contraires, tels le visible et l’invisible, le passé et le futur, la présence et l’absence, la mobilité et la permanence, ce qui est et ce qui peut être.

La *mètis* semble avoir échappé à l’histoire de la pensée grecque alors qu’elle y a fourmillé. Elle est un geste, plus qu’une identité.

« Ce sont les vertus canoniques du prudent, mais réunies dans un homme qui, aux yeux de Thucydide dominait ses contemporains par sa clairvoyance politique. » p. 302
D’Homère à Oppien, l’intelligence pratique et rusée, sous toutes ses formes, constitue une donnée permanente du monde grec. Son domaine est un empire, et le prudent l’homme à mètis, va prendre dans le même temps dix visages différents, s’incarnant dans les différents types d’hommes de la société grecque, de l’aurige au politique, en passant par le pêcheur, le forgeron, l’orateur, le tisserand, le pilote, le chasseur, le sophiste, le charpentier et le stratège : omniprésent et pourtant étrangement absent, du moins de l’histoire qui nous est familière. » p.294-295

Elle entretient des rapports subtils au temps, à l’espace et à la connaissance.

« Voir en même temps devant et derrière c’est-à-dire d’abord avoir l’expérience du passé pour deviner ce qui va se produire, mais aussi rapprocher le futur des événements passés, cheminer d’un point à l’autre de l’horizon à travers l’invisible, comme le font de leur côté et avec leurs moyens propres les devins, ces hommes dont le savoir est, à la même époque, défini par Euripide comme une habileté à deviner, à eikazein, à se faire la plus juste idée sur les perspectives les plus étendues » p. 303

Elle est énergie, toute à l’action, à la volte-face, au changement.

« Engagée dans le devenir elle se trouve sans cesse confrontée à des événements inédits, à des situations ambiguës ; guettée par l’imprévisible, elle doit être assez vigilante et polymorphe pour

¹⁹ Les citations qui suivent sont issues de leur ouvrage *Les ruses de l’intelligence*, 1974.

renverser ou dévier à son avantage les puissances rusées qui méditent de retourner contre elle ses pièges et ses filets. Ici il n'y a jamais de terme au jeu circulaire du lieur et du lié. » p. 293-294
« Pour le sophiste, pour le médecin et pour le politique il n'est pas d'autre champ d'action que le devenir, le changement et ce qui ne reste jamais semblable à soi. » p. 294

Le champ lexical dans lequel surgit la *mètis* est celui de la stratégie, à comprendre comme organisation d'une défense, conduite ou science de guerre, art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations, ensemble d'actions coordonnées.

La stratégie permet d'organiser une action pour arriver à un résultat – affrontement ou maintien de la paix, ou encore détermination vitale à construire ses repères moraux et de conduite.

La *mètis*, insaisissable, peut plonger dans la stupeur et laisser désarmés ses poursuivants, et vouer ses prédateurs au désarroi et à l'impuissance.

On voit apparaître une manière de sentir et d'éprouver le milieu, en tant que milieu de vie, de vie au travail (*réf. 19, w, z*).

La partie suivante va mettre en évidence de nouvelles ressources et de nouvelles pistes de problématisation concernant l'engagement dans l'action, sa symbolisation, la capacité à remédier à l'appauvrissement et à recréer des modes d'existence.

3.3- *Poïesis*

Survivances des lucioles

Dans *Survivances des lucioles* (2009), Georges Didi-Huberman s'emploie à une double opération : d'une part revenir sur la vie et l'œuvre de Pasolini et en relever des éléments marquants ; d'autre part reprendre à son compte la métaphore des lucioles et la faire jouer sur l'œuvre même de Pasolini.

Pasolini a écrit deux textes qui entrent en résonance : l'un en 1941 à l'âge de 20 ans, l'autre en 1975, l'année de sa mort, à 55 ans.

Le premier évoque un moment qui s'apparente au bonheur : jeunesse, liberté, amitié, sensualité ; le groupe d'amis passe la nuit sur les abords de Rome et suit, émerveillé, un vol de lucioles.

Pasolini y trouve une manière de penser le problème qui l'occupe à ce moment-là : au pouvoir règne le dictateur Mussolini, accompagné de ses conseillers ; les projecteurs de la propagande éclairent le dictateur fasciste, et aveuglent le peuple, tandis que les résistants de toutes sortes, actifs et passifs se transforment en fuyantes lucioles, cherchent à se faire aussi discrets que possible, tout en continuant à émettre leurs signaux ; l'enfer est au grand jour, les lucioles brillent dans les espaces gardés obscurs.

En 1975, il décrit la mort des lucioles et le vide du pouvoir : un autre fascisme a triomphé, plus rampant, moins apparent, désespérant la résistance, celui des shows télévisuels, de la consommation, de la disparition du peuple et des différences.

Un vol de lucioles est un ensemble mouvant. Si Pasolini les croit disparues c'est parce que le monde a changé depuis ses vingt ans et qu'en 1975, épuisé par la confiscation de sa vie intime, il n'a plus la force ni le désir, de chercher dans le présent, les traces de sa joie d'enfant. Il est vaincu, le chagrin le submerge et le pessimisme a triomphé. Grâce au travail de relève de G. Didi-Huberman qui reprend à son compte un geste primordial et l'actualise, on comprend que

les lucioles existent, non loin des lumières crues, des savoirs établis, des doxas répétées, et qu'elles se déplacent, et nous possiblement à leur suite, pour qu'autre chose puisse advenir.

Didi-Huberman élabore une réflexion sur le cinéma, la poétique, le politique, à partir du film *La rabbia*, de Pasolini. La rage poétique, contre la normalité, consiste à produire un état d'urgence ou d'émergence : ce qui permet de faire advenir un nouvel état de l'histoire, la mise à jour d'une vérité inaperçue.

La poétique relève d'une décision quant au logos et au pathos, et cherche à percevoir un sens au-delà des signes manifestes ; chez Pasolini, la *rabbia*, la rage, en est le moteur. Elle est un geste de cœur, de corps, une position quant à l'intelligible et quant au sensible, qui sont faits, aussi, de distance et permettent la création.

La poétique conduit à prendre au sérieux à la fois une tradition romantique qui fait de l'imagination un outil de connaissance, et une tradition matérialiste pour aborder poétiquement des questions socio-politiques conflictuelles (l'idée du fascisme, du colonialisme, du sexisme, etc.).

C'est le geste dialectique qui est intéressant en tant que tel, il démontre que les effets de vérité ont des effets de beauté (véridiction et esthétique), ce qui n'écarte pas la nécessité d'une méthode (technique).

« Il y a des choses que l'intelligence seule est capable de chercher mais que, par elle-même, elle ne trouvera jamais ; ces choses, l'instinct seul les trouverait, mais il ne les cherchera jamais. »

Bergson, [1907-1991], p. 623.

Les références aux éléments naturels (que je trouverai par exemple auprès du philosophe E. Coccia ou du poète R. Char) permettent de sortir des cadres formels et de faire d'une plainte un vrai chant. C'est ainsi que mon intérêt pour les chœurs de filles – et ceux qui les écoutent – s'est peu à peu affirmé, comme nous allons le voir.

La rage doit être poétique, pour qu'elle soit remarquable, mobile, puissance d'agir et de soulèvement. Il s'agit de traverser la mélancolie après l'avoir constatée comme une catastrophe universelle, et aller vers le désir et la joie.

S'appuyant sur le souhait de Walter Benjamin d'*organiser le pessimisme*, Didi-Huberman rappelle qu'admirer et s'élever, parce qu'on est porté par quelque chose, est une activité consolatoire (aux antipodes de la jalousie mimétique).

Les images, et le travail sur les images y conduisent, au-delà de l'histoire de l'art classique et peuvent faire bifurquer vers des objets non artistiques.

Il y a des moments dans l'histoire (d'une vie, d'une civilisation, d'une aventure humaine) où l'on sort des cadres, parce que le bien commun l'exige et nous y oblige. Éthiquement c'est l'hypothèse nécessaire.

Dans mon parcours, la nécessité de trouver de nouvelles formes de pensée a émergé au fil de mes réflexions sur la problématique du féminin. A un certain moment, j'ai souhaité développer une approche de la question qui puisse intégrer différents éléments que j'avais précédemment observés et élaborés, me permettre de progresser dans le travail de problématisation et de clarification de certaines intuitions ou hypothèses, et donner au féminin une voie/voix qui puisse s'affirmer, s'individuer, notamment en cherchant à organiser autrement la conflictualité sur cette question.

Même si le féminin concerne majoritairement des filles et des femmes, j'ai choisi de dépersonnaliser la question : le phénomène m'intéresse plus que ses incarnations, la maîtrise du procès donne de la puissance, de l'élan et de la distance pour agir, à ceux et celles qui en auraient besoin.

La formule presque oxymorique *du féminin* s'adresse à tous les genres et permet à chacun d'en jouer.

Le travail de relève qu'opère Didi-Huberman à partir de l'œuvre de Pasolini est inspirant à plusieurs titres (*Réf. 18, 19, 22*) :

- le travail de réflexion critique s'exerce dans l'acte journalistique et dans la création, ou dans l'essai, articulés à la question de l'émancipation des normes et du genre, laquelle s'avère être, au-delà d'une problématique identitaire, une question de pratique sociale, une *libido creandi*, qui engage, qui expose et rend sensible à autrui ;

- le destin tragique de Pasolini, sa mort violente, sa vie brisée, sa fin inexpliquée, sa lucidité blessée, ses intuitions, ses rapprochements audacieux (trop ?) subversifs, au-delà des frontières de la bienséance, sont mis en abîme par Didi-Huberman, et par là restaurés, réparés ;

- si la mélancolie ne se fuit pas, elle se traverse et la rage est un moteur : une colère à transformer, à travailler, quand on est engagé dans un travail intellectuel, mais aussi d'encadrement, d'enrôlement. Le collectif, sa joie, peuvent transformer la colère en action, en projet, en amour ;

« *La révolte est amour et fécondité ou elle n'est rien* » Camus, 1951, p27

- cette *poïesis* suppose une décision par rapport au langage – et l'on voit les rapprochements possibles entre art et psychanalyse – : que faisons-nous, comment désormais nous situons-nous, quel choix faisons-nous, en connaissance de cause, en déjouant les effets parfois cruels du langage humain ?

- il s'agit de chercher à montrer, à *designer* autre chose, par les images, que ce que porte à dire et à penser le langage consensuel ;

- distance et circuit court de l'action caractérisent cette *poïesis* ;

- on peut esquisser une méthode de recherche à part entière : la *poïesis* permet de faire advenir, de faire jaillir ; elle concerne des questions de flux, de pression de flux, et non de catégories que conceptuellement on manierait ou manipulerait à partir d'un plan ou de présupposés. La *poïesis* c'est : je ne sais pas ce que je cherche, ni même encore ce que je trouve ; mais l'idée est inséparable de son mode d'expression ;

- est contenue, dans la *poïesis*, une problématique de lâcher-prise et de désapprenance : je construis du sens à partir de ce que je cherche et trouve (parfois sans le savoir), en le mettant en lien, en le métabolisant, en l'organisant, en faisant résonner/raisonner.

Ce geste me sera très précieux pour opérer quelques bifurcations dans la manière d'aborder mes questions et de poursuivre le travail.

C'est autour de l'analyse d'un reportage radiophonique que s'opèrera cette évolution, en parallèle avec mon engagement dans l'administration et dans l'encadrement stratégique, dans le cadre d'un mandat de vice-présidente.

L'ouverture intellectuelle, pour penser à nouveaux frais les questions de notre temps, suppose de sortir des cadres habituels et d'effacer *le wording de la femme par les valeurs masculines*, comme l'évoque Y. Bonnefoy (2002), à propos de sa Cléopâtre. Mon travail de recherche, ces dernières années, aura consisté en cela. L'analyse du reportage radiophonique me portera à découvrir ou à revisiter des champs de pensée favorables à l'hybridation, à la créolisation et à la reconnaissance de l'exil (par exemple, avec A. Meddeb en 2006, E. Glissant, 1990 mais aussi J. Kristeva, en 1988), plaçant la question de l'imaginaire et de sa survivance au cœur de la pensée humaine.

Le philosophe méridional J. Borrell (1993, 1996) m'aidera à penser-nomade, m'appuyant sur la Grèce et son rapport primordial à la démocratie, et à déplacer, à transférer, telle idée ou image construite *ici* pour la faire jouer *là*, (comme par exemple : le natal méditerranéen, la lumière, l'agora, pour entendre des voix dans une cité francilienne) – Réf. 18, 22, z.

« Chronique d'une sortie en ville »

Cette mise en mouvement s'est révélée concrètement possible par l'exercice d'écriture poétique auquel je me suis livrée en 2010 (*cf. annexe 3*), point de départ d'une *poïesis* enracinée et d'une programmation d'approfondissements théoriques et conceptuels que j'ai menés au cours des années suivantes.

Le texte évoque des problématiques développementales : questions d'identité – changement et permanence –, force des premiers attachements, désir d'émancipation, richesse de l'interlocution et du jeu/je qu'elle rend possible.

L'idée étant de retrouver un mode d'analyse critique, d'interprétation, d'action, d'écriture, de réception et de traduction ; pour continuer le chemin, pour se donner des raisons d'assurer le travail de relève au sens plein et noble du terme.

Le point de départ de ce texte poétique se trouve dans le documentaire « *Ma cité mon cocon. Jeunes filles entre elles et entre soi* », dont j'ai voulu faire un corpus d'analyse, et qui a été diffusé quatre fois entre 2006 et 2015, avec différentes introductions et mises en perspectives²¹ :

- sollicitant une curiosité bienveillante à l'égard des *jeunes filles en fleurs*, invitant à une écoute hospitalière de l'altérité permettant de retrouver le commun ;

- questionnant la démarche d'interrogation sur les ondes d'une radio publique et la volonté de poser autrement les questions et d'orienter autrement la réception ;

²⁰ En référence au texte de F Benslama *La déappropriation*, 1995, qui porte sur les phénomènes de dislocation de la communauté et d'éradication de l'altérité.

²¹ France culture, <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/ma-cite-mon-cocon-jeunes-filles-entre-elles-et-entre-soi-2006>

- en ramenant les crises, difficultés, crispations, rationalisations à des procès somme toute communs à tout groupe, tout milieu ;

- en limitant les risques de stigmatisation et en orientant le regard sur ce qui fonctionne plutôt que sur le négatif : « *le quotidien des jeunes filles pas toujours sages plutôt que des reportages sur les bandes de gars, la justice plutôt que la police, les modes de transports plutôt que les manières d'habiter, les nouvelles initiatives politiques plutôt que les éternels affrontements* ».

Cet exercice poétique a permis d'explorer la thématique de la ville et l'hypothèse d'une sortie symbolique et concrète des assignations, propre à renverser ou du moins ébranler des situations minoritaires, en en faisant une chance pour une sortie du ban, rappelant que l'émancipation ce n'est pas la liberté, la non-contrainte, mais la possibilité de revenir et de dénouer des liens trop serrés.

L'élaboration conduit à former l'hypothèse selon laquelle des dispositions à l'émancipation, à la fois fraîches et souterraines, caractérisent le féminin dès lors qu'il s'affirme sans tutelle et qu'il est écouté.

Il s'agit en tout cas d'entendre ces filles depuis un ailleurs et un autrement que dans des rapports de classe, de force, d'identité.

Au-delà de l'élucidation des rapports de ces filles avec leurs pairs ou leurs pères, il s'agit aussi d'objectiver quelque chose de leurs rapports avec l'auditeur français, généralement cultivé, de la radio nationale la plus *culturelle* de France.

Le rapport à l'enfance peut s'avérer un bon viatique, mettant en contact avec l'être primordial au sens de Deligny, celui d'avant le logos et ses grilles symboliques.

Ce rapport à l'enfance, que chacun le porte en lui-même – plus ou moins recouvert ou enfoui – peut évoquer le rapport de solidarité, le contact avec le visage de l'autre, son altérité et la profonde communauté qui se ressent à ce moment-là (Buber, 1959 ; Ricoeur, 1990).

Les notions de solidarité, d'*affidamento* (Irigaray, 1990) ont donc leur place ici. Une forme d'intelligence sensible, pratique, plurielle, collective, relationnelle, non dogmatique, présage d'une capacité à se situer dans des rapports de flux plus que dans des rapports de force – et à savoir transformer ceux-ci en ceux-là (**Réf. 16, 19**).

L'exercice fait jouer ensemble l'imaginaire de l'espace-ville et l'espace psychique. Les alternances, les dualités, la normativité au travail s'orchestrent dans un rythme d'écriture, évitant de s'abîmer dans une position unique.

L'imaginaire du déplacement est fort, il permet un jeu sur les transports : en commun (escaliers ascenseurs), amoureux, amicaux, ils font lien. L'espace privé, l'espace public sont en mouvement, en mobilité, l'un comme l'autre. Il y a multiplicité de lieux et d'échelles. Les espaces – intimes-extimes, sud-nord, visuel-sonore, sensibles-conceptuels – sont à la fois culturels, architecturaux, géopolitiques : un même geste permet de les saisir et de faire advenir une autre vision du milieu, dissolvant les frontières habituelles.

Le texte fait entendre un ensemble, une polyphonie et aussi des voix singulières : une choralité, une *disputatio*, un théâtre : le lieu par excellence de la dispute.

D'une certaine manière, ce texte soutient l'idée de contraintes, associée à l'idée de choix, de liberté et de créativité. Par l'écriture et la composition, l'éloignement est lui-même mis à distance : on n'en finit jamais de déconstruire, de chercher à saisir autrement, ce qui a peut-être été, à un moment, subi.

Par le travail, on choisit de le regarder d'une certaine façon et d'en faire une nouvelle création de soi, un récit (Pineau et *al.*, 2007).

« En somme, plutôt qu'une démarche conceptuelle ou normative, il s'agit d'une entreprise littéraire pour produire cet effet de catharsis en espérant que la pièce soit réappropriée par les personnes concernées, c'est-à-dire des jeunes en cours de scolarité et des jeunes filles de milieu maghrébin. »
Ost, 2008, p. 253

L'interview, collective, se fait entendre en tant qu'espace renaissant, parrésiasique (Foucault, 1982-2008 ; Fleury, 2005 ; Laugier, 2010), où il se dit quelque chose, où se préserve le lien en risquant le dé-lien – *a contrario* d'un discours en surplomb, tel celui de l'expertise.

« C'est une vocation naturelle de communiquer et de dire ce qu'on pense. Or la communicabilité suppose très clairement une communauté d'hommes à qui s'adresser, qui écoutent et qu'on peut écouter. » Arendt, 1991, p. 68

Pour ce, il faut contourner les opérations de classement, de jugement, de stigmatisation qui excluent l'accueil, la confrontation et la rencontre. Car ainsi va parfois le langage : enfermement de la minorité parlée par d'autres, confiscation de l'expérience, réductionnisme. Pour entendre positivement ces filles, il faut considérer qu'elles sont *déjà sorties* de l'état de minorité ; sinon, je ne pourrais parler d'elles comme je le fais.

Elles parlent, et en cela elles font autorité (**Réf. 18**).

Le projet est donc de développer un autre style de recherche, de porter un autre regard sur la situation des filles et des femmes, de développer une autre écoute des récits qu'elles donnent à entendre, en sortant des formalismes disciplinaires.

Concernant leur histoire, il s'agissait de renverser totalement le mode de réception, pour se mettre au diapason et en disposition d'entendre la force et les possibles de leurs voix, mais d'abord, concrètement et immédiatement, d'attester de leur capacité normative, déjà active, à traduire, à hériter, à comprendre les errements des garçons et les douleurs de leurs pères.

S'agit-il de chercher une loi, de formuler une hypothèse ?

Il s'agit d'écouter les signaux faibles, de ne pas hystériser et statufier les corpus, de préférer les faits, l'observation et l'écoute du réel, de l'ordinaire, au fil du temps. Il s'agit de s'y intéresser plutôt que de banaliser ou de banalemer, sans y penser, victimiser. Il s'agit aussi de ne pas confondre l'imaginaire avec le fantasme ou le rêve éveillé, ni avec l'idéologie.

Ce texte est une mise en abîme de ma propre situation avec celle de ces filles, à la recherche de nouveaux corpus, de nouveaux espaces de pensée, milieux associés, faisant la part belle à l'intelligence collective et à l'action, n'excluant ni les utopies ni les uchronies ; nous y reviendrons.

L'exercice a peut-être conduit à transgresser, à subvertir des allants de soi, tant en matière de représentations spontanées concernant les femmes de banlieue, qu'en matière de *modus operandi* de recherche. Il a permis de créer ses propres formes, ses propres normes.

Le devenir fait son œuvre, en investissant l'espace de la cité. Parallèlement autre chose advient, le soi, un espace intérieur qui échappe au *moi* du contrôle et des conventions. Par l'écriture, par la pensée, un renversement devient possible : la minorité est une chance. Quelque chose éclot, une question d'intelligence, de saut qualitatif d'intellection, de l'ordre de l'emplacement et de l'intersubjectivité.

Il s'agit d'un renversement de perspectives et de circulation : ces filles me donnent une énergie nouvelle pour assumer ma place, faire mon travail, m'intéresser positivement à elles, intégrer leurs possibles dans mon action ou mon projet (*cf. partie 3.4*).

Je chercherai des appuis dans le domaine de l'art, de l'esthétique, pour penser la poétique et la recherche artistique. Je trouverai par exemple auprès de Marie-José Mondzain (2012, 2017), philosophe des images, une manière d'approfondir la question de la radicalité (*versus* radicalisation), de la subjectivité et de l'imaginaire.

François Ost, universitaire et juriste, m'a aussi aidée : après avoir beaucoup travaillé la question de la mise en récit du droit, du droit et de la littérature, il entre dans une écriture littéraire, théâtrale, pour creuser des hypothèses, dans son livre *Antigone voilée*.

« D'emblée, j'ai eu le réflexe, pour une fois, de ne pas rentrer dans ce type d'analyse, plus conceptuelle ou plus scientifique, et le désir, l'envie, d'aborder la question sous un angle tout à fait différent, qui était l'écriture de fiction, l'écriture littéraire.

Je voyais vraiment – et l'expérience s'est, me semble-t-il, confirmée – plusieurs avantages.

D'abord, c'était l'occasion d'aborder le problème du voile à partir de cas individuels. Une Aïcha voilée, qui n'est pas une autre jeune fille, c'est celle-là qui m'intéressait.

L'avantage de partir des cas individuels était de résister aux concepts a priori, avec tout ce qu'ils véhiculent sans doute de stéréotypes et de préjugés.

On se fait une certaine idée du rapport entre l'islam et la femme, l'islam qui serait nécessairement misogyne, une certaine idée du voile qui serait nécessairement le symbole de la soumission de la jeune fille à son père ou à l'imam du quartier.

Je n'ignorais évidemment pas ces interprétations mais je préférais partir de cas individuels ».

Ost, 2008, p. 252

Plus loin :

« Le droit est un apprentissage de solutions préformatées. La littérature, au contraire, libère des possibles, rend le sens de l'utopie, ce sens des possibles qui est tellement nécessaire dans la formation universitaire aujourd'hui, qui est tragiquement reproductrice » Ost, 2008, p. 261

Ailleurs encore :

« - Comment situeriez-vous l'utilité pédagogique, et des ouvertures en termes de créativité, de Droit et Littérature par rapport à Droit et Sociologie ? Voyez-vous une complémentarité ?

- Tout à fait. Je partirai de cette réflexion de Ricœur qui disait : « Le symbole ou le récit donnent à penser. » Les deux éléments sont importants. Il est important de disposer d'une certaine maîtrise d'un corpus littéraire, un ensemble de récits qui donnent à penser, qui nourrissent notre imaginaire.

Mais ensuite – le deuxièmement est important aussi – il faut penser ce matériau. C'est là que la science prend le relais et elle a évidemment tout à fait son utilité pour pousser plus loin, pour théoriser, pour conceptualiser, ces intuitions.

C'est dans cette tension dialectique entre une intuition littéraire et une construction scientifique, que je vois une formation. [...] Je pense qu'il y a une sorte d'indiscipline littéraire de la plus grande

utilité pour les disciplines scientifiques. Les deux moments sont importants, bien entendu. »
Ost, 2008, p. 261

Mon texte est à la fois libérateur et programmatique : il fonctionnera comme une mine d'hypothèses et d'intuitions qui orienteront pour des années, mes lectures, mes recherches, mes enseignements, mes écrits. Il ouvre vers le mouvement, et vers un défi en termes d'individuation.

Souveraineté

Les poètes et les traducteurs ne cèdent pas à la démesure, mais travaillent sur le fondamental, la langue, performant l'éthos de celui qui parle, toujours situé. Ils constituent des repères essentiels, des figures tutélaires, pour illustrer en quoi le travail intellectuel peut vitalemment se confronter au conflit sans y sombrer, et constitue dès lors un éthos professionnel impliqué, fait de distance critique et d'implication concrète (*Réf. w, x*).

Je trouverai une inspiration auprès de René Char, et grâce à l'étude de Serge Valay²² (1987), l'éclaircissement de ce qui en fait la force : la reconnaissance de l'inconnu, le combat, la lucidité, la révolte, le désir d'un constant dépassement de soi et l'alliance des contraires.

Cette œuvre est la recherche d'un autre rapport à autrui et d'une autre affirmation de ce rapport. La dimension de primordialité est frappante. Le déploiement de l'éthique par la poïétique devient la seule voie possible.

« Ils sont commandés par une même loi, ils obéissent à un même principe. » p. 106

« Tout doit être toujours rapporté à l'expérience toujours renouvelée d'un rapport premier avec le monde. » p. 106

L'affirmation d'une responsabilité pour autrui et la recherche d'une communauté de parole confèrent à son parler une dimension exceptionnelle et la portée d'une grande voix.

Il partage avec Albert Camus l'optimisme tragique de la Grèce présocratique. Le principe de la souveraineté traverse l'œuvre : ce qui est le plus élevé, au sommet, est à rechercher, sans oublier la base.

Il cherche à requalifier l'homme, à le mettre debout, en toutes circonstances, à répondre aux états d'urgence, en temps de guerre ou non, par le poème, la poésie, l'action et l'engagement qui participent de la même exigence.

« L'exigence éthique doit être pensée non par référence à un système de valeurs, mais par rapport à une exigence de souveraineté qui, en toute circonstance, se traduit par le refus immédiat de ce qui menace de limiter le champ des possibles, de contraindre l'élan vital et d'empêcher le mouvement vers l'inaccessible. » p. 111-112

La poétique de René Char est une poétique du combat et de la polarité, d'une énergétique qui se concentre, entière, comme l'eau qui coule (Coccia, 2016), et qui rappelle l'analyse de Roudinesco (2005) à propos des penseurs de la tourmente : un ordre supérieur à celui de la liberté subjective, une transcendance sans Dieu, – mais toutefois une transcendance – une rigueur mais aussi une fluidité de l'air, de l'eau, des éléments qui composent l'espace sont à

²² Sauf indication contraire, les citations qui suivent sont issues de son ouvrage *René Char qui êtes-vous ?*, 1987

l'œuvre, au-delà des catégories sociales, pour un autre rapport au monde et pour se repérer dans les cataclysmes.

Il s'agit d'une forme d'herméneutique, de souci de soi, de courage (Foucault, 1984b-2009). On peut, par le travail de la pensée, l'effort continu, dans le souci du monde, se créer soi-même. La dimension littéraire et pragmatique du travail est indéniable : récit, interprétation, herméneutique.

« *Nos traces prennent langue.* » Char (La nuit talismanique)

On retient en outre de Char la capacité de l'homme à délibérer, à s'exalter. Le principe de souveraineté sauve l'intégrité et fonde la communauté fraternelle, qui ne remet pas en cause l'intégrité de ceux qui la composent.

« *La solidarité n'exclut pas la distance qui est la condition du respect et de l'estime dus à autrui comme à soi-même.* » p.112

Les hommes de la communauté fraternelle sont des transparents, des matinaux, des hommes de l'éveil. Cette éthique de la transparence va de pair avec la transparence de la langue, la confiance dans le verbe,

« *dont le poète sait qu'elle est la condition première de la connaissance de soi et de la sagesse. Ceux qui habitent ainsi le monde poétiquement l'habitent dans la liberté et la simplicité.* » p. 112

La parole en archipel est un dispositif.

« *La poésie de René Char intègre dans sa dynamique la douleur salvatrice et la possibilité d'une fécondité attestée par la « multiplicité apprivoisée.* » p.102

« *Dans le tissu du poème doit se retrouver un nombre égal de tunnels dérobés, de chambres d'harmonie, en même temps que d'éléments futurs, de havres de soleil, de pistes captieuses et d'existants s'entr'appelant. Le poète est le passeur de tout cela, qui forme un ordre. Un ordre insurgé, ordre du mouvement et de l'énergie, qui ne relève pas d'un facile pluralisme textuel. Tel est le domaine du lecteur : un champ à frayer dans la lecture active.* » Char (Recherche de la base et du sommet)

« *Ce qui est à lire et à comprendre c'est la cohérence d'un déplacement, d'un mouvement à travers le jeu complexe des traces.* » p. 104

Autrement dit, se réalise une convergence dans la succession des instants, des fragments du réel, des sens atomisés de la *parole en archipel* et même peut-être, c'est un pari, un nouveau dialogue, une éclosion, une prise de forme et de sens d'un préindividuel, l'émergence d'un nouveau paysage.

La parole intransitive, réflexive, théorique est subordonnée à l'élan avec lequel elle se confond : elle cherche à se frayer un passage ; elle réalise la jonction entre la pensée et ce qui soudain se met à vivre ; elle n'est pas économe d'elle-même, dépense une énergie, exprime une vitalité. Le poème reprend, recrée, érige et fonde ; en commençant, il accède à l'essentiel et tranche, aussi : coupure, déliaison, arrachement.

On pense ici comme en écho à l'idée de modernité et d'imtempérité de P. Macherey – geste qui accueille ce qui surgit, lui accorde valeur de vérité, qu'il consent et s'attache à problématiser.

On pense aussi au féminin naturellement intempestif : désynchrone, décalé, surgissant, tel que l'a décrit G. Fraisse.

« Côté politique, le féminisme n'arrive jamais au bon moment ; il est toujours dans le contre temps ; ce n'est jamais au bon moment que cette question est posée ; on vous dit : non revenez plus tard, c'est pas aujourd'hui c'est demain, etc., etc. Il y aurait comme un défaut de synchronie entre les événements politiques en général et cette revendication des femmes. Du côté des arts, c'est la question du dérèglement des figures traditionnelles mythiques de la création, des représentations de la création. » Fraisse, 2017

Etoile

La lecture de René Char a sans doute soutenu mon geste d'écriture poétique, programmatique de travaux à venir et d'individuation (de celle qui écoute, de celles qui parlent, de la connaissance qui en émerge).

Y est présente l'idée d'*apeiron*, d'inédit, de souveraineté éthique et esthétique, appliquée à soi-même parce qu'espérée pour les autres ; il s'agit d'un devoir de sympathie, plus encore que de valeurs.

La confiance en la parole est centrale dans la démarche, ainsi que l'éthique du commencement : le texte *Chronique d'une sortie en ville* est un commencement, un déclencheur, voire une promesse. Promesse de transparence, en prenant les mots tels qu'ils sont dits, au ras du réel de l'énonciation et de la vie. Solidarité et distance s'invitent, en sororité. L'événement est avènement des contraires dans leur simultanéité.

À quel combat je me livre ? A quel combat se livrent les filles dont j'écoute les voix ?

Peut-être s'agit-il de performer une communauté de parole.

Un chœur m'est donné, je peux m'y insérer, le prolonger et le faire entendre au-delà des ondes. L'imaginaire du développement, de l'expansion, de la prolifération, de la dissémination (de la connaissance et des êtres) se déploie ainsi que le rapport esthétique à l'espace, pour s'y transformer et s'individualiser (*Réf. w*).

J'ai cherché à prendre parole et à faire exister la problématique du genre – ou plutôt la recherche d'un genre de rapports (*cf. partie 4.3*) - dans des espaces scientifiques pluriels :

- *Technologies de l'Information et de la Communication en Milieu Urbain : Art et villes post-numériques*, Chambéry, 2017 ;

- *Représentations et symbolique de la guerre et de la paix dans le monde arabe*, Grenoble, 2018 ;

- *Langues, cultures et médias en Méditerranée : Genres, goûts, odeurs et couleurs*, Fès, 2018.

En outre, l'alliance des contraires permet une poétique industrielle : j'associerai concepts techniques – déterritorialisation, minorité, problématique, norme, hétérotopie – et prosaïsme de la vie ordinaire. L'idée est de faire résonner une métaphore ultra signifiante et propulsive pour mon métier, qui donne le sens de la continuité entre ce que l'on va chercher à l'université et ce que l'on doit y faire pour ceux qui suivent.

« A toi lecteur d'établir les rapports » Char (Moulin premier)

L'économie énergétique de la parole de Char peut aider à penser l'énergétique du féminin, en tant qu'accueil et gestion de la conflictualité. Il n'y a d'événement que dans l'affrontement des

contraires, dans la concentration et la dispersion des énergies. Le combat intérieur est accepté, voire revendiqué, source d'exaltation à être.

Les filles dont j'étudie la prise de parole connaissent solitude et solidarité, expérimentent une forme d'exil (voire de bannissement) et de proximité ; elles éprouvent les rapports de force à l'intérieur d'elles-mêmes. Penser l'énergie (force, vecteur, dynamique, économie) permet de sortir des binarités, des égotismes, des fixations.

Char nous donne à lire un monde découvert, et non un monde constaté, en brisant l'état du temps.

L'essor du féminin est une recherche de ventilation par convection naturelle ; le féminin va chercher l'espace de sa respiration et la remontée de ressources enterrées, lointaines, qu'il rend présent pour la recherche et la création intellectuelle : levée, essor, relève.

« *Le désir de dire le monde s'est trouvé soudain totalement affranchi des préceptes d'école et des théories.* » p. 82

On saisit là toute la valeur, l'opportunité, la pertinence du moment créatif du texte *Chronique d'une sortie en ville*, en termes d'individuation à venir, désirée, obligatoire : m'en faisant l'obligée.

Il y a une normativité propre à la parole fulgurante. La philosophie ne suffit pas, il faut converser avec elle depuis d'autres lieux. Peut-être est-ce ainsi que se fraye le chemin, dans l'imaginaire de la solitude : par bonds successifs, de possible en possible, trajet entièrement subordonné à l'exigence de souveraineté du désir, à l'exigence de dépassement de soi-même et des contradictions charriées.

La confrontation à l'horreur de la guerre et son engagement ont créé quelque chose, chez Char, qui en intensité me semble inégalé depuis, et qui reste une étoile, un ange gardien.

3.4- Opérationnalités concrètes et enjeux

Penser le féminin y compris son potentiel nécessite donc de sortir des cadres habituels dans lesquels est ordinairement contenue la question. Le geste d'individuation est un *modus operandi*, ne se fait pas sans explorer par soi-même les possibilités d'empowerment.

Comment travailler à (faire) comprendre les mécanismes d'assignation et les voies d'émancipation et s'attacher à favoriser ces dernières ? Par quelle invention pédagogique ?

L'expérience de la vice-présidence sera le lieu de cette recherche, le féminin apparaissant comme un art, un air, un fluide, un style (Bidet et Macé, 2011), voire une écriture qui viennent assouplir, déplacer des lignes, notamment en matière d'imaginaire, de démarche analytique vis-à-vis du langage, de management et d'économie de la connaissance et de travail apprenant, développant transparence à l'égard de soi et professionnalisme.

De cette expérience j'attendais tout – c'est-à-dire rien de particulier, si ce n'est de me fier à *l'espoir d'un jour*, à la manière de Canguilhem.

Une mise en abîme de ma situation avec celle des filles dont j'entendais l'histoire à la radio et avec celle de quelques grands auteurs, penseurs, poètes, tous engagés, à leur façon, dans les questions de leur temps, a produit une transformation profonde.

Des rapports aux temps venaient se catapulte, faire jaillir des correspondances inouïes et combiner dans un présent épais et désormais persévérant, la confrontation à de nouveaux corpus et problématiques (humaines, institutionnelles, développementales, politiques), l'exercice d'élaboration de l'expérience immédiate nécessaire à ma fonction, ainsi que la fréquentation, l'assimilation – parfois la redécouverte – d'une culture et de compétences pointues (en matière, notamment, de fonctions-supports finances, ressources humaines ou systèmes d'information qui font tenir une organisation).

« Entre temps disloqué et temps arrêté, l'enjeu éthique est clair : expérimenter un temps mobile qui, pour ne pas s'abîmer dans le simple écoulement du même, tend à faire œuvre. »
Ost, 1997, p. 38

Le texte de 2011 (**Ref. 22**) évoque en son titre l'idée d'exil et de retour, rupture dans l'ordre continu, homogène, séquencé du temps. Il exprime l'effort fait pour renégocier le sens même du parcours (qu'est ce qui fait événement, rupture dans l'ordre continu du temps ou dans l'ordre du discours ?) : un parcours sémantique et non chronologique, faisant place à l'utopie et à l'uchronie, car il intègre et exige le possible.

« Il y a donc, dans le moment, l'idée d'une force qui se rassemble et se libère et qui, surgissant transversalement à la ligne du temps, est susceptible d'en modifier le cours et d'en transformer le rythme. Ce sens se retrouve aussi dans l'expression : temps fort, cet instant privilégié où l'histoire, ouverte et discontinue, semble se rassembler et, plongeant au cœur du temps, mobiliser quelque chose de l'énergie néguentropique de l'éternité. »

« Autant qu'un repère de la chronologie, le moment est un champ de forces au sens de la physique politique. C'est dans la force du moment (momentum) que se déploie le mouvement (movimentum) du devenir, que se réoriente le cours de l'histoire, comme si la force soudaine du kairos détendait brusquement le ressort discontinu de l'agir humain. » Ost, 1997, p.23

« L'événement ayant cette propriété de faire renouer l'homme avec le temps authentique, le temps ré-approprié. » Ost, 1997, p. 25

Tout au long de ces années (2009-2016), j'ai construit une vision du travail que j'avais à mener comme une recherche de ressources et d'appuis théoriques et méthodologiques limitant les possibles effets dérélictants d'une trop grande rationalité, d'un usage superficiel du langage et des mots, de l'installation de routines et d'un rapport hétéronome au travail : trois risques majeurs d'assèchement qu'il convenait de maîtriser du mieux possible ou de contrebalancer par un surplus de discernement, d'intellection, voire d'imagination des pratiques.

S'il y a un travail du féminin qui soit à la hauteur des enjeux de l'émancipation, c'est celui qui conduit à retravailler les fondamentaux, qui déconstruit les formes, qui vérifie les sources, qui identifie analytiquement la manière dont tel savoir se forme, se transmet, assure sa légitimité, se rend utile, produit ou justifie telle forme d'organisation sociale ou de subjectivité, délimite un champ d'interrogation et par là même découpe et écarte, un en-dehors du champ (Martinez-Verdier, 2004) : par exemple l'exclusion de l'imagination du champ du savoir comme l'évoque Agamben, en 1978. (**Ref. 18**).

La relève du féminin consisterait-elle à reprendre et étudier ce qui est négligé et à le ramener, transformé, nouvellement individué, dans le champ (champ de vision, champ d'intervention) ?

Notons l'intéressante ambiguïté due à la forme du génitif passif ou actif, dans la formule *sujet de l'émancipation* ou *relève du féminin* : le *sujet* ou la *relève* étant vus comme produits ou comme produisant –, qui peut interpeller, d'ailleurs, sur l'importance du discernement entre moyens et finalités, question qui s'avère cruciale, pour l'action et la transformation, dans une pratique d'intervention.

Penser, vouloir l'autonomie

Le temps de l'autonomie, c'est le temps du potentiel, le temps de la matière et des ressources, le temps du devenir et des possibilités en termes de mobilité.

C'est le temps de la transformation de structures vétustes souvent peu à même de travailler en transversalité et en mode projet, le temps de l'évolution ou de nouvelles traductions des référentiels et des cultures.

Dès le début de mon mandat, il s'agissait de s'intéresser à l'action concrète d'organisation et d'administration, au cœur du travail, aux conséquences à moyen et long termes du *passage aux responsabilités et compétences élargies*, aux enjeux de transformation des rapports de l'établissement avec le territoire, et plus largement de sa place dans l'écosystème de l'ESR national.

L'approche psychosociologique (Barus-Michel et *al.*, 1996) telle que développée par F. Giust-Desprairies (2004) avec laquelle j'ai travaillé au sein du groupe sociologie clinique qu'elle animait, m'avait préalablement permis d'approfondir la question des réaménagements subjectifs et socio-institutionnels, et de traiter ainsi les interactions entre différents niveaux : intra-inter-individuel, collectif, organisationnel (*Réf. 20, 21, v*). Ces réflexions s'inscrivaient en droite ligne de ma formation en psychosociologie du développement au sein de l'équipe *Personnalisation et changements sociaux* de l'université de Toulouse et d'une écologie du développement humain.

D'autres ressources seront nécessaires, pour vérifier et concrétiser l'hypothèse selon laquelle : le cœur, le style, le sens du travail varient sensiblement, selon que l'on se place dans une ambiance ou une culture hétéronome paternaliste, patriarcale, du commandement, du contrôle et du découpage du travail, ou dans une perspective favorable à la considération du *care*, à la responsabilité et à la subsidiarité (Follet, 1924) et qu'aujourd'hui une réflexion éco féministe s'attache à développer (Bonvalot, 2018).

La culture féministe qui connaît bien les rapports de force, de minorisation, de disqualification et d'infantilisation (Irigaray, 1990 ; Muraro, 1987) peut identifier en quoi certaines positions, dans l'université, conduisent à la rabaisser et maintiennent l'inertie. Ne pas réformer les organisations, de même que diriger le regard et la critique vers des cibles exogènes et se défendre de toute remise en question est aux antipodes des valeurs de conscience, de confiance, de responsabilité et d'altruisme, aux antipodes aussi du praticien réflexif et d'une gestion raisonnée de son cœur de travail.

L'argument souvent évoqué pour justifier la résistance au changement, est que celui-ci n'est pas compris dans le cœur du métier (Bertrand, 2014). Mais l'architecte passe-t-il sa journée à faire des plans ? l'ingénieur des calculs ? le médecin se tient-il constamment au pied du lit du patient ?

Il s'agissait de se former aux questions de stratégie et de prospective (Berger, 1959) et d'apprendre à penser en termes de projet d'établissement. L'autonomie ne se fait pas en circuit

fermé, mais en entraînant ceux qui font avancer, ceux qui, non pétris de certitude, apprennent. Comment lancer et garantir le cercle vertueux du travail apprenant ?

En d'autres termes, il s'agissait d'étirer mon métier, l'étendre, lui donner une dimension plus incarnée, plus audacieuse, plus politique et stratégique, fondée sur l'analyse rétrospective de mon parcours et de mes mobiles, et sur la continuité de mes approfondissements en matière de recherche. Par exemple, la notion d'internalité, de responsabilité personnelle, en lien avec les environnements qui en permettent ou non l'acquisition et l'affirmation, avait été le sujet de mon doctorat, et pouvait encore fonctionner en tant que problématique de référence dans le travail au jour le jour (*Réf. 1, 3, 5, 9*).

La caractéristique de l'expérience de la vice-présidence tient au fait qu'elle s'inscrit dans une temporalité définie par la durée d'un mandat électif et qu'elle se prête à la démarche-projet : intuition, problématisation, hypothèse, expérimentation, bilan et conclusion.

L'entrée dans cette place tient à la fois d'une formation par l'action, d'une recherche-crédation, d'une autodidactie, d'une acculturation et de nouvelles associations – au sens de *milieu associé* défini par Simondon comme l'espace dans lequel se meut le sujet et qui se transforme avec lui *via* un procès de transindividuation.

Un changement de paradigme s'avérait nécessaire.

Conformément à la loi *relative aux Libertés et Responsabilités des Universités*, la préparation de l'université Paris 8 Saint-Denis à l'exercice des responsabilités et des compétences dévolues par l'État a consisté à moderniser les fonctions supports (finances, ressources humaines, systèmes d'information), pour qu'au 1^{er} janvier 2012 l'établissement puisse prendre pleinement en charge la gestion de son budget dont 85% concerne la masse salariale.

La conclusion du rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (Igaenr) qui a accompagné l'établissement dans ses transformations au cours de l'année 2011 soulignait que l'enjeu des années à venir, une fois le *passage à l'autonomie* accompli, concernerait la diffusion d'une culture du pilotage à l'ensemble de ses activités : formation et recherche et leurs fonctions-soutiens.

La LRU, puis la loi *pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche* (2013) ont donné aux conseils d'administration une place prépondérante dans la gouvernance des universités en tant qu'organes de délibération stratégique de la politique d'établissement, laquelle doit en outre désormais s'inscrire dans une politique de site et une coordination territoriale (*cf. partie V*).

Outre les questions qui concernent la formation et la recherche, larges mais circonscrites autour d'enjeux précis et dont le périmètre est aisément perceptible, les questions qui se présentent à moi dans le contexte d'autonomie et de réformation de l'université s'organisent autour d'une problématique finalement assez simple dans sa formulation : *Comment conduire au mieux, dynamiquement, volontairement, positivement, une organisation à devenir plus autonome, à s'individualiser vis-à-vis de sa tutelle ?*

Il est possible de penser en parallèle cette question avec ce que l'on connaît d'un adolescent qui s'émancipe progressivement de sa tutelle parentale, avec envie, ambivalence, résistance et conflit.

En filant la métaphore il s'agit d'organiser l'environnement selon les conditions les plus favorables à l'émergence, au déploiement, à l'appropriation, à la métabolisation de cette vision. Il s'agit d'organiser l'intersubjectivité afin d'aller dans ce sens : clarté, dialogue, délibération, confrontation et intégration du conflit, dépassement (*Réf. 6, 8, 9, d*).

Ces problématiques ont été au cœur de mes premiers travaux de doctorat sur la socialisation familiale et le développement sociocognitif et normatif de l'enfant, et ont trouvé un nouvel essor dans le cadre de mes réflexions autour de la professionnalisation des métiers de l'éducation et du praticien réflexif (*Réf. 11, 13, 14*).

Comment le pouvoir, le contrôle que les parents exercent sur l'enfant sont-ils justifiés, argumentés, présentés ? Une forme de délégation des responsabilités peut avoir lieu : quelle est-elle ? Comment saisir sa forme, sa raison d'être, ses conséquences sur l'enfant ?

Lorsque devenant adulte, il se construit dans une parentalité, dans une profession, dans son for intérieur, dans son gouvernement (en délibérant, en se voulant sujet de ses normes), que se passe-t-il aux plans inter et intra psychique ? Comment l'appréhender ? Comment l'accompagner ?

Traductions programmatiques

Le message qui nous a été envoyé au travers de la LRU - tel que je l'ai décrypté - est celui-ci : « *Organisez-vous de telle sorte que vous puissiez tenir debout et en répondre ; survivre, vous développer, rayonner, trouver raisons d'exister. Cherchez-en les moyens et décidez des finalités. Définissez votre nouveau centre de gravité.* »

L'autonomie suppose de définir ses normes, non pas de s'en passer, suppose l'acceptation d'une maîtrise que l'on choisit de s'imposer. Elle ne se gagne pas en quelques années ; elle relève d'une mutation, pas seulement des structures mais aussi des esprits, de la manière de se situer en termes de responsabilité. D'une éthique, donc.

S'occuper de l'organisation interne d'une université et articuler ses dimensions administratives et politiques requièrent des espaces de décision organisés, stables, installés à divers niveaux : dans les services, directions et conseils centraux et aux niveaux dits intermédiaires, au sein des composantes et des équipes. Le travail a deux facettes :

1. la voie/voix de la rationalité, à l'aide de procédures, d'écritures, de constitution de traces, qui font tenir la charpente et qui rendent concrète et tangible l'institution ;
2. l'animation de l'espace institué, l'intérêt pour les questions humaines, et l'incessante traduction, traduction *relevante*, qu'il convient de faire des actions et des contraintes.

La lecture du texte de Jacques Derrida, *Qu'est-ce qu'une traduction relevante* (2005), m'a fait avancer sur la question de la transmission (inter-générationnelle sur le plan de l'éducation, mais aussi intesectorielle ou réseautique, sur le plan organisationnel). Qu'est-ce que communiquer, informer, donner accès ? Quelle est ma responsabilité dans cette chaîne ?

En effet, l'enjeu d'animation du fonctionnement et de l'évolution de l'université concerne la traduction des actions – pour soi et pour les autres –, pour conserver et partager la mémoire des raisons qui ont présidé aux décisions.

Ne pas traduire serait se condamner au bureaucratisme, à l'applicationnisme, à la non-pensée. Au contraire, traduire aide à comprendre, à prendre en soi, à s'approprier, à altérer aussi.

Cet effort de traduction, nous devons tous le faire, quel que soit le périmètre dans lequel nous évoluons ; il nous permet de combattre le ternissement naturel des tâches quotidiennes, la banalité des gestes routiniers, l'absurdité des décisions dont on ne connaît plus les motifs.

Traduire, rehausser, redonner quand il est perdu, – et il se perd sans cesse –, le sens inaugural des choix de gouvernement (*Réf. 16, 19*).

« La traduction nous entraîne à pénétrer la pensée des autres. Elle demande de les comprendre avant de les juger. Plus que beaucoup d'autres exercices, elle exige que nous sachions oublier nos préférences, nous faire accueillants à une pensée étrangère et la restituer tels que son auteur l'avait conçue : respecter l'autre, lui donner notre attention, chercher contre nous-mêmes à présenter ses arguments avec le plus de force possible. Ce n'est pas par hasard que l'humanisme qui attache temps de prix à la traduction, s'est souvent trouvé engagé dans les luttes pour la liberté et dans les combats contre le fanatisme. » Berger, 1959, sect. 20-56 -1

Entre 2010 et 2016 j'approfondirai ces questions, occasion aussi de me confronter à des acteurs d'autres milieux (privé, public) et de me sensibiliser à des problématiques d'innovation sociale, de veille, d'évaluation et de diffusion, qui me paraissent indispensables à la vitalité du milieu et des métiers (**Réf. 16 et cf. partie V**).

Synchronies, diachronies

C'est le choc des cultures et la richesse des contrastes qui parfois font avancer. Par-delà des raisons sociales différentes, la culture du pilotage relève d'un certain mode de rationalité et les acteurs gagnent à échanger sur leur vision et les problématiques ; c'est l'intérêt des moments de formation et de rencontre. Au quotidien, travailler avec un contrôleur de gestion, un directeur ressources humaines ou financier, ou un chef de projet-système d'information, en partageant des orientations communes, ou en sachant les identifier au cœur des technicités, est un exercice stimulant.

C'est l'occasion de mettre concrètement à l'épreuve la possibilité de transfert et de traduction des compétences, et l'hypothèse plus générale selon laquelle une culture et un référentiel solides en sciences humaines et sociales sont une bonne base pour affronter des situations professionnelles complexes et inédites ; de même qu'elles constituent des ressources inépuisables quant aux enjeux de problématisation des situations et des problèmes.

Transférer et traduire supposent de reconnaître des similitudes sans s'y perdre.

On peut à ce titre souligner la proximité entre :

- la démarche expérimentale telle que je l'avais mise en œuvre en doctorat : problématique, hypothèses générales-opérationnelles, mise à l'épreuve du terrain, recueil de données, analyse, conclusion
- et la démarche-projet telle qu'elle est couramment pratiquée dans les activités de pilotage (construction et déploiement d'un schéma directeur du SI et du numérique, ou du patrimoine, campagne d'emplois, campagne d'auto-évaluation).

Cette dernière

- procède par étapes : diagnostic, enjeux, objectifs, identification et coordination des parties prenantes, réalisation de livrables, rétro planning
- et suppose la constitution d'un espace-temps socialisé et partagé, mais dans lequel une forme de dépersonnalisation est nécessaire (et sur lequel nous reviendrons, **cf. partie V**).

Il s'agit, dans la ligne de F. Ost, de rendre des espaces-temps synchrones.

« Les collectivités ont à faire l'épreuve de la durée — littéralement en-durer le temps — avec, en dépit de la conscience claire de l'irréversibilité du temps et de la finitude humaine dont la mort prochaine est le rappel le plus clair, la volonté d'en faire un peu plus, dans l'espoir que cette plus-value temporelle constituera quelque chose comme un capital susceptible de résister à l'érosion de la mémoire.

On retrouve ici la problématique de l'immortalité dont parlait H. Arendt. Pour elle, on s'en souvient, la plus haute forme de la lutte contre la fugacité du temps humain était l'action politique au sein de la cité qu'elle définissait, du reste, comme mémoire organisée.

Par la parole et l'action, les hommes arrivent parfois à créer un espace public dont les murs et les lois de la cité ne sont que le signe extérieur : c'est en effet entre eux que se localise la cité et qu'elle demeure — parfois en dépit de leurs transhumances — tant qu'est préservée la volonté de faire œuvre commune.

Mais les affaires humaines sont fragiles car l'action se déploie dans un milieu pluriel où ne prévaut aucune causalité linéaire. La puissance de la cité ne se maintient, dès lors, que tant que parole et action continuent de coïncider et tant que demeure vivante la volonté d'agir ensemble : elle retombe dès qu'ils [les hommes] se dispersent.

A la différence de la force qui est mesurable et disponible en permanence, la puissance est fragile et éphémère : elle demande que soit entretenue la confiance (la confiance dans cette puissance de l'action commune dans l'espace public) ; mais, aussi bien, c'est elle seule qui, entretenue par la mémoire du conteur, immortalise quelque chose de cette possibilité entrevue un instant d'un rôle et d'une parole qui survivent à leur auteur.

Entre temps disloqué et temps arrêté, l'enjeu éthique est clair : expérimenter un temps mobile qui, pour ne pas s'abîmer dans le simple écoulement du même, tend à faire œuvre ou, mieux encore, à inventer des formes inédites dont le souvenir, tel celui de la cité athénienne, demeure toujours mobilisateur. »

Ost, 1997, p.37

L'hypothèse de l'engagement du féminin a donc fonctionné comme un fort mobile dans ma démarche : il m'était donné de pouvoir *commencer*, au sens que donne H. Arendt (1961) à ce terme : entendue comme caractéristique essentielle de l'action dans son acception politique, d'engagement dans la cité. Le commencement, la capacité à inaugurer, sont au principe même de l'action (Collin, 1999).

Or, ce n'était pas un métier qu'un mandat de vice-présidence, juste une fonction, dans un temps défini ; je pouvais inventer ma manière de faire, à l'intérieur d'un cadre – qu'il s'agit de bien connaître –, en remettant en jeu mes acquis en tant qu'enseignant-chercheur. Je n'héritais pas d'un habitus déjà formé par d'autres. Il me revenait de travailler, d'explorer et d'apprendre ; et ce dans des lieux de travail et leurs rationalités propres, leurs vertus, leurs risques et leurs outils, leur dimension supra-ordonnante et unifiance qu'il incombe de rechercher, relever, garantir. J'ai abordé mon expérience et ma plongée dans un milieu et dans une dynamique à l'œuvre, en ayant à l'esprit l'enjeu d'individuation qu'elles représentaient, en termes personnels et collectifs, historiquement situés.

Quand le féminin se professionnalise, il se mêle de tout et ne renonce à rien, surtout pas à apprendre : inspiré, éclairé, formé, discipliné par la psychologie historico-culturelle, il peut voir tout comme une œuvre, car tout est en capacité de dire quelque chose d'une trajectoire humaine et donc collective. A nous de décoder, pour nous (in)former.

Se faisant la pensée vient se catapulte à d'autres problèmes et problématiques, les provoquer aussi, rend sensible et vigilant à ce qui fait l'objet d'une normativité inadéquate – ce qui est généralisé à outrance, sur-interprété ou laissé à la marge – pour travailler à la rendre adéquate.

C'est elle qui fonde à se gouverner, à occuper des places et des fonctions, à se mobiliser. C'est elle qui peut garantir la promesse émancipatoire de l'université pour ceux qui y travaillent, étudiants, professionnels.

« Il y faut à nouveau comme un entraînement, et un saut, un changement de niveau qui est aussi bien un sursaut, une prise de risque qui est aussi un pari, quelque chose, à nouveau, comme un engagement éthique. » Ost, 1997, p. 39

Les sciences de l'éducation, sciences de l'action et de la réflexivité, se prêtent possiblement à ce jeu : le travail est au service d'une problématisation vitale, d'une mise en mouvement – y compris de soi-même –, pour faire œuvre, la défaire, la refaire et agir. On retrouve ici le triptyque travail-œuvre-action de H. Arendt (1961), décrit comme condition de la *vita activa* de l'homme moderne.

En-deçà de l'exercice social intense que constitue un mandat, la délibération intérieure se révèle être une aptitude essentielle : à l'écoute de voix minoritaires qui demandent : *si c'était bien, « administrer », qu'est-ce que ce serait ? Si c'était positivement possible, « un milieu professionnel apprenant », qu'est-ce que ce serait ?*

Les voix des filles entendues à la radio en 2006 ont donc agi comme une interpellation, voire une convocation à rendre compte, à intégrer, à s'affilier, à dépasser. Comment le travail du féminin allait-il me permettre d'aborder une nouvelle étape (scientifique, professionnelle, éthique), étant entendu que la question est une pro-vocation à agir ?

J'ai cherché des appuis à l'émancipation (qu'ici je pourrais définir par contraste à la neutralisation des conflictualités, au gel de la pensée, à une vision du travail humain comme sclérosé et sclérosant – visions très insistantes voire compulsives dans le temps du travail ordinaire), pour comprendre par soi-même, vérifier, au cœur des situations, les premières hypothèses, se former, coopérer, en cherchant en particulier les compétences techniques ou les appuis symboliques que je ne possédais pas.

Ce sont autant d'occasions, aussi, de se confronter à d'autres volontés que la mienne au contact desquelles la mienne s'est affirmée et que j'ai pu particulièrement comprendre à la lecture du texte de Vernant (1996) sur les archives de Meyerson :

« Il y a une histoire de la personne, il doit y avoir une histoire de la volonté ».

Remaniements, à plus d'un titre

Une source d'inspiration pour une femme désirant s'individuer par son travail réside dans l'exemple de femmes qui ont pensé leur action dès son commencement, conscientes d'apprendre par l'action, d'apprendre en commençant, intégrant dès le départ l'idée de difficultés, d'échecs et leur propre qualité d'*outsider*, comme faisant partie de la trajectoire.

A ce titre, le film documentaire *A la recherche des femmes chefs*, (Frédiani, 2017) est passionnant. Anne Sophie Pic (2017) raconte comment, en tant que fille de chef et héritière, elle recommence à apprendre auprès de son équipe, tout en exerçant les fonctions de chef :

« Je me heurte à tout ce qu'on peut imaginer, j'essuie des remarques déplacées, irrespectueuses : je suis une femme, autodidacte, la fille du patron qui n'est plus là... Je suis à la fois patronne (mon frère part en 1998) et apprentie. J'ai besoin des autres pour me former techniquement mais je commence à remettre en cause ce que je vois et qui ne me plaît pas.

Vous imaginez combien la situation était agréable...

Mais cela ne me tue pas, cela me renforce. Je n'ai pas les outils techniques, mais j'ai développé un goût, un odorat, et j'ai en tête l'exemple de Michel Bras, autodidacte et triplement étoilé.

Je pars sur l'idée d'associer les saveurs, sur des sauces, des cuissons.

Je revisite le gratin d'écrevisses en retrouvant la recette du grand-père...

Être autodidacte, c'est aussi une liberté. Je n'avais pas de tabou, je n'étais pas formatée, j'étais curieuse.

Et je le suis toujours, éternellement en construction, à me remettre en question, à m'épanouir dans la créativité. Je ne suis jamais aussi pertinente que lorsqu'on me pousse dans mes retranchements. (...)

Et, moi qui suis autodidacte, j'ai envie de transmettre ce que j'ai appris, de donner envie aux gens de se remettre à cuisiner. Je suis la fille de mon père, j'ai un devoir de mémoire, je puise mon énergie dans ce challenge du développement. Je veux que le nom Pic brille encore un peu plus. Je veux faire ce que mon père n'a pas eu le temps de faire. »

Comme elles, ces femmes chefs, je connaîtrai la variété – des temporalités, des rapports aux espaces et aux cultures – variété propre à l'apprentissage, à la remise en jeu des acquis et à l'engagement dans l'action ainsi que le profond questionnement interne auquel ils conduisent.

« Notre vie professionnelle était une page blanche sur laquelle nous pouvions écrire à notre guise. »

« Nous ne disposons d'aucun schéma préétabli de la femme au travail, nous devons l'inventer sur le vif, tracer le chemin en marchant, suivant le message magistral de Machado [souhaitant voir s'accroître dans le monde, le trésor humain de la conscience vigilante]. » Carmena 2016, p.117

Je connaîtrai l'effervescence multicolore, synchrone, profondément sollicitante et unifiante, de mise en cohérence et en dialogue de fragments de vie et d'expériences. Le présent éclaircissant le passé (pas seulement le mien), le rassemblant, l'organisant et lui permettant de fournir toute sa force, tout son appui, pour propulser vers l'avenir.

Individuation de la connaissance, des individus, des collectifs : le *tout* pouvait désormais être pensé, sans hiérarchie *a priori* mais sans amalgame ; la recherche et la réflexion se mettaient au service de la transformation de l'université et de l'avancée de ses acteurs (**Réf. 22**).

C'est l'heure des franchissements possibles ; des clivages, des interdits, des frontières, bien que tangibles, passent au second plan et permettent le remaniement du paysage et des milieux associés.

Je souligne la force cathartique et maïeutique de l'écriture de fiction et par conséquent sa force heuristique de découverte, comme Ost le rappelle à propos de son livre *Antigone voilée*.

Et c'est bien ce que j'ai tenté d'approfondir, depuis 2009, par un travail continu, en essayant de ne pas me départir d'un positionnement ordinaire et habituel, voire domestique, dans ma confrontation aux œuvres, performances, entretiens, qui constituent peu à peu un corpus, tout en poursuivant le travail de problématisation, à partir de ma position de femme auditrice, universitaire-citoyenne (**Réf. 18, 19, w, x, y, z**).

Partant d'une situation de filles dominées de l'extérieur par des contraintes et des normes (matérielles, sociales, familiales) j'ai mis en évidence leur rapport, souple et ouvert à ces contraintes et que malgré ou grâce à cela – c'est indécidable – elles font, agissent, se meuvent dans les espaces, se déterritorialisent, quand les garçons, mieux tolérés dans les espaces de la

citée, n'en partent pas, s'identifient précocement – sans délibération – et se figent peut être d'autant plus dans ce qu'ils veulent affirmer d'une identité voire d'un destin.

Elles, pensent à des *destinations*, font preuve d'une formidable vitalité, qui nous conduit à chercher à objectiver ce qui la rend possible dans leurs milieux de vie – ceux-ci englobant l'entre-soi adolescent, familial ou scolaire, tout autant que les dispositifs médiatiques ou scientifiques qui parlent d'elles ou les font parler. Nous y reviendrons dans la **partie 4.3**.

Le travail consiste donc à élucider et à valoriser ce qui dans les voix singulières – fussent-elles produites en chœur – insiste, persévère, performe, comme un mouvement vital d'individuation, et à élucider les conditions qui favorisent ces voix, les rendent possibles, les font entendre.

Plus précisément encore, il s'agit d'aborder les *milieux associés* dans lesquels elles résonnent, milieux qui s'engendrent et s'individuent par un même mouvement, comme nous aident à le comprendre Simondon – par l'idée de *transduction* –, Canguilhem – par l'idée de *milieu*, tant interne qu'externe au sujet –, et plus récemment Coccia à propos de *la vie des plantes* – et de leur faculté à être plongées, totalement solidaires, dans le même plan d'immanence que l'air qu'elles respirent, sans renoncer pour autant au désir de transcendance ou de mobilité.

Les situations de synchronie et de diachronie sont d'autant plus cruciales, que le féminin est repéré comme désynchrone vis-à-vis d'un référent unique campé par le neutre (Fraise, 2017). Le féminin devient une idée de *départ*, qui autorise, oblige, à une autre approche de questions, devient recherche d'une position d'altérité faisant passer de l'un à deux.

Il ne s'agit pas précisément de comparer des catégories (différences, inégalités) mais de penser de concert des milieux, des espaces de vie et de temps différents, différenciés.

L'émergence, la persistance, la persévérance d'une axiologie du féminin mettent au-devant de la scène le devoir de créativité, d'altération, de primordialité (chez des filles, chez des femmes, chez soi-même).

Il s'agit de rendre concrets un essor et des ressorts du féminin, ce que nous avons voulu amorcer dans cette partie III.

Le voyage n'est pas sans bagages ni balises

De l'héritage de la pensée féministe, de quoi peut-on s'autoriser ?

Nous considérerons que :

- les filles (les femmes, le féminin) bénéficient d'un héritage pluriséculaire de domination des hommes et d'un rapport d'*outsiders* vis-à-vis de ce phénomène ;
- cet héritage est transmis, renforcé, réitéré, incorporé *via* des usages et des dispositions précocement construits pendant leur première socialisation (on est toujours le deuxième sexe) ;
- l'emplacement des femmes et des filles favorise une appétence plus grande pour la connaissance et le *care* de l'altérité, une labilité psychique, une bisexualité, une

*philobatie*²³ ; les termes varient en fonction des cadres explicatifs et cette variété peut suggérer une ligne, un sillon à creuser ;

- leur capacité à hériter gagnerait à être mieux reconnue, dans sa complexité :
 - « tu fais partie des hommes mais tu es le deuxième sexe » : premièrement, une butée ;
 - considérant que l'héritage manque d'évidence, il va falloir travailler, discerner, délibérer, modifier les rapports de forces : deuxièmement, une tâche de transformation.

Autrement dit il s'agit d'entendre et de chercher à s'arrimer à :

- des emplacements spécifiques (usages de soi, auscultation du monde, connaissances, manière d'être vis-à-vis de l'altérité), et dessiner ainsi une première ligne explicative ;
- une cognition authentiquement située et pragmatique ;
- une intégration de la pulsion de mort, une compréhension de l'entropie naturelle de tout système et de toute organisation ;
- un genre de rapport à l'action et à l'engagement.

Ce sont autant d'occasions et de ressources pour opérer un saut qualitatif dans la problématisation, la complexifier et l'unifier.

Autrement dit encore, il s'agit de mener une recherche en actes et en verbes :

- comprendre des trajectoires individuelles ou collectives avec un intérêt particulier pour les questions de mobilité et de devenir ;
- saisir les expériences de socialisation (familiales, juvéniles) et les réserves qu'elles constituent pour la vie adulte ;
- entendre ce potentiel en tant que réserve de pré-individuel, et ce à trois niveaux :
 - pour un rapport à l'autre (sexe), à faire advenir
 - pour un rapport à soi, différant son devenir hors des assignations et d'un rapport spéculaire à l'autre (sexe)
 - vers une problématisation et une individuation de la connaissance.

Mais aussi :

- identifier les possibles transferts entre domaines de vie et générer une réflexion plus globale sur la question des connaissances et de leur traduction dans l'action, la création et le travail ;

²³ L'idée est trouvée dans l'ouvrage de C. Reverzy, *Femmes d'aventure. De l'épreuve à la réalisation de soi* (2001) qui fait référence aux travaux du psychiatre Balint (1972) : mise en évidence les profils d'*ocnophiles* et de *philobates*, différant quant à leurs rapports à l'objet d'attachement.

- maintenir ouvertes une réflexion et une sensibilité, en sciences humaines et sociales, vis-à-vis des transits, exils, traces, transferts et des potentiels qu'ils constituent pour des vies à venir.

L'axe du savoir, l'axe du pouvoir, l'axe de l'éthique se trouvent ainsi rassemblés, dans une sorte de solidarité verticale.

IV- Promouvoir d'autres formes de rationalités, de subjectivités

4.1- Primordia(nata)lités

Le retour à l'enfance s'avère une méthode, une méta-méthode pour agir, tant dans un rapport de création que dans une recherche d'ancrages et de mouvements possibles.

Qu'est-ce que grandir ?

Au cours du séminaire que j'ai donné en 2012 à Port au Prince, dans le cadre du master délocalisé de philosophie et littérature, j'ai mené une réflexion sur la question de l'enfance.

La problématique résonnait particulièrement avec l'anniversaire du séisme qui avait détruit une grande partie du pays et l'intense activité de reconstruction des murs et de refondation des institutions à laquelle l'université participait.

J'ai conçu mon intervention en quatre temps : *Qu'est-ce que grandir ? Qu'est-ce que se souvenir ? Qu'est-ce que partir, revenir et différer ? Qu'est-ce que parler ?*

Ces questions balisaient la recherche que je souhaitais ouverte sur la philosophie et à la littérature.

L'idée était de mener en 18 heures condensées sur six journées suivies, l'étude plurielle des manières dont les questions de temps, de rapport à l'enfance et de récit ont été abordées, en philosophie politique avec H. Arendt (1954), G. Agamben (1978), C. Fleury (2005), en littérature avec P. Pachet (2004) et N. Sarraute (1983), en esthétique avec W. Benjamin (1940), au théâtre avec V. Novarina (1999) ou R. Elkabeth incarnant Pénélope (2011), en psychanalyse avec J. Kristeva (1996).

L'idée était de diversifier les entrées, les points de vue et les contextes, pour montrer qu'un certain usage de *l'enfance propulse et ouvre à l'avenir*, à condition de l'élaborer et de comprendre l'enfance, non comme un temps fixe, unique et clos sur lui-même, mais résultant d'une actualisation et d'un accès à la parole, durable, changeant, évolutif, portant l'enfance devant soi.

Il s'agissait de montrer comment le travail de la pensée et de la création (y compris au niveau le plus intime de la vie intérieure décrit par Pachet ou Sarraute) vient rajeunir et singulariser les problématiques, en menant en parallèle une réflexion sur la notion de modernité intempestive, en appui sur P. Macherey (2005). Le pari était de travailler l'intellection du monde tant par la rigueur de la méthode que par l'inspiration esthétique.

Les étudiants de Port au Prince se destinaient à devenir enseignants, commençaient d'ailleurs à exercer, en parallèle de leur formation à l'ENS. Férus de culture française et européenne, très inscrits dans leur histoire nationale et dans des réalités quotidiennes difficiles, ils devaient pouvoir tirer profit, c'était mon postulat, d'un jeu intellectuel mais néanmoins pratique, enraciné dans des histoires de vie et dans des cas concrets.

Il s'agissait d'animer la recherche dans un voisinage avec d'autres formes de production, de propositions, de critique, d'altérations, de métissage ; dans le cadre de ce master de philosophie-littérature, l'interdisciplinarité était bienvenue.

Plus généralement il s'agit d'offrir, de rendre possible et de transmettre le goût de la recherche, le sens de la démarche expérimentale contrôlée par la rigueur, entendus comme appel personnel à se faire surprendre, tout en restant arrimé aux fondamentaux de l'humanisme et de l'*aufklärung* ; cela doit pouvoir se déployer, quel que soit le lieu d'exercice de la pensée (l'université comme espace tiers et la formation comme bagage).

Ce voyage en quatre temps permet de penser la *différance*, l'intempestivité, la manifestation, l'irruption, la performance, les métamorphoses, et permet d'affiner un intérêt pour les formes artistiques.

Il s'agit de la recherche d'un passage, d'un dessaisissement, au-delà des rapports de force, d'un *passagium in*.

« L'expression latine parle en fait d'une sortie de chez soi et d'un mouvement de dépassement, sans suggérer l'idée de violation d'une limite. Au Moyen Age, on appelait *passagium* tout ce qui avait à voir avec le voyage (temps, espace, mouvement) et faisait sortir des lieux habituels pour aller ailleurs, un ailleurs inconnu, vers lequel l'esprit du voyageur était tourné. » Muraro, 2004, p. 136

« Pas de *passagium* sans un corps qui le vit et le reconnaît de l'intérieur quand il a lieu, car ici aucune frontière, au sens conventionnel, ne permet de l'identifier. La géographie de ce dépassement, jamais réversible, est intérieure autant qu'extérieure, les deux sont imbriquées l'une dans l'autre. » Muraro, 2004, p. 137

Les humanités (philosophie, littérature, arts) constituent des entrées et des appuis voisins du champ des sciences de l'éducation et de leur univers sémantique, qu'il est possible et heuristique de travailler et de faire converger avec l'appareil conceptuel des sciences humaines et sociales, et des sciences de l'éducation en particulier.

Les humanités de l'éducation sont à la fois l'occasion de focaliser l'attention sur l'activité propre des subjectivités au travail, à l'œuvre ou en action, leur capacité à intégrer, élaborer, signifier le monde (Citton, 2010) et d'aborder le travail de l'éducation comme le plus ouvert et divers possible (Moog, 2017), sans renoncer à un attrait pour la part d'ombre, d'inexpliqué, de difficilement saisissable (Jung, 1963, Lucas, 2016).

Ce travail a accompagné ma réflexion sur l'université, son développement, son rapport au temps. Les questions posées par le séminaire étaient tout autant pertinentes au niveau individuel, pour chaque étudiant pouvant s'interroger sur le monde environnant et sa place à construire, qu'au niveau institutionnel, pour une université avec sa culture, son passé, sa trajectoire, ses potentiels.

Le séminaire que je donnais et le master délocalisé s'inscrivaient dans une mission globale de l'université, pour la reconstruction de l'université d'Haïti et le projet de construction d'une école doctorale caribéenne. Par-delà les dimensions sociales et institutionnelles qu'il peut sembler décisif d'aborder à l'université dans le cadre de la formation des étudiants, ou de la recherche en Shs, il convient à mon sens de considérer avec la plus grande attention la dimension personnelle, normative, de chacun dans son rapport au travail – puisque, rappelons-le, l'université est, pour les personnels qui y travaillent, un milieu *professionnel*.

De ce point de vue, il n'y a pas de différence importante entre les étudiants et les personnels, qui tous devraient pouvoir trouver sens, cadres et sécurité minimale dans un espace *suffisamment bon* – pour suivre Winnicott (1953) –, c'est-à-dire suffisamment contenant et propice à la prise de risques et de responsabilités, à l'individuation d'un éthos professionnel, au soin à apporter aux problématiques adultes.

J'ai souhaité creuser particulièrement la question du primordial parce que, m'intéressant au langage humain en tant que moyen de symbolisation, il s'avérait nécessaire de comprendre comment une relation humaine peut s'établir en dépit des accidents de cette symbolisation et comment une action humaine peut se réaliser en dépit des obstacles nombreux à cette réalisation.

En ce sens les travaux de F. Deligny (2007) sont une ressource passionnante, montrant que ce que l'on rencontre chez un enfant autiste – et au fond, en soi-même –, c'est justement le primordial, c'est-à-dire cet état d'être antérieur, premier, qui concerne tous les êtres, le fond commun à nous tous, avant que les équipements sociaux, langagiers, normalisés, ne viennent s'interposer, barrant l'accès naturel au primordial.

Ces travaux sont d'autant plus précieux, que P. Macherey les a récemment repris dans le cadre de sa réflexion générale sur les normes, l'idéologie et la subjectivation. L'enjeu de la réflexion n'est pas d'attester de différences entre individus, mais plutôt de différences à l'intérieur de soi, entre deux états, deux rapports à soi, que l'on peut faire jouer, travailler, actualiser. Ainsi, sujet a-conscient et sujet conscient de soi représentent les deux bordures de l'existence de chacun et du rapport à soi-même (Macherey, 2014).

Cette compréhension de l'indétermination humaine n'est pas sans rappeler l'idée de pré-individuel et de déphasage-rephasage de G. Simondon et de possibilité de retour, de réserve, de revitalisation.

Elle n'est pas non plus sans rappeler l'esprit canguilhemien, qui entend faire craquer les normes, quand elles dénaturent le bon sens et rendent malade.

Le retour au natal doit s'entendre comme passage, révision, séjour, bien sûr momentanés. Il permet aussi de lever certains interdits ou contraintes imposées à la pensée : idéologie, doxa, normalité et normalisation, atomisations, compartimentages et clivages, et de chercher à retrouver quelque chose d'une anthropologie et d'une culture plus fondamentales, de chercher à y puiser voire à s'y ancrer.

« Au fur et à mesure des séances ils exprimaient mieux ce qui les incitaient à revenir. C'était la parole, une certaine façon de parler qu'ils n'avaient encore jamais pratiquée et qui faisait du bien...

On comprenait qu'on ne se parlait qu'avec la présupposition tacitement admise qu'on allait se croire...

Dès qu'ils se disposaient à parler ensemble, le pacte de la parole était engagé entre eux, et la promesse silencieusement inscrite en toute parole reconduite. D'abord ils se faisaient confiance, d'emblée ils étaient disposés à se croire. » Leclerc, 2003, p. 117-118

« L'entretien peut être considéré comme une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie. La disposition accueillante, qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte d'amour intellectuel : un regard qui consent à la nécessité, à la manière de l'amour intellectuel de Dieu, c'est-à-dire de l'ordre naturel, que Spinoza tenait pour la forme suprême de la connaissance. » Bourdieu, 1993, pp. 913-914

L'évocation du primordial me permet aussi de retrouver le questionnement sur l'effort d'écriture réflexive en tant que mode de professionnalisation et de développement. Il s'agit de

l'effort consistant à revenir aux premiers motifs d'une action ou aux prémices d'un projet, et à procéder à l'anamnèse et à la formalisation des réalisations effectives (de leurs ratés, de leurs réussites).

Cet effort, on l'a vu, (*Réf. 11, 13, 14*), est plus ou moins couronné de succès – peut-être parce qu'il s'agit de contourner la résistance que le formalisme oppose à l'analyse, de trouver un mode de créativité qui permet de faire authentiquement œuvre et qui requiert une authentique implication.

J'ai en outre creusé ces questions, en raison de l'importance de la question de la parole, de son authenticité, de l'idée d'interlocution et de la rencontre humaine, telles que méditées par exemple par Martin Buber (1959), mais aussi par M. Foucault (1984b-2009) ou H. Arendt (1961), dans leur réflexion sur la conduite éthique et le gouvernement de soi : une clarification est nécessaire quand on veut écouter la parole – en accompagnement-formation, en recherche, en tant qu'auditeur de radio – à propos des critères de véridiction auxquels on accorde du crédit (*Réf. 19-22, t-w*, mais aussi *Réf. 7, 10, e, f, i*).

La même question se pose, à mon sens, à propos de la pensée du politique en démocratie : rapport et argument de la force *versus* force de l'argument, interlocution et confrontation à l'altérité (*cf. partie 4.3*).

L'importance accordée ici au primordial réside dans l'attachement à une vision intégrée du conflit telle que M.-P. Follett (1924) la soutient à propos de l'encadrement et du management (*Réf. 16 19*), ou telle que A. Meddeb (2006, 2011) n'a cessé de la penser à propos du destin méditerranéen et moyen-oriental : l'un comme l'autre (dans des espaces-temps et des problématiques très différentes) sont animés par la recherche d'une issue intégrant le point de vue alternatif pour un gain d'intelligence, d'urbanité et de civilisation.

Caring

Le souci du primordial, c'est aussi s'interroger sur ses premiers mobiles, les messages familiaux entendus dans l'enfance et qui forgent des représentations de soi orientant la trajectoire ; en prendre conscience est un moyen d'entretenir un rapport à ces premiers marquages, et de ne pas y adhérer en totalité, de ne pas être, par eux, entièrement gouverné.

Choyer et continuer d'éduquer l'enfant que chaque adulte porte en lui-même, y revenir aux différents âges de la vie, le faire grandir et entretenir avec lui un rapport attentif garantit la cohérence des expériences et le sens de leurs bifurcations, par la vitalité, l'énergie et les imaginaires attachés aux figures de l'enfance et à ses mobiles. La démarche conduit à une remontée généalogique aux sources. Elle donne aussi à toute entreprise de pensée, un élan intempestif et moderne, au sens que P. Macherey (2005) donne à ces termes : capacité à problématiser de manière renouvelée les éléments du réel présent.

Je veux distinguer ici l'enfant de l'*infans* (celui d'avant la parole) en soulignant que la période de l'enfance est celle des premières significations, celles de la première éducation, où le monde perçu et immédiat est *le monde*.

Il me semble qu'en cas de traumatisme ultérieur, de déchirure, de deuil, de désymbolisation, c'est le contact avec cet enfant-là, celui qui re-parle, qui sauve.

Du souci du primordial tel que le porte F. Deligny, découle assez naturellement un rapprochement avec la notion de *care*. Si celle-ci est fort récente au regard de la mouvance

intellectuelle dans laquelle se situait Deligny dans la deuxième partie du 20^e siècle – temps des analyses socio-institutionnelles orientant les pratiques de soin et d'éducation en Europe et marquant durablement les esprits –, j'entrevois un prolongement possible et peut-être efficient, de cette approche critique socio-institutionnelle vers le *care*, cette dernière notion mettant au cœur de l'analyse la question du travail, des cadres collectifs et de la vulnérabilité.

Deux mémoires de master que j'ai suivis illustrent cette idée : deux étudiantes-professionnelles – l'une conseillère pédagogique, l'autre éducatrice et future enseignante – menaient une interrogation à propos de leur univers de travail, au-delà de la relation éducative proprement dite.

Encadrement, accompagnement des adultes, mobilité professionnelle, développement individuel, créativité et évaluation constituaient leurs interrogations à la fois théoriques et pratiques, que la notion de *care* permettait d'articuler (Bouchareu, 2016).

L'une d'elle a poursuivi un travail de thèse et rédigé quelques contributions scientifiques. L'autre a opéré un changement professionnel, dans le sens de la continuité, vers la formation d'enseignants et l'accompagnement des personnels éducatifs en difficulté, au sein d'un rectorat. Je poursuis avec elles un accompagnement amical, nourri par des réflexions partagées et des mises en perspective de nos expériences.

Plutôt que d'annexer la question de *care* à la seule division du travail entre les sexes – et de cantonner la notion à la sphère privée –, je propose d'en user pour interroger le travail, ou toute activité humaine, dans sa dimension subjective de vulnérabilité ; la vulnérabilité tenant, me semble-t-il, d'abord et avant tout à la condition très spécifiquement humaine d'avoir à signifier et à symboliser notre vie et à trouver les moyens de le faire.

Le *care* dirige notre attention vers l'ordinaire, vers ce que nous ne sommes pas toujours capables de voir, mais qui se trouve sous nos yeux (Laugier, 2009) ou à portée d'oreille (comme les tropismes, *cf. partie 4.2*). Il induit une sensibilité marquée pour les détails, un choix de perception pour le particulier, et rend sa dignité à ce qui est ordinairement négligé, morceau de vie ou d'expérience, qui devient de fait digne d'intérêt.

« L'éthique du care se dessine comme une éthique concrète, contingente et contextuelle. Elle privilégie l'attention à l'unicité d'autrui, à la spécificité des situations, aux relations dans lesquelles le sujet s'insère au cas par cas ; des relations qu'il ne peut pas ignorer compte tenu de leur importance pour sa réalisation et pour son projet de vie même. En même temps, elle met l'accent sur l'universalité du besoin de care issu de la condition de vulnérabilité de l'humain et sur la valeur de l'interdépendance puisqu'il s'agit là de la source des choix moraux et d'une cohabitation sociale entre des sujets responsables les uns des autres ». Pulcini, 2012, p. 61

Les besoins humains primordiaux, et la façon dont un environnement ou une organisation s'attache à y répondre, sont d'ailleurs au cœur des nouvelles approches, écologiques et durables, du développement humain. Dans cette perspective, telle que déployée par M. Nussbaum (2012), il devient possible d'apprécier le niveau de développement d'une société au regard d'une dizaine de critères, complétant et pondérant le niveau de richesse économique nationale : la vie, la santé du corps, son intégrité, les sens - imagination - pensée, les émotions, la raison pratique, l'affiliation, l'attention aux vivants (animaux, plantes et nature), le jeu, le contrôle sur son environnement.

La référence à ces travaux me paraît très utile pour penser de manière intégrée l'accompagnement des personnes, en particulier des adultes, pour qui il convient, aussi, de penser-développement, non d'une manière unilatérale et linéaire, mais au contraire de manière

plurielle, les réalisations dans un domaine pouvant résonner dans les autres, les stimuler, les signifier.

« L'absence de médiation vivante a pour effet d'appauvrir considérablement la représentation du réel, car on finit par dénier à celui-ci cette richesse qui est de pouvoir être perçu de mille manières.

Le réel séparé du possible est une pierre : qu'est-ce qu'un réel sans le noyau brûlant de son inépuisable possibilité d'être ?

La médiation vivante est l'œuvre de qui sait que le réel n'est pas livré tout entier à la logique du pouvoir et de la domination. Pour le savoir, il faut l'être, c'est-à-dire qu'il faut être soi-même de ce monde qui n'est pas entièrement livré à la logique du pouvoir.

« La médiation vivante réunit dans un même regard ce qui est et ce qui peut être, et fait entrer dans un autre ordre de rapports ». Muraro 2004, p.137

J'ai tenté un travail de conceptualisation d'une démarche affiliée à l'éthique du *care* (**Réf. 16 19**), et développant une conception du travail de recherche, de formation, d'innovation – et de sensibilisation à l'innovation – avec des professionnelles déjà expérimentées mais aux parcours contrastés, et souvent novices en recherche.

Le travail du féminin permet de réinterroger les besoins primordiaux (les siens, ceux d'autrui) et pour ce, doit trouver des appuis solides. C'est pourquoi l'approche de Nussbaum (2008, 2012) – elle-même adossée aux travaux de l'économiste Amartya Sen (2003) – me semble très pertinente : c'est toute une écologie qui est interpellée par ses travaux : il ne s'agit pas de s'intéresser seulement aux femmes – minoritaires, réduites à l'extrême par toutes situations de violence, de pauvreté, d'abandon –, mais de porter attention et se donner les moyens de se représenter les écosystèmes dans lesquels elles prennent place, qu'elles contribuent à modifier par leurs initiatives, donnant à penser les échanges, les circulations entre biens, éléments, phénomènes naturels ou civilisationnels, de manière interdépendante.

Aussi, les questions d'écologie, de besoins primordiaux, de richesses matérielles-immatérielles, d'immersion dans les milieux et de tâches développementales peuvent être pensés de concert et résonner ensemble. (Bronfenbrenner, 1979 ; Schleyer-Lindenmann et Piolat, 2011 ; Coccia 2016 ; Descola et *al.*, 2016 ; Bonvalot, 2018). C'est ce que poursuit le projet écoféministe.

Matériel-immatériel

Au cours de mon mandat, j'ai opérationnalisé des préoccupations et un *care* vis-à-vis du travail, dans le cadre du référentiel horaire enseignant, destiné à mieux reconnaître et valoriser les activités (recherche, formation, encadrement, évaluation, orientation, prospective, management, diffusion).

J'ai d'abord amorcé et partagé une réflexion, avec l'aide du directeur des ressources humaines, du contrôleur de gestion et d'une équipe d'enseignants volontaires, sur la raison d'être de référentiel-horaire enseignant, et qui a permis de revenir aux textes définissant le statut des enseignants-chercheurs, d'inventorier les différentes catégories d'enseignants, de problématiser la question.

Pourquoi en parle-t-on ? Y a-t-il une ou des demandes, de qui et quelles sont-elles ?

Très vite, nous avons renoncé à l'idée de traduire les activités enseignantes en termes d'équivalents horaires, en raison de la diversité des pratiques dans les composantes et de l'impréparation des acteurs à accepter un fonctionnement plus normalisé.

Nous avons cherché à porter ce dossier en prenant appui sur le contrat d'établissement²⁴, ce qui permettrait de lui donner une assise solide, obligerait à son suivi, nous permettrait de le valoriser et d'en rendre compte auprès de la tutelle.

Les propositions se sont en outre inscrites dans une actualité interne et externe à l'établissement : celle du développement d'une comptabilité analytique, de l'expérimentation de la méthode de connaissance des coûts, de la réorganisation de certaines fonctions-soutiens/supports dans les composantes.

Tous les niveaux de l'université sont concernés par la question de la visibilité et de la valorisation du travail enseignant, parce qu'ils ont à participer aux débats sur la question et/ou parce qu'ils sont incontournables dans la mise en œuvre des opérations.

Les lieux d'opérationnalité de ce projet de référentiel sont : la gestion interne des composantes, les services de gestion de carrières, les conseils (conseil d'administration, conseil académique, comité technique, conseil des directeurs), la cellule pilotage et le système d'information.

Une enquête auprès des enseignants a permis de construire un premier outil-référentiel dont la fonction est de permettre de couvrir l'ensemble des activités effectives, d'en montrer la richesse, de les donner à lire le plus justement possible, de fournir des repères stabilisés aux enseignants et aux responsables d'équipes et de projets.

A l'horizon de ce projet, nous voulions aussi avancer dans la comptabilité analytique, et souhaitions en outre proposer de créer (et de financer) une nouvelle fonction d'encadrement : celle de responsable de programmes en appui au directeur de composante, qui préfigurerait l'émergence de champs de formation (telle que voulue par la réforme de l'accréditation), et la nécessité de les piloter.

Dans cette perspective, nous devons aborder le travail d'un enseignant ou d'un enseignant-chercheur, de la manière la plus large, exhaustive, et définie en tant que fonction publique ; nous l'avons donc appréhendé dans le cadre des obligations de service public, stipulant l'obligation de 1607 heures annuelles, – soit, pour un enseignant-chercheur, 803 heures pour la recherche, 803 heures pour la formation – ce qui permet de penser l'ensemble des activités comme un ensemble signifiant, qu'il convient d'organiser en conséquence.

En nous appuyant sur les travaux menés de mise en place d'une comptabilité analytique (*cf. annexe 4 fig. 1*), nous avons cherché à décrire le plus exhaustivement possible l'activité d'enseignement dans toutes ses formes (et pouvant concerner tout statut) et de recherche (volet moins approfondi, en raison des difficultés pour stabiliser des catégories d'activités suffisamment génériques) et construit une application numérique à destination de chaque enseignant et enseignant-chercheur, lui permettant de cartographier le temps consacré à chacune de ses activités (*cf. annexe 4 fig. 2*).

Dans la continuité des travaux sur le référentiel enseignement-recherche, je me suis attachée à l'objectif de connaissance des coûts complets (dits *consolidés*, c'est-à-dire prenant en compte

²⁴ En particulier sur trois cibles du contrat : 1-qualité de l'activité formation : pilotage et organisation ; réussite des étudiants ; conditions d'études ; 2- schéma directeur ressources humaines : dispositifs d'appui à la politique et à la gestion du travail enseignant, de la formation et des carrières, dans une perspective pluriannuelle ; 3- diffusion du pilotage à divers niveaux d'activité et de décision.

les coûts indirects), ce qui m'a conduit à collaborer avec d'autres établissements au sein du groupe de travail piloté par la Dgesip, dédié à cette question (2015-2016). Nous nous fondions sur la notion d'activité – formation, recherche, fonctions-soutiens, fonctions-supports – vue au travers d'un référentiel général permettant d'appréhender l'ensemble des secteurs et des services, de manière exhaustive et sans redondance (pour garantir une connaissance *sincère* des coûts – comme on parle d'un budget *sincère* – c'est-à-dire adéquatement estimé).

La notion de coûts complets conduit à une vision intégrée de l'ensemble des ressources et des moyens engagés pour la réalisation d'un service (les fluides, l'entretien, les livres, les surfaces, les parts salariales,...). Cette démarche suppose de raisonner en termes d'activité et de service ou de procès (plutôt qu'en termes de répartition de budgets entre entités).

Cela suppose d'aborder analytiquement la question, en la dépersonnalisant, et en s'efforçant de *designer* l'activité à partir de son sens premier : elle vise la réalisation d'une action publique, par des acteurs et des moyens, rendue possible par la contribution directe ou indirecte d'acteurs et de moyens, s'inscrivant dans un tout (un ensemble limité, circonscrit : limité par exemple par un budget).

La démarche est simple : chaque acte de travail doit pouvoir être traduit dans les termes du référentiel (dans l'un de ses domaines), ce qui suppose d'avoir préalablement coté chaque fonction et chaque poste. Il est question de temps de travail (équivalent masse financière) et non de personnes ou de catégories. C'est la nature de la mission qui détermine l'affectation de ses charges salariales à l'activité (organigramme analytique), et non le positionnement des postes au sein de l'établissement (composante, laboratoire de recherche, service central – organigramme fonctionnel) ni son statut catégoriel (organigramme hiérarchique).

La question de la dépersonnalisation est d'autant plus cruciale que le budget d'une université – et d'autant plus en Shs – concerne en très grande partie sa masse salariale, pour une activité tournée vers les biens symboliques et une économie de l'immatériel.

La problématique des coûts complets conduit à changer le regard sur l'organisation et le fonctionnement d'une entité (petite, comme une composante, plus grande, comme une université), sensibilise à la culture de l'autonomie et de la subsidiarité ; c'est ainsi que dans certains établissements disposant de composantes relativement autonomes, des *contrats-objectifs-moyens* sont établis entre la direction et les composantes, leur laissant une large marge de manœuvre dans la recherche et la gestion de ressources propres tout en les associant à l'atteinte d'objectifs d'établissement et tout en s'engageant de part et d'autre, à ce que les moyens matériels et humains assurent la soutenabilité des ambitions : il s'agit d'un contrat, d'une négociation de laquelle chaque partie doit pouvoir tirer profit, reconnaissance et marges de manœuvre.

La démarche nécessite une agilité des structures (au plan de l'organisation, comme au plan métacognitif des acteurs) pour concilier cœur de métier et gestion des ressources, mais aussi une capacité à réfléchir en termes de sens premier, primordial, d'une action publique et des moyens qui lui ont été ou lui seront alloués.

C'est aussi un rapport au temps qui s'installe différemment, dès lors qu'une réflexion prospective est engagée.

Un abord analytique du travail peut se révéler être une situation d'approfondissement du regard porté sur des situations de vie et d'échanges très ordinaires, pour y rechercher et y retrouver le sens premier de leur effectuation, leur raison d'être, leur horizon.

Comprendre les problématiques de politique budgétaire (incluant évidemment la dimension ressources humaines) permet d'aller dans ce sens, et à chaque fois, de prendre un nouveau souffle : parce que le sens du travail se trouve reconquis.

De l'interprétation. Réformer

Les rencontres interprofessionnelles (interministérielles ou privé-public) auxquelles j'ai participé m'ont à la fois fait avancer dans la réflexion sur la professionnalité, et permis de développer une vision personnelle de la question, en donnant une forte place à l'activité déontique, et aussi – ce n'est pas sans lien – au désir de réforme comme tension positive.

J'ai compris qu'une activité sociale qui ne parvient pas à se professionnaliser en raison des contradictions qui la traversent doit être réformée, et se réformer.

Réformer ce n'est pas couper de ses racines, c'est au contraire y revenir. C'est en relisant, en retrouvant *l'enfance d'un texte*, qu'on réinjecte du fondamental et qu'ainsi on réforme.

L'accompagnement du travail, dans cette perspective, est une question fondamentale, et la vulnérabilité, non pas un problème en tant que tel auquel il conviendrait de s'attaquer, mais une richesse, un appui, une matière à travailler.

A ce titre, nous devons souligner que la notion malheureusement détournée par les usages courants d'*administration*, contient, à sa racine, l'idée de lien, de soin, de *care* (administrer : action de s'occuper de). Tout comme d'ailleurs, celle de culture :

« La culture, mot et concept est d'origine romaine. Le mot culture dérive de colere – cultiver, demeurer, prendre soin, entretenir préserver – et renvoie primitivement au commerce de l'homme avec la nature en vue de la rendre propre à l'habitation humaine.

En tant que tel, il indique une attitude de tendre souci, et se tient en contraste marqué avec tous les efforts pour soumettre la nature à la domination de l'homme.» Arendt, 1954 p. 271.

Le tendre souci qu'évoque Arendt fait bien sûr penser au management jardiné que proposait Follett il y a près d'un siècle.

Ajoutons que la notion de management (conduire, diriger) signifie prendre en main ; un métier manuel, en quelque sorte.

Faire, du primordial, le cœur palpitant du travail humain, conduit à s'intéresser aux notions de naissance, de commencement, de natalité. Agir, selon H. Arendt, c'est commencer ; permettre d'agir, c'est protéger chez tout individu, l'aptitude à commencer.

« La vie de l'homme se précipitant vers la mort entraînerait inévitablement à la ruine, à la destruction, tout ce qui est humain, n'était la faculté d'interrompre ce cours et de commencer du neuf, faculté qui est inhérente à l'action comme pour rappeler constamment que les hommes, bien qu'ils doivent mourir, ne sont pas nés pour mourir, mais pour innover.» Arendt, 1961, p. 323

Innover c'est d'abord hériter et exiger quelque chose de soi, à partir de l'héritage. Ici la réflexion et le travail sur les réformes prennent tout leur sens. L'effort de compréhension et d'appropriation de l'esprit des textes institutionnels – dans ce qu'ils ont de fondamental et dans ce qu'ils souhaitent promouvoir, dans ce qu'ils préservent, continuent d'affirmer et dans ce

qu'ils introduisent comme changement – est un véritable travail de médiation, qui suppose de savoir identifier et faire partager *l'esprit de la loi* – en d'autres termes d'en capter, d'en traduire, d'en reformuler et d'en transmettre la normativité.

S'approprier un texte, le mettre en lumière, en mouvement, le traduire, c'est d'abord le percevoir dans son étrangeté, sa singularité, sa part d'ombre, sa réserve de pré-individuel. Qu'en relever ? Quels sont les points d'appui, les brèches ?

La notion d'étrangeté, qui résonne avec celle d'*ostranenie*, est à retenir.

« Les récits, en dépit du caractère standard des scénarios par lesquels ils racontent la vie, gardent une place pour les brèches et les écarts qui créent ce que les formalistes russes ont appelé ostraneniye : faire en sorte que ce qui est trop familier redevienne étrange. » Bruner, 1996b, p.125-126

L'héritage-réforme d'une institution ou d'un patrimoine culturel relève d'un même geste : celui d'un devoir herméneutique, inscrit dans une compréhension historico-culturelle des milieux auxquels on se trouve associé.

Une fois encore une vision de l'espace et du temps – d'un espace ouvert et d'un temps mobile – est essentielle, en appui sur la réflexion du juriste F. Ost qui met en lumière le sens profond de l'institution et de l'ordre symbolique, au niveau du texte et de son interprète :

« La représentation du cercle herméneutique veut servir de fil conducteur de la démonstration et d'illustration de la fécondation réciproque de l'espace d'expérience et de l'horizon d'attente.

N'est-il pas composé en effet de deux mouvements – l'un qui, sous forme de tradition, de communauté interprétative et de préjugé fondateur, va du texte (et donc du passé) au lecteur ; l'autre qui, sous forme d'application actuelle du texte à la situation présente, avec l'inévitable transformation du message qu'elle implique, va du lecteur au texte – deux mouvements donc qui font apparaître la distance historique entre le passé de l'écriture et le présent de l'interprétation non comme un gouffre infranchissable, mais comme un lieu de traversées multiples, un champ d'échanges et de transpositions, un processus ininterrompu de réception et de transformation.

Soit le premier mouvement : celui de la réception. L'interprète n'aborde pas le texte de n'importe où ; il sait qu'une place préétablie lui donnera accès au sens du message. Cette place est ménagée par la communauté interprétative à laquelle il appartient et qui sélectionne les pré-interprétations fécondes à partir desquelles s'éclaire l'étrangeté du texte.

Loin d'être une entrave à la liberté ou une contrainte imposée à la recherche critique, cette appartenance à la tradition en est plutôt la condition de possibilité, comme si, en dehors d'elle, il ne serait même pas possible d'accéder au texte – et donc, a fortiori, d'en contester l'interprétation canonique.

Il est essentiel, en effet, de comprendre que la tradition est elle-même historique : autrement dit, l'interprétation qu'elle véhicule est engagée elle-même dans un processus permanent de transformation auquel l'interprète collabore activement : s'il est informé par elle, il l'informe à son tour.

C'est que si l'herméneutique des textes de loi prend la forme d'un rapport de disciple à maître, celui-ci ne se ramène jamais pour autant à la reproduction du déjà dit. Le juge sait qu'il a souvent à compléter le texte et que la fidélité attendue de lui s'analyse comme une attitude productive. Du coup, c'est la distance temporelle elle-même qui change de statut : elle n'est plus ce gouffre infranchissable qui marque les productions du passé du sceau de l'étrangeté ou de l'exotisme, elle est le fondement et le soutien du procès où le présent a ses racines.

Le temps devient donc productif ; il fait apparaître, à la faveur des interprétations nouvelles que suscitent les situations actuelles, des rapports de sens insoupçonnés à l'origine.

Dans notre langage, on dira que la pratique herméneutique, qui conduit à se réapproprier dans des termes nouveaux les questions que les prédécesseurs se posaient, peut produire un de ces moments néguentropiques susceptibles de revivifier le temps historique. » Ost, 1997, p. 17-18

L'interprète n'est pas assigné à une interprétation. S'il postule d'abord, dans une lecture optimale, la plénitude du texte et anticipe sa perfection, il ne manque pas de l'enrichir dans un deuxième temps.

Ainsi se boucle le fameux cercle herméneutique : la pré-interprétation permet la saisie du contexte (son encodage sa qualification) dans une perspective reconstructrice, et en retour les particularités de la situation ne manquent pas d'enrichir le texte et de relancer son processus d'interprétation. Nous le verrons concrètement à l'œuvre prochainement (*cf. partie 5.5*).

Il s'agit d'un mouvement en spirale ouvert et fécond : il *suffit* d'anticiper la perfection du texte pour que celui-ci sorte effectivement des effets aussi bénéfiques qu'inattendus (Ost, 2004).

Cette hypothèse qui remet au centre la pratique de l'étude (de lecture, d'écriture), nous y revenons dans la partie suivante, me semble à même de *pro-voquer* des revitalisations.

4.2- Écritures du féminin

Nous abordons le féminin comme un travail d'individuation et d'émancipation, et également comme un travail de relève, inspiré de la notion de *Aufhebung* (Derrida, 2005) : relève d'un héritage, relève de soi-même, relève d'une identité héritée ou plutôt à hériter, qui donc reste virtuelle et résistante vis-à-vis des assignations (de genre, ou autres), s'accomplissant dans des actes et inlassablement se recomposant.

Pour les femmes, la parole est comme une naissance à soi-même, une façon d'apprendre à vivre et à trouver son style, ce qui est moins une question de technique que de vision ; le style est une substance en mouvement qui fait presque craquer la forme et *a minima* la rend mobile.

L'identité de sujet n'est donc jamais définitivement acquise.

« Elle est le résultat d'un travail incessant qui, au fur et à mesure de son déroulement, la compose, la décompose et la recompose ; c'est une identité virtuelle, qui ne s'accomplit qu'à travers ses effets et ses œuvres. » Macherey, 2016

La notion d'*identité* comme celle de *sujet* doit pouvoir se démarquer d'une vision essentialiste.

« L'identité d'un tel sujet, qui n'est pas réductible à un état ou à un acquis, est elle-même tendancielle, c'est-à-dire qu'elle se constitue et se transforme au fur et à mesure que se déroule le cycle de ses interférences avec son milieu ; elle reste une virtualité qui demeure en permanence à mettre en œuvre.

C'est ce que veut dire Spinoza lorsqu'il utilise la formule persévérer dans son être, qui indique, non la conservation à l'identique d'un état donné qu'il n'y aurait qu'à perpétuer, mais le processus par lequel le sujet concerné est amené en permanence à remettre en question et à renégocier, sans garantie aucune, ses conditions d'existence.

À ce point de vue, il n'y a de milieu, comme il n'y a de sujet, que virtuels. Ce qui spécifie l'humain par rapport aux autres vivants, c'est que cette plasticité est portée par lui à sa puissance maximale :

l'évolution naturelle et son histoire propre, qui, il ne faut pas l'oublier, est issue de cette évolution et n'en est en fin de compte qu'une production dérivée, une branche, lui ont donné la capacité à la fois de changer son milieu, par l'intermédiaire de la technique, et, au besoin, de changer de milieu en s'exterritorialisant, capacité dont les autres espèces ne disposent pas, du moins à ce degré et à ce rythme. » Macherey, 2016

En-deçà du genre

C'est donc une approche voulant donner concrètement une place à la question et à la visée d'individuation, de mobilité et d'émancipation qui est la mienne ; par-delà ou en-deçà de l'objectivation des rapports de genre, il s'agit de faire émerger des *genres de rapport*, et ce notamment par l'écriture de féminin.

« Mais pourquoi écrire si la parole existe ? C'est que l'immédiat, ce qui jaillit de notre spontanéité, fait partie de ces choses dont nous n'assumons pas intégralement la responsabilité parce que cela ne jaillit pas de la totalité de nous-même ; c'est une réaction toujours urgente, pressante.

Nous parlons parce que quelque chose nous presse et que la pression vient du dehors, d'un piège où les circonstances prétendent nous pousser ; et la parole nous en libère.

Par la parole nous nous rendons libres, libres à l'égard du moment, de la circonstance assiégeante et immédiate.

Mais la parole ne nous recueille pas, pas plus qu'elle ne nous crée ; au contraire, un usage excessif de la parole produit toujours une désagrégation ; grâce à la parole nous remportons une victoire sur le moment mais bientôt nous sommes à notre tour vaincus par lui, par la succession de ceux qui vont soutenir notre attaque sans nous laisser la possibilité de répondre. C'est une victoire continue qui, à la fin, se transforme pour nous en déroute ». Zambrano, 2000

« L'écriture féminine se veut création, exhortation à la création, traversée de la chape de plomb du discours dominant, de la culture aux mains des hommes, et invention de langage, exploration d'un style autre, d'une autre voi(e)x ». Godi-Tkatchouk, 2010, p.21

Ces remarques montrent que pour les femmes, la parole mise en forme par l'écriture est comme une naissance à soi-même, une façon d'apprendre à vivre.

C'est dans ce sens que je tente de cerner une parole primordiale et un éthos du féminin, dans ses dimensions politique, analytique, artistique, stylistique, à partir de quatre œuvres.

Penseuse majeure de l'écriture du féminin, de la déconstruction du logos phallogocentrique, Hélène Cixous est une référence incontournable. Son parcours biographique l'a conduite à penser les rapports de l'Algérie avec la France, faisant du colonialisme une question d'exclusion et de pouvoir symboliques ; proche en outre de Derrida, elle pense le féminin dans son rapport au phallogocentrisme. Elle est l'une des fondatrices (une des très rares femmes) du centre expérimental de Vincennes et figure tutélaire de l'UMR interdisciplinaire dédiée depuis 2014 aux études de genre et de sexualité, le Legs.

Annie Leclerc écrivaine et contemporaine d'H. Cixous, est associée au féminisme différentialiste, décriée pour cela, mais gagne à être redécouverte pour la finesse de ses analyses, son courage d'exposition, sa détermination à trouver sa voix. Son texte *L'enfant, le prisonnier*, ainsi que l'étude de B. Rigolt (2016) aident à cerner son apport et penser ce que

peut être, par l'écriture, une relève du féminin : l'exigence du devoir-être, réveillée par la reconnaissance du féminin.

Nathalie Sarraute m'accompagne depuis longtemps. Dans *Enfance* (1983), elle décrit son état d'esprit quand, petite fille elle faisait une dictée, composait une rédaction, se consacrait dans sa chambre à ses devoirs. L'activité de questionnement, de recherche d'indices et de choix stratégiques dont elle fait le récit, mettant en scène sa quête, illustre une activité de pensée stimulée, heureuse, déployée, et m'a offert, pour mes interventions en formation des enseignants, une alternative au formalisme parfois pesant des recherches en didactique ou à l'abord trop exclusivement négatif de la sociologie ou de la psychologie de l'échec scolaire. Son texte conduisait à renverser la question des difficultés scolaires : que se passe-t-il dans la tête d'un enfant qui apprend, cherche, trouve et prend plaisir ?

Ce qui m'intéresse ici c'est son écriture des tropismes qui aide à penser de concert les événements microscopiques de la vie sociale et psychique, ainsi que les rapports entre forme et fond, dedans et dehors, et qui aide à comprendre la parfaite contiguïté et les échanges entre flux intersubjectifs et énergie intérieure.

Ronit Elkabetz, comédienne que j'ai vue sur la scène du théâtre des amandiers en 2011 et dont j'ai analysé l'entretien auquel elle se prête dans le livret de présentation de la pièce *Ithaque*, livre de manière limpide ce que peut être le travail d'un texte, son appropriation, les mécanismes d'identification, de mise à distance et de recherche, impliquant à la fois l'ensemble de la personne (intellection, sensibilité, imaginaire) et la mise en perspective politique ou civilisatrice du texte d'Homère, par-delà des espaces temps très élargis.

Toutes font exister dans la chaîne des transmissions intergénérationnelles, l'idée que vivre, être adulte, faire une œuvre, transmettre, est une question de voix, toujours singulière quand elle se soutient de sa propre recherche, inscrite dans une trajectoire.

A mon sens, l'attention se porte en effet à la recherche d'une normativité du féminin :

en tant que travail primordial sur la langue et retour vers l'enfance : pour faire revivre les textes, les ré-incarner dans toute leur force, y compris quand il s'agit de textes anciens recouverts par le temps, l'habitude ou l'oubli, et pour aider à desserrer les montages du logos quand ils orientent exagérément la lecture du monde ;

en tant que détermination à trouver sa méthode, son style, pour rendre compte d'expériences, d'hypothèses et d'intuitions ; en tant qu'outil critique, au sens d'éthos, d'allure vitale, de forme esthétique ;

en tant que recherche de l'indicible et du caché, pourtant présents et agissants ;

en tant que geste déconstructif et restructurant dès lors que l'on comprend les mécanismes d'enfermement du logos, ses pièges, et le sens de la déconstruction comme émancipation (Derrida, 1987, 2005 ; Prokhoris, 2000).

L'enjeu est d'étendre encore un peu le champ des références, en s'arrêtant sur quatre intellectuelles-artistes qui pensent, en allant chercher très profondément les mobiles de leur action, à en trouver les formes les plus adéquates.

L'attention s'efforce aussi de cerner une vision du sujet éthique qui ne se définit pas d'abord en termes d'écart entre moi et l'autre, mais qui est fait de mouvements intérieurs ; il tolère et

accueil des forces, des énergies, il entretient et travaille une intériorité (en tant que résurgence d'un potentiel dont il a hérité, sans le savoir, sans le vouloir, sans même le sentir), à partir de laquelle, pourtant, il se détermine.

L'écriture du féminin, est une plongée charnelle dans la culture, dans le signifiant, dans le symbolique, comme dans l'eau. Sur le plan épistémologique, c'est la fluidité des frontières qui prédomine, et l'attrait pour la choralité des objets et des corpus.

L'écriture du féminin affronte une difficulté, objectivée et assumée, non dans la plainte, mais dans la reconnaissance d'une épreuve à part entière qui fait grandir, d'une production énergétique et délibérative.

Or écrire c'est travailler ; être travaillé ; (dans) l'entre, interroger (se laisser interroger) le procès du même et de l'autre, sans lequel nul n'est vivant [...] Et cela ne se fait pas sans risque sans douleur, sans perte, de moments de soi, de conscience, de personnes que l'on a été, que l'on dépasse, que l'on quitte. Cela ne se fait pas sans une dépense – de sens, de temps, d'orientation. »
Cixous, 1975, p. 159

L'écriture, la pensée, la créativité, permettent un recentrement du soi sur son intériorité, son cheminement intérieur : travail de réflexion et de questionnement permettant d'échapper à la réduction et à l'assignation à une identité définie par d'autres. Permettant d'échapper aussi à l'emprise des jeux sociaux de domination.

Ceci permet de soutenir et de prolonger l'idée de discipline intérieure, comme on l'a vu en termes de *disposition naissante à l'étude* (**cf. partie 2.2**), comme on l'a vu aussi à l'occasion des réflexions sur l'émergence d'une pratique professionnelle réflexive (**cf. parties 2.3 et 2.4**).

A terme, mon intention est de tenter un rapprochement entre les filles d'aujourd'hui, de banlieue ou d'ailleurs, et l'immense richesse de la pensée féministe du féminin, de travailler la question du féminin et du féminisme, en opérant une médiation ou un pont entre deux types de corpus : les paroles et les performances de jeunes filles et femmes actuelles et les pensées du féminin et du féminisme du 20^{ème} siècle : cette médiation se fait par l'écriture, qu'elle soit graphique, visuelle, sonore (**cf. partie 4.3**).

La présentation de la collection *Féminin Future* des Presses du réel donnait le ton général de la démarche telle qu'elle était pensée en 1975 :

« Interroger, analyser les questions qui surgissent dans le champ de l'histoire de la femme en train de s'élaborer. Travailler aux lieux où s'articulent conflictuellement la féminité et les discours, pratiques ou structures, qui cherchent à l'envelopper. Théories, pratiques, anticipation : ouvrir un lieu aux démarches qu'exige le dynamisme de la transformation féminine. »
Edition 1975 de La jeune née, Cixous et Clément

La relève du féminin (au sens du génitif subjectif : le féminin génère une relève) assume et assure l'héritage de la pensée des femmes. Plus que de prendre le relais, il s'agit de problématiser, à nouveaux frais et (se) mesurer (à) de nouveaux enjeux.

Il s'agit d'un travail sur l'intériorité et sa mise en forme, le souci de soi, proche de ce que cherche à approcher Foucault dans ses recherches autour de l'herméneutique du sujet et du gouvernement de soi et des autres.

Ainsi, c'est d'un féminisme spécifique qu'il est question, d'une économie du féminin, ancrée dans des activités professionnelles, dans des modes d'intervention, dans des cœurs de métiers qu'il convient de mettre en œuvre pour ouvrir à un autre rapport à la connaissance et à la sortie de la minorité (*cf. partie 2.4*).

Il s'agit d'un féminisme du devoir-être domptant sa liberté au cœur de quatre nœuds : l'étude du féminin et de l'écriture du féminin nous concerne en tant que *fait*, en tant que *tâche*, en tant que *procès*, en tant qu'*obligation*.

« Je dirai : aujourd'hui l'écriture est aux femmes. Ce n'est pas une provocation, cela signifie que : la femme admet qu'il y ait de l'autre. Elle n'a pas effacé, dans son devenir-femme, la bisexualité latente, chez la fille comme chez le garçon. Féminité et bisexualité vont ensemble, dans une combinatoire qui varie selon les individus, distribuant différemment ses intensités, et selon les moments de leur histoire, privilégiant telle ou telle composante. A l'homme il est bien plus difficile de se laisser traverser par de l'autre. » Cixous, 1975, p. 130

Aussi, en-deçà de l'exposition qui va suivre, c'est à un travail du for intérieur que l'on convie notre lecteur.

« Si les différences entre hommes et femmes relèvent, comme nous l'avons vu, d'une construction socioculturelle, il est dès lors nécessaire de réinventer la femme, c'est-à-dire de revendiquer une écriture femme permettant de sortir des dualismes étroits influencés par une conception normative de l'écriture : comprenons que pour Annie Leclerc, l'universel ne se décrète pas, il se construit dans la relation, entraînant ainsi une modification radicale des conceptions symboliques liées au rapport entre masculin et féminin. » Rigolt, 2016

« L'écriture féminine, en valorisant une identité sexuée, est donc une étape essentielle de l'identité féminine parce qu'elle permet de mettre en question l'universalisme, en tant qu'instrument de domination sociale. En accédant à l'écriture, les femmes obligent ainsi le pseudo-universel à avouer sa partialité (fonder la domination masculine sous les traits hégémoniques de l'universel masculin). » Rigolt, 2016

Il s'agit peut-être d'une nouvelle manière de penser, en dehors du référent masculin, bouleversant les valeurs qui gouvernent la société.

« Inventer, est-ce possible ? À n'en pas douter, inventer la femme consiste à réinventer l'homme en construisant un monde plus équitable, apte à promouvoir des changements significatifs et à repenser les enjeux du pouvoir. En ce sens le féminisme est posé comme une condition essentielle d'un nouvel humanisme, c'est-à-dire d'une nouvelle idée de l'homme et de la femme. » Rigolt, 2016

L'écriture ou la création du féminin a des vertus épistémologiques et éthiques : la forme génitive *du féminin* peut évoquer *a minima* une transformation passive (génitif objectif), plus audacieusement il désigne (génitif subjectif) un sujet actant lieu d'autonomie et de responsabilité, moteur d'un mouvement, d'une opération plus vaste de transformation, *modus operandi* d'individuation collective.

« Traditionnellement on traite la question de la différence sexuelle en l'accouplant à l'opposition : activité/passivité. Cela va loin. Si l'on interroge l'histoire de la philosophie – en tant que le discours philosophique ordonne et reproduit toute la pensée – on s'aperçoit que : elle est marquée par une constante absolue, ordonnatrice des valeurs, qui est justement l'opposition activité/passivité. Que dans la philosophie la femme est toujours du côté de la passivité. » Cixous et Clément, 1975, p. 117

« Faire surgir du côté du féminin des réflexions, des hypothèses nécessairement ruineuses pour le bastion qui détient encore l'autorité. » Cixous et Clément, 1975, p. 119

Chez Annie Leclerc, ce n'est pas l'égalité femme - homme qui est mise en avant mais la nécessité d'inventer une parole de femme non oppressive et non hégémonique, une parole de la différence, raisonnée et résolue à se situer en dehors du champ de la rhétorique et de la dialectique masculines ; une parole qui s'autonomise par la littérature.

L'enjeu est de transformer, par une énonciation spécifique, les rapports de savoir et de pouvoir ordinaires. Notamment en se situant dans l'ici et le maintenant, par le discours direct au présent de l'indicatif, temps pivot, à la première personne du singulier, en appelant au champ lexical de l'univers domestique et intimiste.

L'auteure est profondément engagée dans la question de souci de soi, de l'authenticité de sa parole, de sa vérité ; les hommes auraient oublié le sens de l'échange véritable. L'imposition de normes, quelles qu'elles soient, au nom d'un universalisme ou d'une indifférenciation, contribue à forger des modèles de comportements résultant de socialisations hiérarchisantes.

« Les paroles des hommes ont l'air de se faire la guerre. » Leclerc, 1974.

Aussi A. Leclerc plaide-t-elle pour un féminisme différentialiste, battant en brèche l'illusion de l'universalisme du discours masculin, et questionnant les représentations symboliques et culturelles. Cela passe notamment par une requalification des dimensions reconnues communément comme spécifiquement féminines.

Les objets essentiels de préoccupation du féminin – relevés par lui – sont : la langue, la parole, l'oralité, le corps, l'écriture, le présymbolique ou le primordial, les voix.

« C'est en écrivant, depuis et vers la femme, et en relevant le défi du discours gouverné par le phallus, que la femme affirmera la femme autrement qu'à la place à elle réservée dans et par le symbolique, c'est-à-dire le silence » Cixous et Clément, 1975, p. 172

L'accueil de l'altérité, la dépropriation consistent à se défaire d'une aliénation, à accueillir ce qui reste ou déborde, du féminin, dans le discours du masculin-universel.

« Mais je parle de féminité comme conservant en vie l'autre qui se fie à elle, la visite, qu'elle peut aimer en tant qu'autre. L'aimer d'être autre, un autre, sans que cela passe nécessairement par l'abaissement du même, d'elle-même. » Cixous et Clément, 1975, p. 159

« Le paradoxe de l'altérité c'est bien sûr qu'à aucun moment dans l'Histoire elle n'est tolérée, possible, comme telle. L'autre n'est là que pour être réapproprié, repris, détruit en tant qu'autre. Même l'exclusion n'est pas une exclusion. »

L'Algérie n'était pas la France, mais était française. » Cixous et Clément, 1975, p. 130

Contours d'une recherche du féminin

La prise de conscience est à l'origine de l'écriture du féminin, et est aussi son enjeu : inventer une culture et changer le monde. Devenir sujet, auteure, confère une autorité : la femme devient figure historique et collective, ancrée dans l'expérience quotidienne, la sensibilité, l'attention à autrui.

Sont déplacées les frontières établies entre les sphères privées et publiques. Ces analyses concordent pleinement encore une fois, avec les travaux de Gilligan à propos de la rationalité et de la pensée ancrée, située, des filles et des femmes.

La recherche du féminin passe par la volonté, l'espoir, de laisser le narcissisme de côté (n'être pas tellement gouverné par lui), se détourner de l'idée de propriété-possession, n'en revendiquer aucune. Là serait une manière d'échapper aux prédatons et aux assignations identitaires.

La recherche du féminin contient l'idée que la vie humaine n'est pas seulement constituée de rapports sociaux sur le plan interpersonnel, horizontal ou hiérarchique, et s'élargit à une transcendance, à la recherche d'une verticalité, d'une activité symbolique qui organise la vie : par le discernement, la capacité à délibérer, à s'orienter.

On peut noter également une recherche sur la forme. Le vocabulaire prosaïque, poétique, symbolique, permet d'exprimer des sentiments et tout un imaginaire attaché au féminin (besoins vitaux, nature et cycles, natalité, rêve) qui en fait la métaphore d'un renouveau humaniste.

Ici, on pourrait craindre de glisser sur une pente essentialiste. Je propose plutôt de se référer aux travaux de Nussbaum (2008) et à la possibilité de définir des indices de qualité de vie et de développement humain à l'aune d'une variété de besoins vitaux, dont la diversité même assure la qualité, et que le souci du féminin veut préserver et persister à interroger, dans sa complexité, dans son mystère infini.

On peut aussi penser à Kristeva (2003), et à l'idée qu'elle se fait, dans une perspective psychanalytique, de l'hospitalité et de la bisexualité psychiques (**Réf. 18**).

« La dimension poétique du passage, en constituant une place à l'intime, n'amène pas seulement à faire entendre une parole de femme réfractaire à l'universalisation des savoirs, mais à faire vibrer dans toute sa plénitude le féminin dont il s'agit plus fondamentalement de reconnaître la fonction éthique et sociale. » Rigolt, 2016

Il s'agit donc d'apprendre à se regarder autrement, d'être à l'écoute de la plus secrète intériorité, mais aussi des bruits du monde, car

« la vie n'est pas constituée de réponses toutes faites, simplificatrices et dogmatiques, elle est le fruit d'un cogito herméneutique qui amène conséquemment à se chercher et à essayer de se comprendre dans l'acte d'écriture ». Rigolt, 2016

Pour autant, il serait dommage d'oublier que si la parole est au centre de l'écriture du féminin, elle n'en est pas moins l'expression du corps,

« à la fois comme lieu d'une parole renouvelée et comme métaphore à la venue à l'écriture au féminin, une naissance à soi-même et d'une nouvelle connaissance. » Rigolt, 2016

Habiter, être habitée

La conquête du féminin s'expérimente par la capacité à choisir, puis supporter l'épreuve, l'effort de solidarité, voire de l'accueil en soi-même de l'épreuve de l'autre : ce qui caractérise spécifiquement le travail de la comédienne Ronit Elkabetz.

Elle livre, dans un entretien²⁵ son éthique de femme de théâtre, le respect du texte, la responsabilité devant l'héritage : une chose, en tant que telle, à travailler, à redécouvrir, dans

²⁵ Sauf indication contraire, les citations qui suivent sont issues du livret de présentation de la pièce *Ithaque* jouée au théâtre des amandiers en 2011, texte B. Strauss, direction J.-L. Martinelli.

son fond, ses racines, ses origines. Elle aborde la confrontation à une œuvre en tant que travail de normativité, de déconstruction, d'identification, de travail sur la langue.

« Je respecte cette image traditionnelle que tout le monde a de Pénélope.

Quand je travaille un personnage, je dois d'abord le comprendre et parvenir à le reconnaître en moi, d'une façon extrêmement intime. Ce n'est pas le texte qu'on apprend mais le chemin d'une âme. Je dois pour cela briser le personnage en mille morceaux, le casser et fouiller son existence comme si c'était la mienne. »

« Je me sers du savoir collectif qui est en moi pour chercher jusqu'au fond de l'abîme et comprendre. Je ferme les yeux, je rêve, j'écris beaucoup et ainsi je me vois plus claire. Après je me lève, je laisse le corps parler. »

Mais d'abord priment le non savoir, la quête, la conquête, la recherche.

« Un personnage à incarner, c'est par définition toujours une langue que je ne connais pas. L'apprentissage de la vie d'un personnage nous oblige en tant qu'acteur, à chaque fois à apprendre une autre langue. ... une langue étrangère révèle toujours quelque chose en moi.

Conquérir un personnage, c'est partir à la conquête de sa langue ; ce n'est pas un apprentissage extérieur.

Naturellement je plonge dans la difficulté de la langue et je considère cela comme quelque chose de béni ; je creuse en parallèle la compréhension de la langue et la silhouette de Pénélope ; et le personnage m'envoie des signes tout comme la langue. »

A partir du travail intérieur d'engendrement et de plongée dans un milieu, naît la confiance dans le corps qui parle, dans le savoir commun déposé en soi-même (et donc d'abord accueilli), qu'il s'agit de retrouver. La langue et le corps sont deux ensembles de signes, deux lieux de culture.

« Avec Pénélope, il s'agissait de comprendre la particularité de cette attente ; qu'est-ce que ça veut dire attendre quelqu'un sans cesse ? De quelle force intérieure a-t-on besoin ? Que veut dire être patiente et fidèle ? Quel prix doit-elle payer pour un tel choix et pour aller au bout de sa vérité ? Est-elle prête à payer ce prix-là ? Et comment cela se traduit à chaque seconde de sa vie ?

Je mets en accord mon âme et mon existence au service de cette rencontre ; en effet c'est une rencontre avec une autre ; on sent passer un courant électrique, un désir.

Quand je cherche la vérité derrière la silhouette, je grandis. »

C'est toute une métaphore, ou simplement une mise en récit d'un apprentissage, en tant qu'expérience parlée comme totale, non fragmentée et non instrumentale.

Une forme de dépersonnalisation est à l'œuvre : non écrasée par l'antique personnalité, la comédienne oriente son attention vers les mouvements, l'énergie, qui, depuis Pénélope, traversent, tiennent sa conscience en éveil, orientent son esprit et ses sens.

L'attente et l'attention vont de pair, tournées ou tendues vers ce qui advient ou fait advenir.

On pense à Simone Weil, à propos de l'attention dans le travail scolaire.

« L'attention consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible, vide et pénétrable à l'objet, à maintenir en soi-même à proximité de la pensée, mais à un niveau inférieur et sans contact avec elle, les diverses connaissances acquises qu'on est forcé d'utiliser. Weil, 1977, p 92-93

« Il y a quelque chose dans notre âme qui répugne à la véritable attention beaucoup plus violemment que la chair ne répugne à la fatigue. Ce quelque chose est beaucoup plus proche du mal que la chair. C'est pourquoi, toutes les fois qu'on fait vraiment attention, on détruit du mal en soi. » Weil, 1977, p 92

Sous une apparente passivité, une agentivité est à l'œuvre, indirecte, médiée, faite de confiance et d'espoir. Au départ, il y a le choix, et son coût assumé à chaque minute de la vie, qu'aucune connaissance *a priori*, venue d'ailleurs ne résoudra les questions sans que le corps s'en mêle. Là, dans cette incarnation, est la condition pour qu'une forme d'éternité advienne, ou revienne.

« Quand on parvient à comprendre la pure vérité d'un mouvement alors cette vérité est ancrée dans tous les temps. A partir du moment où je choisis d'analyser, de creuser un endroit réel, personnel, à partir du moment où je choisis de sortir du mythe, de chercher la vie et de plonger dans ma compréhension, alors je rattrape le temps ; tous les temps sont là : passé, présent, futur.

Pénélope a 3 000 ans.

Découvrir que la vérité reste une vérité comme une pierre, malgré les siècles qui passent ; tout ce que cette femme a traversé je pourrais le traverser moi-même aujourd'hui. »

Le sort de Pénélope et celui de la comédienne se confondent : plonger en soi-même, s'éprouver vulnérable, et tenir.

« Pénélope reste une figure très déterminée, mais cette qualité est très fragile et parfois ambiguë et bien sûr cela lui demande des forces surhumaines. On évoque toujours cette femme qui attend, mais que veut dire attendre ?

Ce n'est pas un acte passif, indifférent. Derrière cette attente, il y a les pleurs, les hésitations, les doutes. Pourtant elle reste fidèle à la décision qu'elle a prise. Et elle utilise tous les moyens possibles pour renforcer sa décision.

Cette vibration à l'intérieur d'elle-même est très intéressante ; elle s'obstine et renonce à la fois : elle croit au retour d'Ulysse et elle n'y croit plus : elle entend des voix intérieures contradictoires auxquelles elle doit résister ; sans oublier les prétendants qui font le siège de sa maison, de son territoire, de sa liberté ; il y a aussi son palais, son fils, son peuple ; elle subit des assauts de tous côtés et elle doit surmonter tout cela. »

Elle est habitée et c'est une autre façon de penser le milieu de vie, comme intériorité. La volonté l'habite, l'entretient, entretient l'attente, s'entretient avec les voix intérieures, résonnances internes des *persona* qui assiègent sa maison, son espace privé. La confrontation intersubjective se joue sur les deux plans : interne, externe.

Le corps c'est aussi un support, un milieu, pour construire des espaces, pour agencer, pour participer d'une économie, d'une gestion et d'un soin des biens immatériels.

Il y a, au fond, une solidarité de sort, une contiguïté de destins en termes de libre arbitre et de puissance, entre l'homme et la femme.

« Pénélope est une femme qui a pris une décision et qui est allée au bout de cette décision, celle d'attendre, quel que soit le prix à payer ; c'est là sa grandeur.

Elle aurait pu en tant qu'être humain, en tant que femme et particulièrement en tant que reine, et plus que tout autre femme, en raison de son pouvoir d'annoncer la mort d'Ulysse, décider de ne plus attendre et ainsi se libérer de ce statut de femme abandonnée, pour vivre sa vie ; mais elle a décidé d'attendre jusqu'au bout son amour et de rester fidèle à elle-même.

A toute époque, on peut penser : l'homme part à la guerre et la femme l'attend ; pourtant ce qui est beau, et les dieux le savaient, c'est que l'homme a toujours le choix. Les dieux de la Grèce antique pouvaient maîtriser et provoquer presque tout, mais pas l'esprit de l'homme, qui reste libre. Pénélope est une entité indépendante, comme Ulysse d'ailleurs. Tout ce qu'elle fait, elle a choisi de le faire, consciemment et réellement. Et ceci est pour moi le nœud central de l'histoire de Pénélope et l'endroit de sa puissance. »

Malgré les signes apparents, il s'agit de maintenir coûte que coûte l'idée de la liberté de l'autre, et de faire advenir, générer, reconnaître, le lieu de sa puissance.

Le travail d'analyse et de plongée dans la lecture font advenir un sens universel, non indifférent aux différences, où se rejoignent deux volontés et deux mobilités – et les dieux restent cois.

« On doit explorer les deux odyssees dans l'écriture d'Homère, celle d'Ulysse et celle de Pénélope; l'une se déroule à l'extérieur, sur un chemin physique, bordé d'obstacles incroyables et l'autre se passe en huis clos, et est accomplie par cette femme qui traverse toutes les épreuves de l'attente ; les deux chemins sont violents : et si Ulysse et Pénélope survivent, c'est non seulement grâce à l'art de la mètis et aux décisions des dieux, mais aussi parce qu'ils ont la volonté éperdue de se retrouver ; cela est plus fort que tout. »

L'universel se trouve dans l'amour, et dans le combat.

« L'être humain s'identifie toujours à la lutte de l'homme, car il peut s'y reconnaître.

Si Pénélope a vécu 3 000 ans, c'est parce qu'attendre un homme qui part à la guerre n'a jamais disparu. Circé et Calipso, qu'ont-elles fait ?

Ce sont des histoires de dieux et restent leur affaire, et pas celle des hommes. Calipso ne parvient pas à gagner le cœur d'Ulysse et les lecteurs après 3 000 ans ne peuvent toujours pas s'identifier à elle, lui donner leur cœur. La lutte de Pénélope, sa force, sa fidélité et sa croyance sont bien récompensées ; l'univers ne l'a pas oubliée ; Ulysse est de retour. »

Il y a des synchronisations possibles par-delà les siècles. Quelque chose cherche à se dire dans une œuvre, et trouvera des yeux neufs et des voix nouvelles pour remonter à la surface et être, à nouveau, compris.

Disparitions

L'œuvre de Nathalie Sarraute nous éduque à ressentir des tropismes, ces mouvements à peine conscients qui sont provoqués par les autres, exécutés à l'insu presque de ceux chez lesquels ils se produisent en dehors donc la plupart du temps de leur volonté, phénomènes infinitésimaux qui ne cessent de nourrir les situations de communication entre les humains : un magma, un indicible, une force psychique, tous ces riens imperceptibles, parfois dévastateurs, incommunicables et même paradoxaux qui déclenchent, s'incarnent dans des paroles, des intentions, des rêves.

« Mouvements précis, des petits drames qui se développent suivant un certain rythme, un mécanisme minutieusement agencé où tous les rouages s'emboîtent les uns dans les autres. »
Sarraute, 1975-1996, p. 1707

« Mouvements indéfinissables qui glissent très rapidement aux limites de notre conscience : ils sont à l'origine de nos gestes, de nos paroles, des sentiments que nous manifestons, que nous croyons éprouver et qu'il est possible de définir. Ils me paraissent constituer la source secrète de notre existence. » Sarraute, 1956, p.8

A travers des sous-entendus et des sous conversations, se poursuit, lorsque deux ou plusieurs êtres se trouvent en présence, un dialogue continu et muet, où le corps entier se trouve impliqué. Sarraute décrit la fluidité entre les personnages, les liens secrets qui les unissent, les figent ou les font fuir ; cette fluidité même les constitue, voire les annule en tant qu'entités distinctes. Il s'agit bien d'une évocation de la vie sociale, de l'interlocution, des circonstances de l'échange : clandestines et minoritaires et pourtant décisives.

Ces circonstances sont intégrées dans l'écriture de Sarraute, elles en font la saveur, le motif pour faire sentir les flux et le fond commun.

Pas d'objectivation, mais présences en sensation. C'est bien le pouvoir de la littérature que celui de faire saisir l'insaisissable.

Plus qu'une analyse de sentiments, c'est plutôt la mise en mouvement de forces psychiques inconnues, une substance anonyme propre à chacun, relevant autant du plan psychologique des milieux intérieurs, que du plan sociologique des espaces sociaux, que du plan organique où opèrent ces mouvements. La notion de tropismes est un analyseur de la vie sociale, des forces obscures, inconscientes, élémentaires.

Chez Sarraute, le sujet n'est pas premier ; il est même secondaire voire disparu : des dialogues, des tropismes, agissent pour lui, en lui, se déplacent, descendent ou surgissent... Il est le théâtre d'opérations qui lui échappent, le martyrisent, l'humilient, le sauvent parfois.

L'effacement de l'identité des personnages et de leurs particularités individuelles donne à leur évocation une portée plus générale. Cet effacement est porteur de mouvement, et c'est le fond commun à nous tous, semblables, qu'il révèle.

« Le mot psychologie est un de ceux qu'aucun auteur aujourd'hui ne peut entendre prononcer à son sujet sans baisser les yeux et rougir. Quelque chose d'un peu ridicule, de désuet, de cérébral, de borné, pour ne pas dire de prétentieusement sot, s'y attache. Les gens intelligents, les esprits avancés, à qui un auteur imprudent oserait avouer – mais qui l'ose ? – son goût secret pour les 'endroits obscurs de la psychologie' ne manqueraient pas de lui dire avec un étonnement apitoyé : ah, parce que vous croyez encore à tout cela ? » Sarraute, 1956

C'est donc la question de l'écoute et de l'intériorité, qui se relance *via* la notion de tropisme, et d'une psychologie qui se fait depuis son ailleurs.

Les tropismes deviennent les acteurs. Ils sont à débusquer dans l'épaisseur du langage, de la parole, ils sont une manière de faire entendre un procès à l'œuvre.

Le gant retourné est l'expression qu'utilise un critique littéraire à propos de la pièce *Silence* : une façon de dire que, dans cette pièce-là, comme dans les autres, le dedans devient dehors, la sous-conversation devient la conversation. Parfois dit scandaleux, au sens où ce qui était tu se dit sans mesure, le théâtre sarrautien est un espace de recherche.

« Les personnages se sont mis à dire ce que d'ordinaire on ne dit pas. Le dialogue a quitté la surface, est descendu et s'est développé au niveau des mouvements intérieurs qui sont la substance de mes romans. » Sarraute, 1975-1996

Le dialogue se fait effleurement : volontairement banal, d'apparence anodine, il porte ces mouvements dehors, mais en les masquant. Il permet de dire ce que d'ordinaire on ne dit pas ; il a quitté la surface, est descendu et s'est développé au niveau des mouvements intérieurs ; il s'est installé au niveau du prédialogue.

Mais ce dialogue conserve, malgré sa plongée dans les zones interdites et obscures où il se déploie, la forme du dialogue ordinaire, celle dont on se sert dans la vie dite courante. Il doit avoir la force de conviction d'une expérience quotidiennement vécue par chacun et dont rend compte le langage quotidien : l'insolite prend un air d'évidence. Les riens deviennent des drames microscopiques insoupçonnés.

« Cette expérience qui est pour certains de mes personnages quelque chose de naturel, d'irrésistible, d'évident, est pour d'autres insupportable. Ils veulent à tout prix l'éviter ; ils cherchent

à se maintenir à la surface, parmi leurs paysages familiers, sur la terre ferme depuis longtemps connue et prospectée où ils ont l'habitude de vivre. Si on les entraîne vers le fond ils se débattent, c'est pour eux une descente aux enfers de l'anomalie, de la folie, ils veulent remonter à la surface. D'où le constant mouvement dans mes pièces, de haut en bas et de bas en haut.

En haut se trouvent les formes habituelles, sécurisantes, des définitions, des catégories, des psychologies traditionnelles, de la morale qui emprisonnent et neutralisent cet indéfinissable, cet innommable qui vit dans les profondeurs (des profondeurs, d'ailleurs, toutes relatives). Mais c'est en haut, à la surface, que ceux qui se meuvent au niveau des tropismes ne peuvent se maintenir. Ils se sentent sans cesse entraînés et à tout moment ils descendent, en s'efforçant d'entraîner les autres. Quant au sujet, il est à chaque fois ce qui s'appelle rien. » Sarraute, 1975-1996, p.1710

Sarraute explique qu'au départ, elle pensait impossible de mettre en scène les mouvements intérieurs. Or il s'avère qu'en s'externalisant, ces mouvements persévèrent dans leur être, jusqu'à déloger les échanges sociaux banals et renverser l'ordre entre ce qui est courant et signifiant, et ce qui est invisible et négligeable.

Le style sarrautien – écoute et vision, plus que technique – est création de milieux où adviennent des substances en mouvement qui font presque craquer la forme, la dépersonnalisation faisant place à l'énergie qui circule et donnant à l'évocation une portée plus générale.

Dans *Enfance* et sa forme dialogale, Sarraute donne forme à la tentative de retrouver l'enfant, de lui parler et de rendre compte d'un silence primordial. Elle écrit pour l'enfant-soi qui cherche parole. C'est la revanche de l'écriture sur l'indicible ; une écriture poétique en prose, qui n'est qu'attention, mais qui est aussi le fruit d'un long travail.

Enfance est une œuvre tardive, mais saisit le temps de l'état psychique, ténu, pris dans le mouvement même où il se fait.

Enfance parle à la première personne du présent, force d'attention et force d'évocation pour désigner le *je* d'aujourd'hui qui témoigne et se souvient. Autorisation est donnée à sa parole de tout dire, même l'indicible, même le dépassé, et le dire à présent. L'écriture est un retour.

« Je regardais les espaliers en fleurs le long du petit mur de briques roses, les arbres fleuris, la pelouse d'un vert étincelant jonchée de pâquerettes, de pétales blancs et roses, le ciel, bien sûr, était bleu, et l'air semblait vibrer légèrement... et à ce moment-là, c'est venu... quelque chose d'unique... qui ne reviendra plus jamais de cette façon, une sensation d'une telle violence qu'encore maintenant, après tant de temps écoulé, quand, amoindrie, en partie effacée, elle me revient, j'éprouve... mais quoi ?

Quel mot peut s'en saisir ?

Pas le mot à tout dire : bonheur, qui se présente le premier, non, pas lui... félicité, exaltation, sont trop laids, qu'ils n'y touchent pas... et extase... comme devant ce mot ce qui est là se rétracte...

Joie, oui, peut-être... ce petit mot modeste, tout simple, peut effleurer sans grand danger... mais il n'est pas capable de recueillir ce qui m'emplit, me déborde, s'épand, va se perdre, se fondre dans les briques roses, les espaliers en fleurs, la pelouse, les pétales roses et blancs, l'air qui vibre parcouru de tremblements à peine perceptibles, d'ondes... des ondes de vie, de vie tout court, quel autre mot ?... de vie à l'état pur, aucune menace sur elle, aucun mélange, elle atteint tout à coup l'intensité la plus grande qu'elle puisse atteindre... jamais plus cette sorte d'intensité-là, pour rien, parce que c'est là, parce que je suis dans cela, dans le petit mur rose, les fleurs des espaliers, des arbres, la pelouse, l'air qui vibre... je suis en eux sans rien de plus, rien qui ne soit à eux, rien à moi.

Cette sensation diffuse, aucun mot pour la recouvrir. Il la définirait, la cataloguerait, mieux vaut décrire plusieurs fois l'image du jardin vue ce jour-là, les couleurs des arbres et de la pelouse. Les mots peuvent aussi être des carcans, des catégories dans lesquelles on vous enferme »

(...)

« - Une phrase entendue un jour quel malheur de ne pas avoir de mère ! quel malheur, le mot frappe, c'est bien le cas de le dire, de plein fouet... le malheur qui ne m'avait jamais approchée, jamais effleurée, s'est abattu sur moi. Cette femme le voit. Je suis dedans. Dans le malheur.

Et puis tout en moi se révolte, se redresse, de toutes mes forces je repousse ça, je le déchire, j'arrache ce carcan, cette carapace. Je ne resterai pas dans ça, où cette femme m'a enfermée.. elle ne sait rien, elle ne peut pas comprendre.

- C'est la première fois que tu avais été prise ainsi, dans un mot ?

- Je ne me souviens pas que cela me soit arrivé avant. Mais combien de fois depuis ne me suis-je évadée, terrifiée hors des mots qui s'abattent sur vous et vous enferment. » Sarraute, 1983, p.17

4.3- Altérations

Vitalité, conflit

Le conflit est un élément structurant de la pensée des lumières et de la pensée humaniste, de la rationalité, de la modernité et du geste de problématisation qui sont aux racines de l'intelligence européenne et en ont constitué le principal défi.

Il une question structurante dans mon travail, principe opérant dans la formation du psychisme (pensée et subjectivité), perturbation venant solliciter le sujet et sa capacité à le résoudre, le dépasser, le métaboliser, par un sursaut développemental, l'invention d'une réponse, la création d'une œuvre.

Le conflit de valeurs, vital sur le plan psychique et développemental (Canguilhem, 1947 ; Clot et Faïta, 2000), permet l'affirmation de polarités. Travaillé d'une certaine manière, il est à la base de la capacité à tolérer la contrariété, la transcender (Mousli, 2005 ; Kristeva, 2003).

En outre, le rapport à la guerre est à l'origine de l'essai *Trois guinées* de Woolf dont je m'inspire pour penser la situation sociale des femmes et leur emplacement spécifique, mais aussi de l'écriture de R. Char et de son engagement.

Le conflit est inhérent à la vie humaine (individuelle, collective, intime), à sa mobilité, à sa capacité à se relancer et à se dépasser. J'ai abordé plusieurs fois la question, et sous des angles différents :

- en co-animant (2005-2006) un groupe de recherche sur l'utilisation de l'exercice du dilemme en école primaire, comme outil de prévention de la violence et des conflits : apprentissage et enseignement du débat et de la délibération, réflexivité de l'équipe éducative vis-à-vis du climat scolaire ;
- dans le cadre du tutorat de thèse sur l'analyse des positionnements d'élèves de lycées professionnels dans des situations de conflit, en tentant d'identifier des modalités différentes entre filles et garçons dans le rapport au conflit ;
- dans ma thèse, au travers des questions d'éducation normative de l'enfant en rapport avec l'articulation des libertés-contraintes dans les pratiques éducatives parentales ;

· à l'occasion de l'étude de la performance TED, *Pèlerinage en décalage, Aborder le conflit autrement* (cf. **partie 4.3**) : deux jeunes femmes prennent parole à propos d'un conflit enkysté, qu'elles ont étudié et dont elles connaissent la complexité pour, à leur manière, décaler la problématique, agir et créer ;

· au sein d'une réflexion sur l'encadrement et le management où le conflit apparaît comme vertébration de l'action humaine mais n'en est pas moins à gérer et à intégrer (Follett, 1924 ; Mallet, 2007).

Aujourd'hui, penser encore le conflit, son importance sur le plan psychique, peut-être pour en redécouvrir les fondements ou d'autres fondations, s'avère nécessaire.

« *Les roses noires* »

L'analyse que j'ai menée à propos du film *Les roses noires* de Héléne Milano²⁶ (**Réf. x**) qui donne la parole à des filles, en prolongement du travail sur le reportage *Ma cité mon cocon*, montre que les filles

· ont une connaissance, qu'elles formulent clairement, des réalités sociales au-delà de leur espace familial, et connaissent l'effort à fournir pour être intégrée (apprendre une autre langue, *le français des français d'origine*) ;

· ont une vision claire de ce que veut dire grandir, être exigeant dans une relation d'éducation qui suppose changement ; par exemple apprendre à lire leur permet de : *s'évader, trouver des mots pour évacuer, trouver les réponses à ses questions, parfois changer d'opinion, rentrer dans les mots des autres, être transporté, voyager à sa manière en écrivant* ;

· expriment sans détour leur attachement à la valeur de respect : s'il est une contrainte, il permet une solidarité de valeurs et de fierté partagée avec les garçons ; solidarité et fierté partagées font cohésion, lien fraternel ou amoureux, espace intersubjectif de construction ;

²⁶ Sorti en 2012 : « Coralie, Kahina, Moufida..., adolescentes âgées de 13 à 18 ans, vivent en banlieue parisienne ou dans les quartiers nord de Marseille. Ici, elles interrogent leur rapport au langage, revendiquant leur particularité et l'attachement à l'identité d'un groupe, mais disent aussi la blessure liée au sentiment d'exclusion, au manque. Et puis, au sein de leur quartier, au-delà des mots des garçons qu'elles disent comme un masque qui les protège, elles dévoilent les enjeux intimes de cette stratégie langagière.

Héléne Milano explore les problématiques liées au langage, qu'elle définit comme "une mine inépuisable d'exploration de l'espace intime, de l'espace social, de ces ponts incroyables entre l'intérieur et l'extérieur de soi. Tissage, entremêlement des enjeux, des rapports sociaux, du rapport à l'autre et du rapport à soi-même." C'est en passant devant la grille d'un collège alors qu'elle emmenait sa fille à la crèche qu'Héléne Milano a assisté à une violente dispute parmi un groupe de jeunes adolescentes. Les mots qu'elles employaient ont résonné comme un cri chez la réalisatrice. Elle raconte : "Ce jour-là, tandis que je rentrais chez moi, je me suis demandé tout simplement : est-ce qu'on est ce que l'on dit ? Est-ce qu'on dit ce que l'on est ? Est-ce qu'il y a du jeu ? *De l'espace entre ? Et le langage peut-il servir de masque ? C'était l'intuition qui me manquait pour que s'organisent toutes mes questions.*" »

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=192268.html

- ne présentent pas de crispation identitaire : on entend une souplesse que l'on peut rapprocher du fait qu'elles ne se présentent pas comme cherchant l'incarnation d'un référent, d'une position ;
- expriment une clarté de vue sur leur situation compliquée, contradictoire ; elles laissent transparaître des qualités de tactique, de stratégie comportementale : se mettre en avant ou au contraire passer sous silence et se faire oublier. Tout est affaire d'attitude et de décor – ce que l'on peut rapprocher de la notion de cognition située (Nussbaum, 2008) ;
- font preuve de décentrement, de compréhension, en se livrant à des analyses psychologiques et sociologiques de la situation et des points de vue des garçons (*les garçons, ils apprennent de la rue ; la télé montre n'importe quoi ; les parents ne parlent pas*).

Ces filles ou jeunes femmes incarnent un travail de soi, sur soi, elles réalisent une tâche développementale en élaborant leur situation en contexte.

Ceci mérite d'être souligné : elles font entendre une capacité de médiation par le langage, dès lors que celui-ci est pris pour parler de soi, dans une interlocution attentive à l'altérité.

A l'heure d'un surplus de crispations, de dérégulation, de consommation ou de présomption, pour reprendre les mots du philosophe Audi (2017)²⁷, nous pouvons avancer que la représentation des filles, *au travail dans le langage*, leur permet de construire une distance, une médiation, une élaboration – ce qui est en soi une tâche au sens de conflit à dépasser, et en cela, un combat, une épreuve.

Il est important de reconnaître ce travail de délibération et de médiation, comme étant à la fois construit sur le plan interlocutoire et interpsychique et également intériorisé, consolidé, progressivement autonomisé sur le plan intrapsychique, de sorte que le sujet peut en disposer peu à peu de manière autonome, détachée du contexte dans lequel elle s'est d'abord construite (Vygotsky, 1934).

Il s'agit donc d'une compétence, d'une disposition fondamentale, décisive, protectrice, que nous avons à développer, soutenir, accompagner (jusques et y compris chez les adultes accompagnants).

Il faut à la fois mettre l'accent sur la dimension positive et dynamique du processus de délibération interne et des usages de soi qu'il permet, et sur les aspects politiques et symboliques que comporte et entraîne la capacité à délibérer. Sur le plan social, civilisationnel, culturel, la capacité à délibérer est un bien commun.

Comme nous le verrons plus loin, la notion de *djihad* est entendue de manière différente voire contradictoire selon qu'elle renvoie au combat intérieur d'interprétation et de discernement, ou qu'elle désigne un rapport de guerre (Bonelli et al., 2018).

²⁷ P. Audi, se référant aux travaux du psychanalyste F. Benslama (2016), identifie trois réactions possibles à la situation et au sentiment d'endettement que tout adolescent connaît et éprouve : la consommation (risque de dérégulation), la présomption (risque de radicalisation comme par exemple le ralliement au « djihad » et la bascule du désespoir en un sentiment de surpuissance), l'assomption (geste salvateur qui seul permet de relever le défi du sens et de la continuité et permet de s'inscrire dans la chaîne des transmissions : mise en mots ou en images de l'expérience, qui devient partageable et problématisable).

Ma sensibilité à ces questions avait trouvé une première occasion de réflexion, dans le cadre des formations socio-didactiques menées à l'Iufm entre 2002 et 2006, à partir d'études de cas qui, autour des notions d'autorisation symbolique, d'altérité, de confrontation et de dialogue, mettaient en évidence l'importance des mobilisations subjectives – des élèves et des enseignants stagiaires - vis-à-vis des savoirs, des formes et des pratiques scolaires, que l'on peut considérer comme étant à la base de la normativité scolaire dans l'école française (Rochex 1989, 1995).

Dans cette perspective, le conflit structurant au plan socio-cognitif suppose une affirmation et une confrontation de points de vue faisant place au doute et à la créativité (il s'agit de trouver une solution intégrant les points de vue en présence), et non une affirmation de positions dans laquelle l'un veut l'emporter sur l'autre ou *a minima* faire perdurer l'opposition.

Le conflit est une question de tension et d'énergie et peut évoluer selon deux directions : argument de la force *versus* force de l'argument.

Dans le premier cas, c'est toi ou moi, et la polémique (du grec *polemos*, guerre) est sa propre fin : un combat, un *agon*, entre deux parties dont l'une sera perdante (De Gauléjac, 2017).

Dans le deuxième cas, la réponse que les protagonistes de la relation trouveront réside au-delà d'eux-mêmes, concerne un surplus d'intelligence, en tant qu'œuvre et bien communs, pour une liberté raisonnable, soucieuse des limites et de la liberté des autres ; le cadre symbolique protège, fait référence et fait lien.

Nous retiendrons que l'intelligence commune et partagée, le dialogue, la curiosité authentique pour la connaissance se transmutent en recherche de l'autre pensée, celle de l'autre, pour une appropriation (non une possession) de la problématique et un travail en soi-même.

Nombreux sont les liens que nous pourrions faire avec des travaux de psychologie sociale du développement – telles que je les ai utilisés dans mes études doctorales (**Réf. 1-9**) – à propos de l'intelligence collective comme ressource de développement individuel et à propos de la perspective développementale de l'identité comme dépassement et intégration des conflits.

Les questions de conflit sont donc une piste intéressante à creuser, en termes de tâche développementale, et constituent une question éducative clé.

D'un exercice scolaire...

J'ai partagé ces réflexions dans le cadre d'un tutorat de thèse (Depoilly 2011). Nous avons analysé des productions d'écriture de lycéens (de lycées professionnels dans des périphéries rémoises et franciliennes), en cherchant des différences d'attitudes, de postures, de subjectivation, entre filles et garçons.

L'hypothèse postulait que l'explication d'une différence entre les textes des filles et des garçons serait à rechercher du côté des voix- en tant qu'instances vitales - qui s'y faisaient entendre.

Nous avons cherché à identifier des indices de : 1- *mouvement psychique* versus *fixité* et 2 - *polyphonie* versus *monologue*, considérant le mouvement et la polyphonie comme favorables (plus que la fixité et le monologue) à une mise au travail de la pensée, à un déplacement, à la constitution d'un sujet délibérant, séparé et en contact.

Le corpus était constitué de quelques 150 courts textes, composés en réaction à douze scénarii évoquant des situations conflictuelles ordinairement observées en établissement scolaire.

Les analyses ont permis de soutenir l'idée que les élèves garçons manifestent, plus massivement que les filles, une forme d'arrimage au langage, langage en tant que logos, exprimant une vérité, un discours, laissant peu de place à la négociation, dans un monde qui se présente à eux comme une adversité et qui rend de fait extravagant – et donc impossible à tenir, et nécessairement à exclure –, tout point de vue autre que le leur.

Les formes langagières d'articulation, de dépliement, de modalisation, et la place faite dans les paroles des filles, à de plus nombreux protagonistes, laissent percevoir une propension mieux installée à la symbolisation, à une forme de recherche à partir du doute, à l'accueil de l'altérité.

« Pour connaître l'autre, il ne faut pas se l'annexer, mais devenir son hôte. »
Massignon (Parole donnée)

...à des questions plus générales

J'ai voulu entendre et faire entendre, rendre sensible à la puissance positive des voix, en termes de potentiel, de réserve de devenir, que j'analyse sur le plan individuel psychique et sur un plan plus politique d'une capacité d'engagement, d'une révolte mesurée, c'est-à-dire construite, redéfinie et problématisée en fonction des aléas du cours de la vie.

Il s'agit de développer un *care* vis-à-vis de ces questions, et pour ce je m'appuie encore sur Canguilhem et Simondon et leur vision du milieu : milieu énergétique, contenu et contenant.

Il y a toute une série d'approfondissements à conduire, de clarifications conceptuelles à établir, de familiarisation avec les *cultures d'islam* (en référence à l'émission éponyme de France Culture), de méditations (et de médiations) laïques à rendre possibles par la rencontre et la traduction des cultures, des rationalités, des diversités et leurs normativités ; l'un des enjeux étant d'innover, de revitaliser une pensée de l'éducation.

Les rapports de force et leurs représentations font l'objet d'un fort intérêt de la part des médias, des réseaux sociaux et des espaces de création. Telle émission radiophonique, telle performance visible sur la toile, telle proposition théâtrale constituent un corpus d'œuvres, possiblement cathartiques (Fraisie, 2011), traversées par les problématiques de la conflictualité (rapports nord-sud, exil, conflit israélo-palestinien, tensions et transmissions familiales, relations garçons-filles en banlieues françaises), qui sont aussi des réserves de créativité et d'intervention dans le monde.

Polarités, distance

Nous gardons à l'esprit l'idée que le conflit et l'opposition structurent en profondeur les subjectivités occidentales et les pensées philosophiques et politiques de la modernité.

Il s'agit d'une question cruciale pour qui s'intéresse à l'implication civique, à la possibilité de s'exprimer et d'être entendu publiquement.

Les parties suivantes présentent deux nouveaux corpus qui ont permis d'approfondir mes hypothèses.

« Pèlerinage en décalage. Aborder autrement le conflit »

Un duo de filles aborde sur la scène de TED²⁸ le conflit israélo-palestinien, avec la volonté de l'aborder autrement.

Le duo prend le parti de-ne-pas-prendre-parti (dans les débats tels qu'ils existent et se figent) et cependant d'agir, en se situant dans un espace représentationnel redéfini, poreux, sensible.

Très exposées sur la scène, les jeunes femmes ne privilégient ni l'expertise ni le message didactique. Ceci est rendu possible par une exotopie sans rupture et une cognition fondée sur le *care* : une formalisation qui sépare, désamalgame et décrispe (ni radicale opposition ni confusion). Elles créent et performent une mise en mouvement symbolique : processus de dédoublement, de distanciation entre un événement et sa mise en verbe.

Elles s'attachent à construire un rapport au langage différent voire *différent*, en se situant conjointement dans la relation intersubjective (je-tu, nous-vous) et dans une relation publique, civique, englobante (nous deux, nous tous).

A mon oreille, cela fonctionne comme une invite au discernement, en direction de tout un chacun. Elles font le constat d'un échec qui nous concerne tous : notre propre façon de parler emprisonne la question.

Elles utilisent le *on*, pour signifier *nous deux*, ou pour signifier *nous tous*. Cette ambiguïté fait habilement entendre une solidarité non rompue avec la communauté humaine (sur scène, elles font face à un large public).

Si elles jouent avec l'ambiguïté ou le flou, dans un jeu d'ombres et de lumières, elles sont sans détour sur des analyses sociopolitiques, avec des messages hyper-synthétiques à propos de l'histoire du conflit israélo-palestinien (*des ramifications très profondes*).

Les deux filles ne jugent pas, ne déplorent pas, ne rient pas. Elles ont construit une normativité qui vertèbre leur rapport au monde, appuyé sur une connaissance certaine du sujet, une prise de recul favorisant l'appropriation et finalement, un engagement dans l'action (*a contrario* d'une normalisation sclérosante) : « à partir de là on n'allait pas en rester là, bien sûr » ; « on a décidé de se lancer et de créer ».

²⁸ Sur la scène de TED* deux jeunes femmes se présentent et font le récit du projet qu'elles ont réalisé dans le cadre de leurs travaux de fin d'études (sciences politiques), s'attaquant à l'épineuse question du conflit israélo-palestinien. L'une a grandi au Maroc, l'autre à Jérusalem ; à l'occasion d'un séjour d'étude, l'une va séjourner à Tel Aviv, l'autre au Caire. La distance aidant (disent-elles) elles vont dialoguer et construire un projet : festival réunissant en un même lieu, en France, des artistes de ce deux espaces, de ces deux provenances, dont elles diront que cette dimension leur échappe, puisqu'elles ne savent plus, au bout du compte, qui vient d'où.

* TED est un propagateur d'idées dont l'ambition est de faire connaître des personnes *lambda*, leurs points de vue, leurs projets, pour susciter l'adhésion, l'innovation et lever les barrières mentales ou culturelles. La première formule est apparue en 1984 aux États-Unis, en 2009 en France ; TEDx women est créé en 2010 aux E.U., en 2013 en France. TED, <https://m.youtube.com/watch?v=KYDfPSuka10>

Parce qu'il y a distance par la parole construite, par la mise en scène et par la culture – qui deviennent compétences –, il y a aussi circuit court entre envie d'agir et résultat : dynamique de l'action et confrontation aux réalités concrètes (et non défense d'une identité figée, inerte).

Sans salle, sans argent, mais avec les réseaux sociaux, elles vont concrétiser leur idée : conception du titre, contact avec des artistes, recherche de financement, logistique. « *On s'est rendu compte que l'art est un moyen, moins prétentieux que d'autres, qui permet d'aborder tous les sujets et surtout les plus sensibles* » : sourcées dans des films, des musées, des artistes, elles cherchent « *quelque chose de brut, d'humain, sans intermédiaire, et sans débat sans fin* », préfèrent l'art qui se vit, *mobilis-acteur*, à la démarche politique classique (« *n'était pas faite pour nous* ») et performant un féminin politique, en essor et en éveil, dont la fraîcheur est saisissante.

Ce style est fait de sagacité et de *mètis*, d'une forme de rationalité propre à penser et à agir, *hic et nunc*, dans un champ délimité de possibles. La référence au méditerranéen Camus affleure dans les propos des jeunes femmes, introduit les thématiques de la résilience-résistance, de la poétique et de l'engagement et rend synchrones, pour le spectateur-internaute, des espaces-temps la plupart du temps disjoints.

Si je me suis intéressée à cette conférence TED, c'est d'abord parce que le motif de ce dispositif est de susciter l'initiative et l'audace chez tout en chacun, en valorisant la prise de risque et l'élaboration d'un récit d'une trajectoire ou d'une problématique ; sur le plan socio-développemental, l'initiative me paraît très positive.

Cette conférence est donnée par deux jeunes femmes fraîchement diplômées, qui transfèrent leurs acquis dans un domaine de vie non scolaire, non universitaire, qu'il me paraît important de considérer dans le cadre d'une réflexion sur la trajectoire et le devenir des étudiants.

Cela ravive mon intérêt pour les questions d'économie et d'énergétique de la volonté, du conatus et de la volition. Le texte de Vernant (1996), à propos de Meyerson met bien en évidence un questionnement autour de la volonté et du travail interne sur soi que comporte la perspective historico-culturelle, qui cherche à faire résonner l'analyse du parcours biographique avec la recherche intellectuelle.

En outre, le thème particulier de cette conférence permet d'aborder la question du conflit, sur un plan plus analytique que social.

Derrière l'apparente modestie du propos (de deux jeunes filles en fleurs se déclarant peu à même – jouant d'évidence avec leur naïveté – de s'aventurer dans une polémique entre deux clans qui s'affrontent dans un conflit géopolitique), elles font advenir et tolérer dans de leurs légers propos, une structure duale, dichotomique : elles font co-exister deux clans, face à un public français, qui pour une fois n'est pas sommé de prendre parti ni culpabilisé de ne pas le faire.

Le duo joue à partir de l'affirmation vitale d'une polarité et de l'existence de deux clans, reconnus irréconciliables.

Elles nous conduisent (nous, public) à penser, à tolérer, à organiser la dualité, l'opposition, le conflit ; et ce, sur un plan structurel – rappelant *la pensée par couples* décrite par Wallon, en 1945 (Jalley, 2017).

Elles nous conduisent à reconnaître que l'opposition est d'abord affaire de représentations, d'images, d'icônes, de mythes.

Cela est rendu possible par la position d'exotopie dans laquelle est mis le public tenté de s'identifier à ces deux filles qui incarnent, non pas un clan ou l'autre, mais une symbolisation, un re-traitement, une re-médiation.

Paraphrasant Canguilhem relu par Macherey (1996), on peut considérer que tout en s'opposant, les deux clans co-existent et d'une certaine manière se complètent, s'appellent réciproquement sans toutefois se concilier ni fusionner. Ce qui est réel, ce qui constitue la trame de la réalité en tant que milieu, milieu de vie ou milieu de pensée, ce n'est pas l'un à l'exclusion de l'autre, c'est-à-dire en fin de compte l'un sans l'autre, mais leur relation antagoniste, leur contrariété.

Ceci conduit à prêter attention aux conditions de production, de performance, et aux effets intersubjectifs de médiat(isa)ion à plus grande échelle : une interlocution élargie est rendue possible par la performance et le dispositif dans laquelle elle s'inscrit – ici, une conférence TED, là, une pièce de théâtre.

Styles, genre de rapports

Nous poursuivons avec un nouveau corpus, en cours d'analyse (*Réf.z*), pour explorer la question du style, à entendre encore une fois sur le plan psychique et personnel et sur le plan des atmosphères, des mentalités propres à un lieu et une époque (les couronnes urbaines françaises du début du 21^{ème} siècle, leurs représentations, leurs mises en scène).

« *Illumination(s)* suivi de *F(l)ammes* »

Il s'agit de deux compositions :

mises en scène par Ahmed Madani, homme de théâtre français d'origine algérienne ;

co-écrites par lui-même et de jeunes filles (pour *F(l)ammes*²⁹, en 2016) ou de jeunes hommes (pour *Illumination(s)*³⁰, en 2012), auteurs-acteurs non professionnels vivant en

²⁹ Présentation du spectacle *F(l)ammes* : « Ce sont dix jeunes femmes expertes de leur quotidien et de leur féminité. *F(l)ammes*, c'est le spectacle d'Ahmed Madani qui poursuit le travail entamé dans *Illuminations*, où de jeunes hommes battaient en brèche les représentations qui les épinglent, et la supposée dangerosité des « zones sensibles ». Ces jeunes femmes de banlieue, elles se cherchent, se racontent et s'interrogent sur leurs identités. Et ce n'est plus un discours sociologique tenu sur elles, mais une réflexion à la première personne, par des jeunes issues des quartiers populaires qui savent très bien quoi penser de leur position dans la société. Que puis-je faire (de mon héritage) ? Que m'est-il permis d'espérer (dans ce monde, où je suis sans cesse reconduit à mon « origine » ethnique) ? Les stéréotypes paternalistes et xénophobes sont ici joyeusement démontés, et ce, du point de vue féminin. Qui est explosif. De la question du voile à celle de la coiffure afro, elles s'affirment envers et contre tous ceux qui voudraient les mettre en position de minorité. Et leur affirmation est aussi l'occasion d'explorer la mémoire, collective et contrastée, des générations marquées par la colonisation. Une exploration où l'intime donne voix à l'histoire, pour mieux espérer l'avenir. » <http://lacommune-aubervilliers.fr/f-l-ammes>

³⁰ Présentation du spectacle *Illumination(s)* : « Ces rêveurs du Val Fourré ne dorment pas. Ils sont là, bien vivants. Ils s'appellent tous Lakhdar et sont une et plusieurs histoires : soldat de la guerre d'Algérie, jeune émeutier du maquis, travailleur immigré, étudiant modèle, dealer en perdition, chef d'entreprise talentueux. Ahmed Madani fait tomber le mur du temps et confie à neuf jeunes du quartier qui l'a vu grandir les mots pour dire le présent et le passé. De la (dé)colonisation à l'identité en mouvement de ceux qui ont connu l'exil, trois générations se racontent. Comment fait-on quand on hérite d'une Histoire qu'on n'a pas vécue ? Comment s'y retrouver entre devoir de mémoire et désir d'avenir ? Dans leur costume sombre symbole d'ordre, ces gamins du désordre cassent l'image politique et médiatique qui leur colle à la peau. Ils disent, ils chantent, ils dansent, ils rayonnent d'un désir de vie puissant et libérateur. » <http://www.legrandt.fr/spectacles/illuminations>

banlieues franciliennes et s'étant prêtés à l'épreuve et au jeu d'une élaboration collective et personnelle ;

rassemblées dans l'édition d'un même ouvrage (Madani, 2017) ;

révélatrices de la manière, dont *l'H-histoire* s'écrit, selon que le dispositif associe et tend le micro ou le stylo à des filles ou à des garçons.

Les premières analyses mettent en évidence les spécificités de chaque pièce, quant aux représentations du féminin et du masculin en vigueur dans les performances théâtrales de jeunes gens issus de trajectoire d'immigration.

F(l)ammes rend présent (et interpelle) le masculin, au travers du metteur en scène et des références aux figures masculines significatives pour les actrices (leurs pères en particulier), y compris en intégrant l'événement tragique de *Illumination(s)* – relative au meurtre d'un vigile –, dans le récit de l'une des jeunes filles, dont le père a été témoin. Il s'agit à mon sens d'une mise en abîme emblématique du travail de relève.

La symétrie ne s'observe pas quand prend parole le masculin : dans *Illumination(s)* des hommes parlent entre eux, d'eux-mêmes, de leurs pères ; la figure du féminin n'est évoquée qu'une seule fois, à l'occasion d'un rêve.

Se fait entendre, dans *F(l)ammes*, un chœur de onze filles identifiées et spécifiées par leur prénom et leur histoire (conflit avec le père, construction d'une famille, relation forte avec la grand-mère, trajectoire socio-culturo-géographique familiale, circoncision, relation avec l'entraîneur d'une équipe sportive...) : des récits autobiographiques, contrastés, expliquent une trajectoire de vie (la leur, et celle du père ou celle de la mère...) faite de contradictions.

Au contraire, un rapport d'interlocution – dans l'entre soi, dans l'intergénérationnel ou avec des *ils* anonymes évoquant ceux qui les ont dominés – est établi dans l'œuvre *Illumination(s)*. Cette interlocution paraît être le support d'un grand récit, d'une H-histoire, que chacun incarne et qui le rend semblable aux autres, partageant un sort commun. Un seul prénom, Lakhdar, est donné à tous (le fils, le père, le grand-père, le Harki, les neuf vigiles).

Des controverses très incarnées structurent la dramaturgie de *F(l)ammes* : une embrouille entre filles quant au lien entre couleur de peau / pays d'origine / probabilités d'être ou non reconnue comme française, ou des difficultés à intégrer des contradictions familiales (un héritage difficile à comprendre, à accepter). Dans *Illumination(s)*, une conflictualité socio-historique algéro-française, générique, traverse les générations.

A ce stade de l'analyse, il apparaît qu'un même destin enchaîne et déchaîne les garçons dans *Illumination(s)*, et qu'une même quête de destinations (*sic*) s'exprime par les filles dans *F(l)ammes*.

Est-ce un hasard ?

Il reste un certain nombre de questions à approfondir, d'intuitions à creuser.

Peut-on identifier plus précisément (dans ces deux œuvres ou en élargissant le corpus) la mise en récit d'un itinéraire personnel et familial parsemé d'embûches (qui caractériserait peut-être le travail conduit avec ou à propos de jeunes femmes) *versus* la mise en récit d'une problématique identitaire transgénérationnelle traumatique (qui caractériserait peut-être plutôt le type de travail conduit avec ou à propos de jeunes hommes) ?

Peut-on mieux connaître les procès psychologiques caractéristiques d'une activité de perlaboration *versus* les procès psychologiques caractéristiques d'une activité d'identification-introjection³¹ et ce, à la fois chez les auteurs-acteurs, chez les spectateurs, chez les producteurs, et au niveau des représentations culturelles et de l'histoire des mentalités ?

Car en effet, l'état d'esprit, les mentalités d'une société, la dynamique d'un milieu, d'un écosystème de réception, à un moment donné de l'Histoire, ne sont-ils pas des *topoi* propres à la fabrication de représentations, de création et de renforcement des stéréotypes ou ouvrant au contraire à leur progressive altération³² ?

Peut-on soutenir qu'un style ou qu'un *genre de rapport* au monde, particulièrement campé par le féminin en tant que rapport mobile et altérant à l'existence (y compris à soi et aux siens), comprend une forme d'exil, d'exotopie, d'étrangeté, de *différance* (capacité à différer) et de médiation vis-à-vis du réel ?

Ce *genre de rapport* existe-t-il aussi (est-il repérable, comment se reproduit-il et s'exprime-t-il) dans les œuvres elles-mêmes, créations, performances porteuses de représentations, de schémas, de tropismes, de traces, de tendances ?

Comment mieux cerner les tropismes propres à la mise en scène des H-histoires au masculin ? L'étude des traitements médiatiques, culturels, artistiques, scientifiques (en général et aussi en particulier) y aiderait-elle ?

A ce jour, ce traitement paraît plutôt arrêté, figé, réservé à l'évocation (plus souvent qu'à l'éloquence) de problématiques traumatiques qui collent à la peau, expliquent et performant un destin.

Pour prolonger, et dans un souci d'éducation, de transmission, de médiation, on pourrait s'intéresser aux figures de référence et de médiation du masculin. Quel écart est-il rendu possible par la symbolisation ? Quelle mobilité ? Quelle labilité ? Quelle audace, quel risque ? Quelle place pour l'imaginaire ? Quels reconfiguration possible, individuation et rephasage des ordres symboliques ?

Et ce, en creusant encore l'hypothèse selon laquelle les entreprises de re-médiation et de re-travail, de retour réflexif et de mise en mots, de création et d'anamnèse sont contenues et soutenues dans le traitement même du travail du féminin – en même temps qu'elles le contiennent et le soutiennent.

« Le contenant est aussi le contenu de ce qu'il contient ; cette identité n'est pas logique, elle est topologique, elle est dynamique » Coccia, 2016

³¹ On peut penser ici au slogan « je suis Charlie ».

³² On peut évoquer le cas du jeune acteur incarnant Krimo dans le film *L'Esquive*, de A. Kechiche (2003), qui plusieurs années après la sortie du film, déclare à la presse son amertume quant à l'abandon (rejet, désintérêt, indifférence) dont il a fait l'objet, et semble incarner le jeune garçon *déphasé* (abusé, désabusé ?) qu'il a interprété. L'exemple est frappant car plusieurs actrices de *L'Esquive* (ou autres films de Kechiche) ont poursuivi et développé une carrière, s'y reconnaissent et s'y font reconnaître.
https://mobile.lemonde.fr/m-moyen-format/article/2016/05/06/osman-elkharraz-le-heros-dechu-de-l-esquive_4914897_4497271.html

Brève conclusion

On peut considérer que saisir, comprendre le féminin, le faire advenir, l'individuer, c'est construire de nouveaux outils d'intellection, les diversifier ; c'est aussi sortir de la confrontation spéculaire et paralysante entre des forces opposées.

Il s'agit de comprendre autrement les rapports de force que lorsque la loi du plus fort prévaut et enferme dans un jeu de bascule des oppositions. La polarité vitale, décrite par Canguilhem ne se situe pas d'abord entre identités, groupes, personnes, entités sociales.

Elle est d'abord polarité entre matériaux psychiques, polarité entre représentations, idéaux-types, notions, concepts, valeurs, sur lesquels le travail psychique est toujours possible et met en tension la volonté du sujet.

Cette considération permet de se dégager d'une emprise parfois excessive du symbolique par le social - comme si ce dernier avait de fait le dernier mot. Or, pour qui veut développer une anthropologie de la combativité où le symbolique à la fois transcende et entraîne les psychismes et s'appuie sur les organisations humaines, il convient de dépasser la butée d'une détermination exclusivement sociale.

« Un autre monde est possible, au cœur même du réel et il commence à naître dans le regard qui n'est pas capté par le spectacle de la force. » Muraro, 2004, p. 138

Vu de l'extérieur, dit l'auteur, c'est du féminisme. Mais

« vu de l'intérieur, c'est la découverte d'un passage de liberté, grâce à des paroles empruntées à un espace relationnel, d'attente et de confiance. » p. 138

L'exigence du devoir être, réveillée par le féminin (relancée, relevée – comme on relève un plat fade) cherche à faire éclater les référentiels, disséminer, diffracter, pour mieux les rassembler et les reconstruire.

« Nous y avons appris [dans la guerre] que contrairement à ce que nous pensions parfois, l'esprit ne peut rien contre l'épée, mais que l'esprit uni à l'épée est le vainqueur éternel de l'épée tirée pour elle-même. Voilà pourquoi nous avons accepté maintenant l'épée, après nous être assurés que l'esprit était avec nous. » Camus 1945

Modernisation, spiritualité

Je ne peux m'intéresser à la question des filles de banlieue aujourd'hui, issues de parcours familiaux migratoires depuis les pays du Sud, sans m'initier un tant soit peu à la manière dont les penseurs humanistes ont pensé et pensent les rapports Nord-Sud et les rapports entre les trois religions monothéistes. Un travail de problématisation est à cet égard nécessaire.

« On peut faire l'hypothèse que Sophocle se posa la question de la place du religieux dans un univers politique, celui de la cité, qui se laïcise. Vingt-cinq siècles plus tard, nous croyions avoir réglé définitivement la question en renvoyant le religieux à la sphère privée. Et voilà que, tout d'un coup, il réapparaît, de façon interpellante et embarrassante, dans l'espace public » Ost, 2008, p. 251

D'une part, un ensemble de références méditerranéennes et autour de l'exil, croisant un questionnement sur le rapport au natal et à l'éloignement et sur l'élaboration de l'expérience, viennent nourrir une réflexion sur l'actualité des problématiques méditerranéennes et moyen-orientales.

En 1959, dans l'encyclopédie française en vingt tomes, le fondateur de la prospective en France, Gaston Berger, consacrait un chapitre à la poussée de l'islam et à « *l'impréparation psychologique des métropoles* » « *devant la montée des peuples de couleurs* ».

Une manière de penser l'engagement dans l'action et dans la pensée, sans opérer de déconnexion mais au contraire en les réarticulant, m'est inspirée par des auteurs, tels que A. Camus et R. Char.

Ils ont en outre le mérite d'avoir porté haut le sens de l'amitié et de l'engagement vécu au jour le jour, à partir d'une *pensée du Sud* fondée sur un rapport vivace à la nature, sur une première confrontation à l'absurde (la fréquentation de la nature rendant, par contraste, particulièrement cuisant le sentiment de l'absurde de la vie sociale) et sur une *pensée de Midi* fondant l'homme à la verticale de lui-même, domptant sa révolte par l'action raisonnée, non pas aut centrée mais définissant et redéfinissant son centre de gravité.

L'inspiration méditerranéenne contient une conscience, une vision, une connaissance des flux – ceux de l'eau, des corps, de la culture.

L'expérience en temps de guerre, la résistance par l'engagement sur le terrain de la clandestinité, et la résistance par l'écriture sont d'autres références qui me tiennent à cœur et qui font avancer.

D'autre part, la veille que j'opère, à la recherche d'éléments de compréhension et d'altération des rapports de forces et des points de butée, a trouvé à puiser dans les travaux psychanalytiques – souvent à la marge de la doctrine, comme chez Roustang (2003) ou Prokhoris (2002, 2008).

La question de la mobilité psychique, l'intérêt pour des dispositifs ouverts à la créativité voire à la création, à l'imaginaire et à l'engagement des femmes – un reportage radio, un documentaire, une conférence TED, une oeuvre théâtrale – me conduisent aujourd'hui à tenter de rassembler et de considérer comme un tout, comme une choralité, comme un corpus en tant que tel :

- les témoignages et les récits de trajectoires ;
- les tentatives d'élaboration et de re-création de ces trajectoires ;
- l'analyse qui en est faite par des professionnels, des scientifiques, des artistes.

Cela permet de s'intéresser aux conditions de production et de performance, et aux effets intersubjectifs de médiation, médiatisation à plusieurs échelles : vers une interlocution élargie.

J'ai cherché à nourrir et à partager ces réflexions à l'occasion de colloques dans des disciplines variées (Sciences de l'information et de la communication, Linguistique, Études méditerranéennes) – **Réf. w, x, z.**

Exil et distance sont des chemins propices à l'élaboration, comme le montrent l'œuvre et la personnalité d'Abdelwahab Meddeb (2006, 2011), notamment sur les questions de laïcité et de spiritualité.

A. Meddeb est un inspirateur essentiel ; il rappelle à quel point nos savoirs sont enracinés dans une culture méditerranéenne commune – et ce fond commun est à rechercher, à étudier, à relever par la mise en dialogue des dichotomies. Il engage à une méditation laïque, crée une poésie de l'errance, projet géopolitique, psychique, littéraire (Rahma, 2008). La poésie permet d'aborder la problématique du conflit sous un nouveau jour, sans obérer la capacité des sujets à la travailler en eux-mêmes, à délibérer, à progresser en discernement.

Il a mené un important travail de discernement autour de l'islam, la civilisation islamique, le fondamentalisme islamiste, et plus largement entre l'étude et la recherche du fonds commun et du destin lié des trois religions monothéistes, et l'extrémisme. Il a su prendre parole (et réfléchir aux possibilités de le faire) pour, depuis l'intérieur de la culture de l'islam, faire entendre à ses coreligionnaires, le devoir et le travail de discernement qui leur incombent.

Dans une certaine mesure, ils nous incombent aussi : s'inspirer de ces travaux, user des outils et de la raison humaniste doit contribuer à l'effort de dialogue entre les deux rives de la Méditerranée.

L'entretien avec les morts en son for intérieur, l'étude, l'administration de la preuve et la formulation de diagnostics intégratifs, sont d'autres façons d'agir, avec le courage d'être soi, que de se jeter à la face des revendications de filiations³³.

La problématique de l'islam résonne dans mes questions de recherche, à plusieurs niveaux : elle entraîne avec elle une série d'associations ou de stigmatisations (échec scolaire, banlieues, inégalités, rapports de genre, violence...). Elle est une interpellation, une provocation symbolique, à agir, à penser.

En tant que religion, l'islam est une institution, qui fait œuvre et culture, au sens où l'entendent Meryerson (1987) ou Bruner (1996). Il intéresse la science, l'art, l'esthétique, les dispositifs créatifs.

En tant que religion, il confie aussi à l'existence un caractère d'éternité, de stabilité, ce qui, dans une réflexion sur l'humanisme ou l'émergence de nouvelles anthropologies, ne peut manquer d'être abordé.

Enfin, il conduit à traiter ensemble les questions de spiritualité et de modernisation, notamment au travers de la question de la laïcité.

Mohamed Bajrafil (2017) est un intellectuel musulman, imam en Ile-de-France, linguiste et enseignant. Il œuvre au croisement de l'accompagnement spirituel des musulmans et du travail d'analyse appuyé sur les sciences humaines et sociales. Considérant que pour être imam

³³ Sans le développer ici, on peut noter l'intérêt que pourrait aussi avoir une exploration des racines protestantes de la pensée française. Voir à ce sujet "*Vous les Justes de France qui nous donnez des raisons d'espérer !*" Émission Talmudiques, France culture, 1^{er} juillet 2018 (où il est question, entre autres, de Canguilhem, Simondon, Camus) <https://www.franceculture.fr/emissions/talmudiques/vous-les-justes-de-france-qui-nous-donnez-des-raisons-desperer>

aujourd'hui, et faire face aux risques du fondamentalisme d'une jeunesse désorientée et en quête de sens, il faut une batterie de savoirs en sciences humaines et sociales comme en théologie, permettant de signifier et de partager au sein d'une culture commune, les enjeux du monde aujourd'hui. La charge de l'imamat doit passer par une formation solide s'attachant au rôle de la raison et à la culture de la remise en question.

Fethi Benslama (2017), psychiatre et universitaire, s'attache aux identités et aux subjectivités pathologiques, en se référant aux Lumières : s'inspirer de la culture de l'autre pour se définir soi-même est la voie qu'il propose à tous ceux qui se réclament d'une identité musulmane. Il fait notamment référence au poème de Goethe, le *Divan occidental-oriental*, admiré par Freud.

« Goethe place son œuvre sous le signe de la rencontre interculturelle entre Occident et Orient. Dans une annonce préliminaire du livre, en février 1816, il expliquait son projet en ces termes :

Le poète se considère comme un voyageur. Il vient d'arriver en Orient. Il s'émerveille des mœurs, des usages, des objets, des conceptions et des opinions religieuses, on peut même dire qu'il ne refuserait pas qu'on le soupçonnât d'être lui-même un musulman.

À cette rencontre entre deux aires culturelles, que sous-tend la volonté d'affirmer une ouverture à la Weltliteratur, à la littérature universelle, contre les nouvelles sensibilités nationales qui se font jour parmi ses contemporains, correspond un ton de conversation qui n'a plus rien de commun avec le subjectivisme et l'individualisme des années werthériennes de Goethe.

Selon une vieille tradition européenne, c'est de l'Orient que reviennent la sagesse et l'inspiration poétique en Occident, sous la forme d'une nouvelle jeunesse pour le vieux poète :

*Nord, Ouest et Sud volent en éclats,
Les trônes se brisent, les empires tremblent :
Sauve-toi ; va dans le pur Orient
Respirer l'air des patriarches !*

L'Orient est synonyme ici de raffinement, de maturité, de maîtrise, de tradition intacte et de profondeur, alliées à une grande sensualité et à l'art de vivre d'une haute civilisation. »

Le Rider, 2018

Le projet humaniste des intellectuels musulmans est de développer des musulmans du *for intérieur*, en retrouvant le sens de l'élan originel, pour une intelligence du cœur (Larousse, 2018 ; Fleury, 2016, 2017). Il s'agit de discerner une approche du for intérieur, d'une autre nature et d'un autre enjeu que ceux en vigueur dans l'approche exclusive de la norme, en observant qu'il y a dans le Coran des paroles émancipatrices et d'autres infantilisantes et conservatrices.

L'une des questions qui agite les consciences concerne la justice et la source du droit : certains voulant trouver la source du droit dans le Coran, quand d'autres cherchent plutôt une justice dans un droit à construire, et d'une parole à interpréter.

En ce sens, le dictionnaire amoureux de l'Islam, de Malek Chebel (2004)³⁴ permet quelques clarifications et aide à se familiariser avec des problématiques qui ne peuvent à mon sens être réservées aux intellectuels musulmans.

L'ijtihad est un effort de compréhension, une interprétation des textes canoniques de l'islam, en vue de leur adaptation à la marche du temps ; il s'oppose à la lecture fondamentaliste de

³⁴ Les citations qui suivent sont issues du *Dictionnaire amoureux de l'islam* de M chebel (2004).

l'islam qui vénère un Coran immuable, un Coran qui prédit tout et ne suppose aucune variante. Toutefois l'auteur observe que les conditions socio-historiques peuvent en altérer le sens.

« Lorsque l'islam enregistre des progrès en ce qui concerne le maintien de la paix, le développement de la culture et l'enrichissement nature, l'ijtihad est progressiste et moderne ; lorsque les crises politiques et sociales se multiplient, l'ijtihad se replie sur ses bases traditionnelles, privilégiant les interprétations les plus consensuelles. L'ijtihad est de ce point de vue un bon indice des valeurs de l'islam à une époque donnée. » p.284

L'aggiornamento de l'islam, ou réformisme musulman, veut faire en sorte que l'islam se laisse gagner par l'historicité et en accepte le principe.

« L'islam peut-il se réformer ? L'islam ou les musulmans ?

Peut-on par exemple utiliser le terme aggiornamento ou faut-il inventer un autre mot pour traduire l'anomie qui affecte l'islam actuel, son impuissance à trouver le chemin de la réforme ?

Qu'en est-il enfin de la pensée critique, du libre arbitre, de l'autonomie du sujet et de la (nécessaire) interprétation des textes fondateurs à la lumière du monde d'aujourd'hui ?

Ces questions cruciales se posent à tout musulman, peu importe son habit, son statut : religieux, politique, penseur, pèlerin, imam ou simple croyant. Un fait est sûr : personne n'en fera l'économie.» p. 525

Le *djihad* a fait l'objet d'interprétations diverses, selon la primauté accordée au Coran et aux versets coraniques ou à la parole du prophète, le *hadith*.

Dans le premier cas,

« indubitablement, la puissance des versets coraniques qui sanctifient la guerre et lui associent cette bénédiction particulière liée à la sainteté d'un acte divin, honoré d'avance, va fasciner durablement les jeunes musulmans, certains s'offrant en sacrifice ultime dans un acte suicidaire qui est pourtant réprouvé par la doxa » p. 190

Dans le deuxième cas,

« ce mot (hadith) recouvre les fait et gestes du Prophète et, a fortiori, ses paroles ou les commentaires qu'il aurait émis au sujet de tel ou tel événement de la vie courante, ses interprétation du Coran, ses interrogations ou encore ses décisions en matière de justice. » p. 248

« le Prophète qui regagne Médina après avoir vaincu une nouvelle attaque ennemie, dit à ses proches compagnons : certes, oui, nous avons remporté une victoire ; mais ce n'est que la petite, la vraie et grande victoire nous attend. Elle est celle que nous mènerons aux dépens de nos faiblesses et de notre ignorance. » p. 190

Le *djihad* s'entend alors comme

« encouragement à une lecture symbolique de la guerre sainte comme dépassement de soi, mouvement universel de maîtrise de soi prônant des comportements de sagesse et de paix intérieure ».

La question de l'ouverture à l'altérité confessionnelle est évidemment centrale. L'effort est à porter vers l'interprétation ouverte, et non vers une raison fermée. La piste de l'*aggiornamento* de l'islam propose à la fois une nécessaire modernisation, et la revalorisation de la dimension inspirante et poétique du Coran, au confluent des cultures philosophiques et intellectuelles.

Bien sûr, le recul historique permet de comprendre en quoi les lumières musulmanes ont joué un rôle crucial dans le dialogue entre l'Orient et l'Occident. Mazliak en 2004 le montre à propos

de deux philosophes médecins juristes, Avicenne et Averroès. Que ce soit pour aller à la rencontre de l'autre et de la civilisation islamique ou pour asseoir un impérialisme, l'islam a toujours fasciné l'occident.

Aujourd'hui, le travail des humanistes de l'islam, soucieux des problématiques nord-sud ou orient-occident promeut une approche lumineuse d'ouverture vers l'autre (croyant, non croyant, athée, agnostique) inspirée du soufisme, approche mystique qui préserve du dogme, et esquisse un islam de la beauté, du raffinement, du plaisir, de l'émerveillement, de la finesse.

Il s'agit de le réenchanter par l'exercice de la pensée, en menant le travail d'étude et de discernement quant aux multiples facteurs des conflits et des guerres (économiques, politiques, géo-stratégiques psychanalytiques, théologiques...).

La question de la rationalité et de la modernité est donc essentielle et non incompatible avec l'attention portée au merveilleux. Au contraire, il s'agirait de réinvestir et de mettre en tension la thématique de la rationalité, de la raison raisonnante avec la faculté imaginaire, en soulignant que la rationalité, la recherche et la science nourrissent l'enchantement.

Cette perspective se présente en faveur d'une connexion de la rationalité moderne et de ses outils, avec le besoin fondamental de transcendance, de spiritualité, de dépassement des abords figés de la laïcité.

Au-delà des rapports sud-nord, Orient-Occident, ou grâce à eux, le projet réformiste concerne donc une actualisation des fondamentaux de la pensée, de la subjectivité, des idéaux, des lumières, de la raison, de l'exercice libre de l'intelligence et du discernement.

L'enjeu est aussi celui de la transformation de l'énergie de la pensée en action réfléchie, pour une *vita activa*, par la connaissance des limites du soi et de la vie (responsabilité, pouvoir d'action, devoir) et par le souci des autres et de soi. La thématique de la natalité, en tant que capacité à entreprendre, à initier, à s'engager est centrale, dans le combat entre obscurantisme et lumières.

C'est le rapport fondamental à la connaissance, à l'action, à la prise de parole, qu'il convient d'interroger, au sein même de nos institutions, sur notre propre sol. La connaissance des rapports, jeux et conflits sociaux ne remplace pas l'approfondissement méditatif, le discernement par la pensée de deux plans d'existence différents, *l'étude de l'initiative*, en tant qu'elles relèvent de deux temporalités vitales.

La maîtrise de ces deux plans de réalité est un atout considérable pour la vie de la pensée et l'engagement, et pour faire face à l'avènement d'un social qui ne détruise pas le politique (Collin, 1986).

Il s'agit de reconstruire un temps social :

« L'initiative renvoie à la catégorie de l'action : elle suppose que l'agent entreprenne quelque chose, mette en mouvement un processus (l'agere latin signifiait originellement mettre en mouvement, et le grec archein avait le double sens de commencer et de guider ou gouverner).

A la différence de l'impulsion épileptique, qui est aléatoire et insensée, l'acte de commencement (l'initiative) inaugure une durée qui institue un temps voulu ; à la différence du changement purement cinétique, qui ne modifie une situation que pour mieux la préserver [...] l'initiative implique une part importante d'imprévu qui est inhérente à l'histoire vraiment réappropriée par les hommes.

Avec l'initiative, se déploie un temps réinterprété par l'agent qui opère une médiation inédite de l'acquis et de l'inattendu. Un temps original se fait valoir là, qui est à la fois suspension de l'habituel,

refus du routinier, intervalle fécond de réflexion, choix entre plusieurs alternatives, élan dans une direction nouvelle. Quelque chose comme un saut, ou un sursaut, s'opère entre deux moments : plutôt que de glisser passivement sur la pente entropique du temps dispendieux, ou de s'enfoncer dans les failles des instants élastiques sans épaisseur ni liaison, le sujet s'exhausse à une forme nouvelle de temporalité.

Même le vieux concept d'expérience, qui s'était avéré central dans l'analyse de l'herméneutique historique, trouve ici une nouvelle jeunesse : car si l'expérience est sans doute l'accumulation d'un savoir éprouvé qui se transmet de génération en génération, n'est-elle pas d'abord, au sens premier, l'attitude intellectuelle de refus des manières habituelles de voir, qui conduit à comprendre les choses sous un jour nouveau ?

Avant d'être confirmation éprouvée d'une attente, habitus transmis, l'expérience est la réfutation active d'une attente antérieure ; avant d'être confirmation et répétition, l'expérience est un événement singulier qui prend la forme d'un refus. Dans le champ de l'expérience, les idées de commencement et de répétition cessent d'être contradictoires : pour l'esprit expérimenté, l'acquis ne cesse jamais d'être éprouvé, le donné est chaque fois remis en jeu. » Ost, 1997, p.25

Revenir aux fondamentaux, c'est donc revenir à la notion de modernité : le fondamental peut changer de forme et être reconnu sous d'autres apparences ; là est le travail de la pensée, intempestive, là réside un combat contre les apparences et le désenchantement.

Qualités, politiques, cultures du féminin

« Être féministe, c'est rester au plus près des réalités — et donc les analyser telles qu'elles émergent, et non à partir d'un schéma idéologique ou politique préétabli. Il faut écouter et être attentif à la souffrance pour ce qu'elle est, et non pas uniquement à partir de notre manière personnelle et située de la vivre et de la définir.

Commencer par se situer soi-même est essentiel.

Situer sa parole, situer d'où l'on parle, plutôt que d'universaliser ses énoncés, est une première étape. Tout le monde est situé socialement, économiquement, politiquement, etc. Et construit un discours depuis une position — et pour certaines raisons. » Ali, 2016

J'ai œuvré avec d'autres femmes pour développer un travail du féminin, reconnaissant à la *libido creandi* un rôle essentiel (Fouque, 1995). Ce qui fait la caractéristique de ces consœurs et congénères³⁵, c'est qu'elles continuent d'apprendre, de se former, et qu'ainsi elles s'exposent. Car commencer, c'est devoir encore apprendre, avec confiance et humilité, développer un éthos pour accueillir, – je sais que je me servirai de ce que j'apprends – étape ultime de la normativité.

Il s'agit de se placer dans une problématique, c'est-à-dire un milieu, le créer, l'inventer, le vouloir comme un devoir-être : ce que doit être notre milieu de travail, pour respecter, rendre compte et promouvoir la vie, leur vie, la mienne, la nôtre.

Le Nous qui s'est constitué par nos collaborations est :

- *ad hoc*, éphémère, il se constitue sur le champ, ne cherche pas à se reproduire ;
- un *nous* de circonstances, de connaissance et de procès (relève, héritage, méthode, stratégie, ressources) autant, sinon plus, qu'un *nous* de personnes ;
- un *nous* primordial, choral ;
- un *nous* qui rassemble les séparées, fait face aux distinguos stériles, aux clivages inadéquats (concept-sensible ; proche-lointain ; soi-autrui ; dedans-dehors) ;
- un *nous* de métiers, d'expériences et de compétences diverses ;
- un *nous* de culture ; un *nous cultivons*.

Il s'agit de passer du moi de l'expérience au nous politique et stratégique. Pour ce, une ouverture à la philosophie et aux humanités s'avère indispensable.

« La question de l'éducation et de la formation n'était pas seulement de rénover, d'intégrer les innovations technologiques, de faire reconnaître les didactiques, de conquérir des légitimités scientifiques, mais d'interroger le sens et les orientations de l'éducation, d'en étudier les discours, d'en observer, d'en ausculter les pratiques, d'en interroger les logiques, les liens les devenirs, les volontés de puissances, les enjeux, les errances, les trouvailles. » Cornu, 2016, p.20

³⁵ Étudiantes ; collègues parties prenantes de projets transversaux de l'université (Labex, Idefi, I-site) ; condisciples du cycle d'études en développement économique (CHEDE) ; jeunes docteurs entrepreneuses interviewées ; mais aussi les jeunes femmes engagées dans les dispositifs scéniques que j'ai étudiés.

Comment accompagner ce travail, à la fois en termes de contenus à transmettre, de modes de relations à instaurer, d'outils d'organisation et d'économie des environnements ?

Pour éviter l'idée de rupture ou de fracture, je propose un abord en termes de transindividuation, dans l'esprit d'une philosophie de matière et de fluide, en orientant notre attention sur les potentiels résidant dans toutes les formes de vie (psycho-sociales, techniques, physiques) et sur les flux d'énergies qui les traversent : le progrès d'individuation d'un corps, d'un objet, d'un sujet, rend possible (et est rendu possible par) le progrès de ses milieux associés.

Il s'agit de créer des styles d'existence :

« La notion de style d'existence, ici indiquée au passage, renvoie au même contenu que celle de mode de vie utilisée par les géographes : elle suggère que vivre en relation avec un milieu, pour l'homme comme pour tout vivant, ne consiste pas à se soumettre à des règles fixées une fois pour toutes par la nature du milieu environnant ;

mais c'est esquisser, en prenant des risques, et dans une perspective d'inachèvement, une démarche inventive qui configure ses buts à même le mouvement par lequel, sans garanties, elle se dirige vers eux suivant un certain style d'existence. » Macherey, 2016

Le style est émancipation solidaire :

« Tout individu est appliqué à cette tâche stylistique. Elle transforme le rapport que chacun entretient à sa condition. Mais elle fait aussi circuler au-dehors une diversité de gestes qui, pour autant qu'ils sont individués, stabilisent des formes appropriables.

En s'exposant, en s'offrant à la perception, toute manière de donner un aspect à sa présence, d'occuper des positions, de façonner ses mouvements les plus manifestes, comme les plus intimes, de suivre des modèles ou d'en instituer, fait bien, d'un possible humain, une ressource partageable. » Bidet, Macé, 2011, pp. 408-409.

Le style est expérience esthétique, il est

« la forme de communication la plus efficace, qui fait rayonner des ressources expressives et, risquons le terme, des créations stylistiques comme autant de façons, selon le mot de Keats, de murmurer les réponses à ses prochains. » Bidet, Macé, 2011, p. 408.

Le féminin – au-delà ou en deçà de sexe ou du genre – est un style, un geste, un paradigme, un mode opératoire, propres à dépasser les binarités, les visions essentialistes ou catégorielles au profit de la recherche d'un principe agissant.

C'est une attitude, un rapport au monde et à soi, labile, en mouvement, que l'on peut, voire que l'on doit chercher à développer, un potentiel qui existe en chacun.

Ce sont des techniques de recherche qui consistent à altérer des représentations stéréotypées – dans la vie quotidienne (on pense aux crispations identitaires, aux adhérences au rôle) et dans la vie scientifique sur le plan des concepts descriptifs qui performant ou essentialisent – et à tenter une articulation entre dimensions idiosyncratiques, interpersonnelles et conceptuelles. L'enjeu est de tenter de dissoudre la distinction procès psychique - procès social.

C'est une préoccupation scientifique, éducative, stratégique ou axiologique : affirmation de valeurs, de devoir-être, intégrant les questions de gouvernance, d'encadrement, de management. Il s'agit de développer des qualités, y compris celles dites féminines. Les développer, au sens de raffiner, c'est en passer par le conflit, et individuer un style.

C'est une résurgence de l'imaginaire dans la pensée, par exemple par l'écriture poétique, en tant que mode opératoire d'altération, de revitalisation ou de combativité (un héroïsme du quotidien).

C'est une invite à accorder au *care* – individuel et collectif – un rôle essentiel et moteur pour la santé et le développement ; le féminin aide à chercher les outils propres à embrasser ces questions, à ne pas se satisfaire des clivages et des binarités, des catégories étanches, mais veut faire avec les contradictions et les contrariétés.

Le travail du féminin c'est aussi la possibilité de procéder en termes d'hypothèses, de relève, de performativité. Il fait méditer sur les sens possibles du génitif dans sa forme objective-subjective, et s'attacher à diverses formes et opérativités de la multiplicité, de la polyphonie.

Enfin, le féminin c'est penser son émancipation, et l'individuation de sa connaissance : je m'individue par la connaissance que j'en construis, qui par-là s'individue.

« Former avec quelques autres de petits groupes d'amis dans lesquels puissent se nouer des conversations à la fois sérieuses et fraternelles. Ceux qui portent de lourdes responsabilités ont besoin de s'arracher à leur solitude et de parler à des camarades de ce qui déborde leur métier. Il s'agit pour eux de tout autre chose que d'associer leurs intérêts ou de chercher une agréable détente : ni club ni parti ni association, simplement une vraie rencontre. » Berger, 1964, p. 268

Échos d'Occitanie

Canguilhem, né à Castelnaudary dans l'Aude, était médecin et sa pensée philosophique fut perpétuellement convoquée depuis une pratique, une expérience vitale, en termes de responsabilité, d'exigence et de tâche.

Sa philosophie, telle que la présente Macherey³⁶, est celle d'un devoir-être, d'une résistance, préférés à l'idée d'être, de nécessité ontologique et de catégories (*a priori* limitatives).

Elle pose de manière centrale la question du travail et de la technique, de la prise en main de la vie, des conditions d'existence, du milieu. Vivre c'est risquer, se risquer. La vie est audace.

Entre être et devoir-être, entre nécessités et exigences, Canguilhem n'hésite pas : il récuse l'identité (de soi et d'un milieu), l'essence, la nécessité, pour s'intéresser aux exigences axiologiques.

Il n'hésite pas non plus entre technique comme science appliquée et technique comme expérience pratique vitale. La technique en effet, associe travail, mainmise et prise de risque sur fond d'aventure, de résistance, et retourne le rapport de la connaissance et de l'action.

La négativité tient dans cette pensée une place structurante et décisive : position d'altérité rendant positive la négativité (puisqu'elle participe de la pensée et du rapport au milieu), par le conflit de valeurs. La vie est dynamique normative, affirmation de polarités (et d'oppositions) et l'esprit scientifique trouve là matière et stimulation, particulièrement en s'attachant à l'interrogation de ce qu'est le milieu.

³⁶ Les citations qui suivent sont issues du texte en ligne « Canguilhem et l'idée de milieu » de Pierre Macherey, 2016. <http://philolarge.hypotheses.org/category/presentations-de-travaux>

L'idée d'altérité entraîne celle d'altération : agir, penser, prendre part, c'est s'impliquer dans des procès de transformation et de recomposition des normes et des cadres de perception.

La pensée de Canguilhem se détourne d'un rationalisme positiviste et scientiste, et engage un recentrement sur un sujet axiologique selon les exigences de son conatus propre. Vivre c'est travailler, connaître, se sentir vivant et gagner *contre*.

Au sein même du réel, les valeurs l'incitent à devenir autre ; elles sont un en-avant, exigent de le rendre plus ou moins ce qu'il est, guidées par le possible.

Si les valeurs contestent les faits, ce n'est pas qu'elles aient la prétention de se substituer à eux : elles ne sont pas des faits de niveau supérieur, mais elles régulent l'action. Les valeurs font agir, poussent l'intervention sur le réel, se fondent dans le geste.

« Les valeurs, qui sont en conflit entre elles davantage qu'elles ne sont en conflit avec les faits, ne sont pas des possibles idéaux, des formes rationnelles en attente de leur réalisation sur laquelle elles anticiperaient. »

Aussi, le philosophe voit dans l'utopie un ressort formidable, non pas en termes d'évocation planante et prophétisante d'un futur ou d'une alternative au réel, mais en tant que contestation interne, exigence de dépassement, réel en puissance, propulsivité.

« Les faits sous les apparences desquels la réalité se manifeste ne sont pas, comme on se le figure naïvement, des tout faits, sous une forme achevée, statique, à prendre ou à laisser comme telle.

C'est pourquoi les vraies valeurs, celles qui sont en mesure d'enclencher une dynamique normative, sont toutes sans exception des valeurs négatives ; elles représentent l'intrusion du négatif dans l'état de fait qu'elles remettent en question, et ouvrent ainsi, dans un climat d'incertitude et d'insécurité, la perspective d'un devenir.»

A ma place de conseillère scientifique pour le département Établissements du Hcéres, c'est ainsi que je travaille : sur-veillance à l'affût des dérives, des routines, vigilance incessante à l'égard du travail des experts, de leur appropriation des principes, valeurs, éthiques, méthodes qui fondent la démarche d'évaluation, comme à l'égard de ce qui s'y oppose.

« Le Je n'est pas avec le monde en relation de survol, mais en relation de surveillance. »

Les valeurs polarisent et régulent : forcent à identifier un négatif, à le contester en affirmant un positif, un sens du possible.

Ce négatif fait advenir une position d'altérité qui doit plutôt être interprétée de manière affirmative que défective.

« L'appel aux valeurs, loin d'être porté par un esprit consensuel de réconciliation, remplit avant tout une fonction corrosive de contestation. C'est dans ce sens que Canguilhem a interprété la leçon de résistance qu'il avait reçue de Cavaillès. »

Les valeurs sont tendances et styles, et non normes imposées ou conservation d'un existant. Immanentes, elles requièrent imagination, créativité, normativité. Elles font du sujet, un sujet d'action plus encore que de raison, persévérant dans son être.

L'identité ne peut être que tendancielle, inclinante, exterritorialisante.

La mobilité, le déplacement, sont une spécificité du sujet vivant, par sa plasticité, la possibilité de changer de milieu – milieu interne, milieu externe – de l’habiter en tant qu’espace de possibles, non sur les lois d’une ontologie, mais sur les valeurs d’une axiologie : milieu de problématiques.

« La relation du vivant à son milieu ne présente donc pas le caractère d’un fait immuable, objectivement donné, mais elle est tendancielle, en cours d’effectuation, jamais achevée ; c’est pourquoi son allure est celle d’un devoir-être dont la réalisation, soumise aux conditions de la précarité, n’est pas garantie. »

Le terrain d’une pratique n’est pas donné d’emblée mais s’élabore, se construit, émerge, advient, en fonction d’une réflexion *surveillante* quant à ses possibles. Le sujet vise son émergence.

Le rapport pratique à la vie, en plongée, en faisant corps, relève de l’immanence : le sujet n’est qu’un élément parmi d’autres de son milieu. Pour autant, il juge, estime, mesure, négocie, entre en conflit.

« Devoir-être signifie alors, non plus imposer par la seule force de sa volonté de nouvelles normes d’existence allant dans le sens de son élargissement, mais avoir péniblement à être, à continuer à être, à persévérer dans son être, en tenant compte des multiples risques de perturbation provoqués par les erreurs de la vie et les incertitudes du milieu, qui, les unes comme les autres, ne peuvent être ni ignorées ni contrées frontalement. »

C’est la maladie qui est la vérité de la vie, c’est le pathologique qui est la vérité du normal, c’est l’échec qui est la vérité de la réussite.

On pense aux réflexions de Foucault (1957-2001) à propos de la psychologie qui ne se sauve qu’en retournant aux enfers.

On peut en effet considérer que la conflictualité soutient l’action : en y apportant et en y soutenant une négativité, part d’ombre intrinsèque à la condition et à l’action humaines (d’une certaine façon, irrémédiablement vouées à l’échec), elle offre au sujet une position d’altérité, l’obligation de faire des choix, de se polariser, de s’engager dans une positivité qu’il conquiert par ce mouvement même d’engagement. Vivre, c’est préférer et exclure.

Aussi la vie est jugement et nous aurions tort de croire que ce jugement est intellectuel, sauf à consentir à un anthropocentrisme – dont le phallocentrisme est une des formes, avec un degré supplémentaire de réductionnisme.

Le philosophe nous entraîne dynamiquement et nous réoriente sur un sujet axiologique ; il s’éloigne ainsi de la tendance déterministe, objectivante et neutralisante, privilégiée par un rationalisme positiviste et scientiste.

La vie est manifestations plurielles, pluralité des constructions humaines et des réalisations historiques.

Plus que substance, l’humain est modalité, style, polarité, cherche ses allures propres, ses exigences, entre immanence et transcendance, relatif et absolu, subjectif et objectif.

Ainsi en va-t-il de l’esprit scientifique :

« Cet effort, bien loin de procéder d’une rupture avec le monde de la vie qui, une fois accomplie, permettrait de suivre, d’acquies en acquis, une voie uniment progressive répondant aux seules nécessités du raisonnement pur, n’avance que sous l’impulsion du conflit des valeurs, à travers la confrontation à des valeurs négatives, c’est-à-dire en surmontant sans cesse des obstacles. »

Cette perspective, réfléchissant à l'alternative entre substantiel et modal, n'est pas seulement théorique et cognitive, elle est surtout pragmatique, expérientielle, dépendante de confrontations imprévues, *de choses bizarres et incertaines* dont le déclenchement ou l'irruption dans la vie ne se décide pas, n'est pas contrôlée par le sujet.

Celui-ci ne s'y ferme pas cependant ni ne s'y enferme, il veut les connaître, voire les provoquer en agissant de telle ou telle manière. Ce faisant, il choisit, discerne, affirme des préférences.

La vision du philosophe embrasse la situation des amibes et des plantes qui elles aussi *pensent* : opèrent en pratique des choix, sans avoir besoin pour cela de les théoriser à distance.

« Penser, c'est donc en tout premier lieu, avant réflexion, juger, s'orienter, quitte à subir les conséquences de choix qui peuvent être, c'est même souvent le cas, malheureux, inappropriés. Les idées qui accompagnent ces manifestations spontanées, primordiales, de la pensée par lesquelles elle se ramène au fait de préférer et/ou d'exclure, risquent d'être, dirait Spinoza, fort inadéquates, ce qui ne les empêche pas, à défaut de pouvoir s'afficher et se faire reconnaître comme des idées vraies, d'être de vraies idées. »

Le rapport au milieu que suscite la pensée de Canguilhem porte à assouplir et à élargir nos définitions, et à intégrer dans nos visions et nos ressentis, la vitalité propre aux entités non forcément humaines qui nous environnent, leur persévérance à exister, à créer leur milieu, le nôtre.

5-1 Designer, une pensée du management

« Et voilà que notre schéma temporel se complexifie encore :

le premier débat nous avait donné le principe du mouvement ;

le second avait livré la progression sur l'axe passé-avenir (éventuellement enrichie de la réversibilité herméneutique) ;

la troisième étape avait croisé kairos et chronos et suggéré la diagonale de l'histoire ;

voici maintenant que la quatrième étape suggère la figure de la spirale, ou progression sur les deux axes à la fois, par entraînement collectif et élévation au niveau supérieur. » Ost, 1997, p. 39

Les choix méthodologiques de mes travaux se sont progressivement portés vers des démarches abductives et transductives. Abductives (Hallée, 2008, 2013) en ce que j'ai privilégié la recherche de compréhension de la genèse de certains procès, par une remontée dans le temps, une sorte d'archéologie. Transductives, en étant sensible à la question du partage et de la diffusion, de proche en proche, des procès. Un geste de recherche s'insère dans un écosystème, produit des individuations, et s'individue lui-même au contact d'entités voisines.

Ces considérations sont inséparables de la vision du métier d'enseignant chercheur que j'ai commencé à construire en tant que formatrice d'enseignants, où la question de la diffusion de la recherche trouvait, grâce à des dispositifs conçus dans cet esprit, des opérationnalités concrètes, passant la plupart du temps, non par une diffusion descendante vers des cibles à instruire, mais plutôt par des programmes de travail co-pilotés, associant des formateurs de profils divers, y compris des chercheurs, et managés dans un esprit collaboratif.

La vision d'une recherche abductive et transductive s'éloigne de l'approche classique déductive, en surplomb, faisant de la rupture épistémologique un attribut essentiel de la démarche scientifique.

J'ai évolué vers une recherche plus ancrée dans le sens commun, la vie ordinaire – et toute la mouvance actuelle d'une philosophie sociale opère dans cet esprit (voir par exemple Le Blanc, 2007), comme on peut le comprendre au regard de la place qu'elle prend aujourd'hui dans les médias (je pense notamment à l'émission *Les discussions du soir*, le lundi sur France Culture, et également à la série des masterclasses qui invitent des personnalités à s'exprimer et à approfondir les motifs et les conditions de réalisation de leur travail : pratique, création, pensée).

Il s'agit de s'intéresser directement aux situations vécues, telles qu'elles nous apparaissent, telles qu'elles se disent. Cela n'empêche pas la distanciation, indispensable au travail de la pensée, mais veut éviter les effets de posture.

Au contraire, il s'agit d'un mouvement, allant du contact vivant avec les situations, à la représentation que le chercheur s'en fait et à partir de laquelle il travaille, mouvement qui vise le retour vers la situation ou une autre similaire, désormais nourrie par le travail réflexif.

Échange, dialogue, avancée en spirale, est la manière dont je peux aujourd'hui me représenter au mieux le travail d'une recherche impliquée, d'une recherche en acte.

L'enjeu est de continuer à se former, d'explorer des voies, d'user des connaissances, des ressources qu'elles constituent, pour réfléchir au mouvement que constitue le travail quotidien, solitaire ou collectif, les démarches projets, l'entraînement des équipes, la traduction des textes ; à cela s'ajoutent une sensibilité et une attention marquée pour les opérations invisibles, le management des procès se révélant passionnant, par l'exigence qu'il porte de chercher et d'interpréter des signaux faibles et de fonder sur eux des hypothèses.

Le management d'équipe et de projet peut faire penser à la gestion de groupes d'élèves ou d'étudiants voire au management de la connaissance : il s'agit de créer un écosystème de travail, en étant soi-même partie prenante, par exemple :

- en créant un espace numérique de travail : il s'agit d'un écosystème à *designer*, comprenant l'ensemble des questions à se poser, des contraintes à considérer ;
- en construisant et en animant, pendant plusieurs années, un séminaire sur les questions de genre, avec des contenus, des méthodes, des temporalités, des objectifs, des échéances.

Une bonne part de l'intérêt et la particularité de ma démarche tient à l'expérience de la gouvernance, dans le fait d'avoir porté des questions de développement et de transmission au niveau des responsabilités de direction d'une université et de les confronter à un contexte institutionnel et à des problématiques d'innovation, d'évaluation, de professionnalité, de compétences, de mobilité, de carrière, de réflexivité : pour une anthropologie de l'humain au travail.

« La seule expérience requise pour occuper les postes de responsabilité, c'est l'expérience de la gestion et l'intérêt que l'on éprouve pour les affaires de la communauté, l'affection que l'on ressent pour ses concitoyens. » Carmena, 2016, p. 157

Les thématiques de transformation, de modernisation, d'eupéanisation de l'université (du service public, de ses institutions et opérateurs) sont devenues à mes yeux cruciales, au même titre que m'avait intéressée l'universitarisation de la formation de enseignants.

Elles posent des questions d'échelle, d'enjeux de développement humain, elles supposent un minimum de confiance et de goût du risque, elles formulent les questions en termes d'économie de la connaissance qu'on peut entendre comme mouvement, gestion, équilibre, influences et surtout capacité à se représenter, à partager et à se repérer dans des écosystèmes complexes.

Elles sollicitent le niveau des valeurs, comme condition d'existence et comme milieu (de ceux qui travaillent, étudient, coopèrent, cherchent).

S'occuper d'économie de la connaissance c'est développer un *care* de l'immatériel et du vivant, ce que je compte poursuivre au sein de la chaire expérimentale Unesco Innovation, Transmission, Edition numériques, que j'ai récemment rejointe (**Réf. y**).

Une fois encore la confrontation de références issues de domaines et d'époques différents m'est utile, par exemple en revenant aux travaux de Follett (1924), qui bien qu'antérieurs à la notion de *care*, suscite des rapprochements : notamment en donnant au management l'objectif d'intégration des conflits, et en rapprochant la position du manager de celle d'un jardinier, prudent et attentif à ce qui pousse (**Réf. 16, 19**).

Dans cet esprit je me suis intéressée aux techniques de travail collaboratif, et au *design* en particulier, comme mode de cohésion, d'inventivité et de développement. Le *design* des politiques publiques est un outil très répandu dans les pays d'Europe du nord pour concevoir collectivement, y compris avec les usagers, une action publique, pensant de concert sa mise en œuvre, son organisation, son évaluation, son évolution en continu.

Même si le *design* met en forme, en image, en représentation, son objet est ailleurs ; il est dans la qualité de l'action publique et dans sa capacité à s'ajuster.

Le cycle d'études en développement économique auquel j'ai participé en 2014 a permis à un groupe d'une soixantaine d'auditeurs issus des mondes professionnels publics et privés

- de se former à des problématiques territoriales, économiques, politiques, saisies *in situ* (déplacements au Havre, à Lille, Genève, Copenhague) ;
- et ce par des mises en perspective théoriques sur les grandes questions inhérentes au développement (économique, écologique, sociétal) ;
- de conduire en petits groupes une recherche thématifiée (santé, transports, énergie, éducation) et de réaliser un rapport de prospective ; pour ma part, j'y ai creusé les questions de *l'école en France* avec un focus sur les problématiques d'encadrement, de métiers, de carrières ;
- d'observer des méthodes et des cultures spécifiques (notamment la modernisation et le *design* des politiques publiques au Danemark) ;
- d'appréhender des questions culturelles relatives notamment au rapport à l'État (en France, Suisse, Danemark) ;
- d'explorer les enjeux de modernisation des politiques publiques en France et en Europe (Ministère de l'économie) et les fondamentaux de la res-publica, vus du côté de la haute fonction publique.

Plongée dans une dynamique de travail d'encadrement et de mise en œuvre de politiques publiques à l'échelle d'une université, j'ai vu s'orienter et se concrétiser ma réflexion sur le travail de recherche, en résonance avec l'évolution de mes réflexions sur l'investissement du féminin dans l'action publique et sur les contours, les fonctions et les enjeux de la recherche.

Ces questions sont particulièrement développées par des travaux s'intéressant à l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 2001 ; Mallet, 2007 ; Bouvier, 2007) ou au sein de l'Institut du travail et du management durable (Itmd), autour notamment de la notion de *travail apprenant* inscrite dans la ligne théorique d'un penseur tel qu'Y. Clot (2006) – mais dont on peut remarquer qu'il n'a pas fait porter ses analyses ou ses questions sur l'université.

Si, sur les terrains, les acteurs ne manquent pas d'implication pour chercher à innover et à évaluer leurs réalisations, les initiatives restent toutefois locales comme le souligne l'Agence nouvelle des solidarités actives (Ansa, 2014 ; France stratégie, 2016) : non capitalisées, elles n'informent pas les niveaux plus macro où se prennent les décisions. L'action publique se révèle velléitaire, repose trop sur des volontarismes fragmentés, manque de force et de rationalité. Il s'agit d'un problème sérieux en matière de légitimité politique et d'intelligence du travail, au niveau sociétal (diffusion, échanges, mutations) comme à l'échelle intermédiaire (analyse de l'activité humaine, capacité à la formaliser, à la stimuler, à l'encadrer pertinemment).

Nombreux sont les constats, en gestion d'affaires publiques, d'un manque récurrent de discernement, d'une confusion entre ce sur quoi on peut agir et ce qui s'impose, donnant lieu à des projections trop optimistes quant à des facteurs non maîtrisés, et au silence quant aux facteurs qu'il est possible d'influencer (et cela concerne aussi bien sûr le fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur, ses faibles moyens et sa faible culture en matière de contrôle interne de son activité).

En ce sens, on peut fortement regretter que les actes de gestion, d'organisation et d'encadrement soient dévalorisés, banalisés, arasés, *ancillarisés*. Il convient de chercher à faire basculer un rapport aux outils et à la technique, en gardant à l'esprit que les outils prennent la forme qu'on leur donne : par l'usage qui en est fait, ils s'in-forment et nous in-forment.

Comme le remarque Nathalie Heinich³⁷, une philosophie de la *chose* serait à cet égard bienvenue : chose technique, chose publique, chose politique.

5.2- Stratégie, fonctions bâtisseuses, modes-projet

Dans une université, le management en mode projet, intégrant les services centraux (finances, budget, ressources humaines, système d'information, cellule qualité), les conseils élus et les composantes (équipes de recherche, UFR) permet d'assurer une circulation, une compréhension du circuit général et de la participation de chacun. Par exemple, le travail au long cours sur les conventions de l'établissement avec ses partenaires (qui se comptent en centaines), leur circuit, leur suivi et leur mise en œuvre visent la *sécurisation des procédures*,

³⁷ Invitée de l'émission (déjà évoquée dans la **partie 4.2**) *Vous les Justes de France qui nous donnez des raisons d'espérer !* Émission Talmudiques, France culture, 1^{er} juillet 2018
<https://www.franceculture.fr/emissions/talmudiques/vous-les-justes-de-france-qui-nous-donnez-des-raisons-desperer>

visent à alléger la charge des différents acteurs et services (juridique, financier, SI, fonctions-soutiens) tout en leur permettant de repenser leurs modes d'action.

Rendre des comptes et se connaître

La mise en place d'une comptabilité analytique consiste à décrire l'activité de l'établissement (de manière exhaustive et en évitant les redondances) en fonction de grands axes stratégiques. Ce type de chantier est classiquement porté, sur le plan opérationnel, par le contrôleur de gestion ; il s'agit d'un chantier transversal et pluri-acteurs, qui ne peut avoir de sens s'il ne s'accompagne d'une vision politique : comment, pourquoi et pour quoi définissons-nous l'activité de l'établissement ?

A partir de l'existant, du réel de l'activité, très foisonnant, complexe, pluriel, vécu et perçu par chacun depuis sa place, ses problématiques, ses besoins, ses préoccupations (et donc à un niveau trop local et trop micro pour faire sens à un niveau général), quels sont les grands secteurs d'activité que nous souhaitons mettre en évidence, selon quel *design*, quelle organisation ?

Il s'agit de traduire dans plusieurs sens : en fonction de ce que veut le politique (par exemple : valoriser et mieux reconnaître le travail enseignant ; ou valoriser et faire connaître l'effort de l'établissement en termes d'aide à la réussite étudiante...) et de ce dont il a concrètement besoin (par exemple : construire un référentiel horaire enseignant).

Il convient de discerner entre organigramme budgétaire inspiré de l'organigramme fonctionnel (services, directions) et organigramme analytique. L'organigramme fonctionnel permet de visualiser l'établissement à partir de ses composantes : il est assez intuitif et correspond à la manière spontanée d'envisager une organisation par ses usagers directs : des lieux, des personnes.

L'organigramme analytique suppose un déplacement voire une conversion du regard en s'extirpant des représentations « qui et où » pour réfléchir en termes de « quoi et comment », à destination des citoyens *lambda* : c'est-à-dire de tout un chacun qui regarde l'établissement comme rendant un service public, qu'il convient de connaître, d'observer, de suivre.

La description analytique des fonctions de l'université (organigramme analytique) suppose donc un autre *design* en fonction d'une autre vision, par laquelle l'université fait savoir, fait connaître la manière dont elle emploie ses ressources.

La cohérence de cette opération tient à ce que le canevas, le *design*, la nomenclature des activités sont connus, reconnus, et pour ce, approuvés par le CA au regard des axes stratégiques qu'il a contribué à définir et approuvés.

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC, relevant de la direction des ressources humaines) est un secteur de préoccupation à part entière dont les entrelacements avec les questions de comptabilité analytique sont importants, puisque si la GPEC permet de projeter l'évolution des métiers et des postes, elle concerne aussi les besoins en formation et en accompagnement à la mobilité, et pour ce nécessite d'être adossée à une politique globale.

On comprend que tout se tient : les fonctions-soutiens (financières, ressources humaines, comptables, patrimoniales, logistiques, des systèmes d'information), rendent possible la mise en œuvre des grandes missions de l'université (enseignement, recherche, vie étudiante, international, valorisation, partenariats, gouvernance) et de leurs fonctions-soutiens (documentation, orientation, formation continue, presses universitaires...).

On comprend que la stratégie rend nécessaire l’alliance du politique et de l’administration, se donnant mutuellement sens et puissance d’agir, vision transversale et opérationnalité.

Moderniser, piloter

A mon arrivée à la vice-présidence en 2009, j’ai intégré une dynamique collective de direction et un exécutif concentrés sur la préparation et la mise en œuvre des compétences transférées par l’État. En 2012 j’ai œuvré pour la transition entre deux équipes, dans une continuité politique intégrant toutefois les nouveaux enjeux – notamment le développement de la communauté d’universités et d’établissements Paris Lumières, la réalisation de projets communs – pour lesquels se confirmait encore la nécessité de mettre à plat, de rendre transparent, de partager nos outils et modes d’organisation.

La consolidation et la diffusion de la culture du pilotage s’avéraient une fois de plus nécessaires. La ligne stratégique qui s’esquissait voulait réaffirmer l’établissement dans son cœur de métier et son inscription territoriale.

Mon expérience en formation, une sensibilité particulière aux questions d’innovation, de professionnalisation des études et d’autonomie des acteurs m’ont portée à m’intéresser à la modernisation de ce secteur. Il s’agissait de concevoir et diffuser une politique et d’une culture du pilotage ; le travail s’est étendu entre 2013 et 2016.

Le contexte national et institutionnel par ailleurs s’y prêtait.

La préoccupation politique et sociale vis-à-vis de l’activité formation, de la préparation et de l’accompagnement à la vie active est une constante qui s’est affirmée encore plus nettement pendant ces dernières années, en se doublant d’une interpellation éthique et citoyenne concernant le rapport entre État et société civile, clairement exprimée dans les demandes de la tutelle relatives à l’amélioration de l’activité formation.

La réforme de l’accréditation, en 2013, va dans ce sens. Il s’agit d’affirmer le principe de subsidiarité³⁸ en confiant aux établissements la responsabilité de la qualité et de la soutenabilité – financière, humaine, immobilière, logistique, *etc.* – de leur stratégie et de leur offre de formation.

La conclusion de l’audit de l’Igaenr en 2011, préparatoire à la dévolution par l’État de compétences et responsabilités accrues à l’université, stipulait que l’enjeu des années à venir concernerait la diffusion du pilotage au niveau des composantes intermédiaires (35 équipes de recherche, 4 écoles doctorales, 17 unités de formations : entités hétérogènes accueillant entre 300 et 4 000 étudiants, entre 30 et 200 personnels, et proposant au total une centaine de diplômés).

Il faut souligner aussi la place centrale donnée par la nouvelle réglementation aux conseils d’administration des universités, organes de délibération de la stratégie des établissements au regard de contraintes et de projets désormais plus directement assumés.

Composé d’une trentaine de membres dont la moitié d’enseignants chercheurs, le CA approuve notamment le contrat d’établissement. L’engagement du vice-président est crucial pour garantir

³⁸ Subsidiarité : ni partage du pouvoir, ni suppléance, ni délégation, mais responsabilité d’une action publique – ou d’un problème à solutionner – allouée à la plus petite entité capable de l’assumer (Gomez, 2012). *Subsidium* : les troupes qui venaient en renfort au service (ni toutes puissantes, ni impuissantes)

une dynamique de changement tant par la lente mutation des cadres symboliques que par la construction de méthodes et d'outils de travail pour l'ensemble des fonctions-supports /soutiens de l'établissement.

Conduire un tel projet suppose d'agir à court, moyen et long termes pour : organiser l'action à divers niveaux ; être en capacité d'ajuster les projets en continu et en fonction des aléas survenant en cours de route ; user d'outils et en construire si besoin ; identifier des appuis à partir desquels agir, et des ressources à associer au mouvement d'ensemble.

Nous avons sollicité l'appui de collègues enseignants et partenaires extérieurs sur certains points stratégiques : ont ainsi été organisées des journées de réflexion sur les attentes du territoire de la Seine-Saint-Denis à l'égard de l'université, sur la valorisation et la reconnaissance de l'engagement étudiant, sur les formes d'innovation dans les pratiques de formation. D'autres sujets ont fait l'objet d'études et de rapports pilotés par des enseignants, tels que la politique des langues ou la cartographie des champs de formation et de recherche, à la lumière des partenariats territoriaux et préfigurant la structuration de champs de formation et/ou de recherche – comme la réforme de l'accréditation nous y engage.

L'université, à dominante Sciences humaines et sociales et Arts, a une forte tradition expérimentale tournée vers des enjeux du monde contemporain. Elle est engagée et reconnue dans la construction des nouveaux secteurs de savoirs, notamment celui des humanités numériques. C'est sur ce potentiel, objectivé et analysé, qu'il convenait d'adosser le mouvement de modernisation.

En matière de gouvernance, il s'agissait de faire partager le projet au sein du pôle politique et d'entraîner le versant administratif, mais aussi d'asseoir suffisamment les réalisations et de les consolider pour en garantir la continuité et la durée. L'ensemble du projet devait en outre s'inscrire dans la politique générale de la Comue³⁹ Paris Lumières : en s'y intégrant, l'établissement prenait sa part dans l'émergence et la dynamique de l'ensemble.

Ont émergé des besoins en nouvelles compétences et nouvelles missions dans le recrutement desquelles je me suis impliquée et que j'ai ensuite accompagnées : chargés de mission formation tout au long de la vie, numérique, formation linguistique, scolarités, qualité-évaluation. J'ai animé cette équipe de collaborateurs, cadres administratifs et enseignants chercheurs.

La période de préparation à la contractualisation avec l'État est une période clé, et débute par l'auto-évaluation de l'établissement - en particulier sur les questions de réussite, professionnalisation, innovation, diffusion - et la formalisation d'axes stratégiques pour la période à venir.

Nous avons donc mis en place et accompagné une série d'ateliers réunissant une quarantaine d'enseignants volontaires auxquels se sont adjoints quelques personnels administratifs ou techniques, sur des thématiques choisies (Réseaux et territoires, Démocratisation et réussite étudiante, Déploiement du numérique, Métiers et conditions de travail).

Parallèlement, les navettes avec la tutelle et l'Aeres⁴⁰ orientent la réflexion en interne sur les points de fragilité (réussite, insertion sociale) et invitent à concevoir une ligne stratégique claire, vertébrant l'ensemble des activités perçues comme trop hétéroclites et dispersées.

³⁹ Communauté d'universités et d'établissements au sens de la loi ESR de 2013.

⁴⁰ Agence d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006-2013), à laquelle a succédé le Haut conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche, Hcéres

Confortée par mes activités de recherche et de veille sur les questions de mobilisation des acteurs dans l'éducation, j'observe que l'enlisement de la réflexion autour de l'échec récurrent des étudiants et l'inefficacité globale des dispositifs d'aide incitent à aborder la question de manière plus stratégique : agir au niveau méta-transversal de l'établissement, en dynamique de projet, pour que la force de l'activité scientifique (production de savoirs), force d'innovation, entraîne non seulement une reconnaissance académique et scientifique, mais aussi l'ensemble des protagonistes (enseignants, partenaires, étudiants) vers une professionnalisation accrue ; mettre à leur service l'expertise des équipes de recherche en innovation sociale et la capacité de l'établissement à coopérer avec un territoire socioéconomique jeune et résilient, et avec des acteurs du monde professionnel sensibles aux innovations.

Ces synergies sont déjà au travail au sein des programmes d'excellences portés par l'établissement (Labex *Arts et médiations* 2011, Idefi *CréaTIC* 2012) et se répercutent dans le projet I-SITE *@nthropolis* (janvier 2015).

Mes efforts se concentrent alors sur l'activité Formation dans son acception la plus large, pour la revalorisation et la restructuration du secteur, diffusant la culture de la subsidiarité dans l'esprit de la réforme d'accréditation.

Sur le plan managérial et dans une vision RH de la question, il s'agit en outre de reconnecter et rééquilibrer deux fonctions trop souvent distantes (recherche – formation), favoriser une circulation plus fluide entre les deux pôles et un ancrage plus direct dans la réalité sociale par la compréhension des mutations et des défis du monde d'aujourd'hui. Cette évolution apparaissait devoir être soutenue, par la formation et sa valorisation dans les carrières. Elle a conduit à une diversité d'actions :

- réaménagement des services (scolarité, pilotage, suivi de l'offre de formation, développement d'une culture de formation tout au long de la vie (FTLV) et rapprochement des secteurs formation initiale - formation continue ; formalisation (organigrammes, fiches missions), simplification des procédures et fluidification des circuits de scolarité ; choix d'une restructuration progressive par un travail d'accompagnement en concertation avec le comité technique ;

- dialogues budgétaires et pédagogiques : analyse des pratiques au regard des objectifs du contrat et des projets stratégiques de l'établissement ; suivi des coopérations territoriales, de l'émergence des secteurs d'activité ; économie d'échelles et marges de manœuvre : transformation des supports d'emplois (expérimentation de missions pour deux ans) ;

- démonstration de l'opportunité des choix et des reconfigurations devant les conseils élus (conseil d'administration, conseil académique, comité technique, conseil des directeurs de composantes), construction et diffusion d'outils (indicateurs partagés de soutenabilité et d'auto-évaluation) ;

- installation de strates intermédiaires de pilotage : proposition de création d'une fonction de responsable de programme et conception d'un plan d'accompagnement aux nouvelles responsabilités enseignantes, refonte de la politique autour du travail enseignant, mise en place de plateformes transversales de pilotage, mutualisant les ressources budgétaires, RH et en ingénierie.

Cet élan de modernisation n'a pas toujours abouti et les résistances ont été nombreuses.

La plus frappante, qui s'est soldée par un rapport de force très tendu entre composantes de formation et direction, et finalement par l'abandon du projet, a concerné la tentative d'homogénéiser les tranches horaires des enseignements (définir des créneaux de 2h30 pour l'ensemble des enseignements) pour une meilleure économie des temps et des espaces – en les rendant compatibles –, au regard d'une offre de formation très ouverte à l'interdisciplinarité, et donc aux déplacements inter-départements des étudiants.

Les échecs ou simples difficultés ont tenu l'équipe en alerte, pour comprendre et avancer encore. L'idée était de préserver une dynamique, de chercher à la partager, à la maintenir dans la durée, en pensant à faire face aux prochains défis que connaîtrait l'établissement et le monde universitaire. L'enjeu était aussi de trouver les moyens de garantir une continuité (avec qui et comment ?), quand viendrait l'heure de transmettre le dossier à une autre équipe et de garantir les conditions de bonne continuation du travail.

L'un des aspects à retenir de cette expérience d'encadrement et d'accompagnement aux mutations socio-institutionnelles est la nécessité où je me suis vue conduite de rendre possibles d'autres formes de rationalité que celle habituellement utile aux enseignants-chercheurs : une rationalité propice à l'action et à la décision dans des temps courts et longs intégrant, pour les maîtriser, les contraintes et les risques inhérents à tout choix, une capacité à travailler en démarche-projet et en coopération avec des collègues ou partenaires aux savoir-faire divers. Elle permet d'ancrer l'action et la fonction d'encadrement dans un terrain solide et offre autant de possibilités de faire évoluer l'exercice du métier (*Réf. 16, y*).

5.3- Devenir praticien

Les récentes réflexions menées par l'agence Athéna soulignent l'importance cruciale des sciences humaines et sociales dans une économie de la connaissance aux problématiques ultra complexes.

La question de la valorisation des activités universitaires est désormais très présente (Commaille et al. 2014 ; Béjean et al. 2015 ; Labussière et al., 2015 ; SNR, 2015).

Si elle a longtemps été traitée à travers le prisme des sciences expérimentales, du transfert de technologie et de rentabilité économique, la question se pose un peu différemment pour la valorisation des activités de sciences humaines et sociales.

Les programmes PIA sur lesquels j'ai travaillé – Labex *Arts et médiations humaines*, Idefi *CréaTIC*, projet I-site @*anthropolis* – portent déjà des avancées en la matière, puisque l'enjeu est bien la diffusion, l'essaimage, des activités de l'université en ce qu'elles permettent des avancées et des innovations sociales.

La compréhension, la visibilité et la valorisation de l'impact social des Shs permet de réfléchir à la question de l'insertion professionnelle des étudiants ainsi qu'aux aspects de ressources humaines universitaires (évolution du métier d'enseignant-chercheur, accompagnement des carrières, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences).

L'évolution de l'activité et du métier d'enseignant/enseignant-chercheur et une vision plus ouverte et mieux instrumentée de l'insertion professionnelle⁴¹ vont de pair.

Pour ce, il s'agit de sortir d'un fonctionnement endogène et défensif de *la recherche* qui se vit souvent en distinction avec la professionnalisation des étudiants ; c'est ce qu'essaient de

⁴¹ Au sens large, professionnaliser s'entend comme *outiller à faire face au réel du travail, y compris le travail non salarié* (Gomez, 2016).

promouvoir les programmes de développement, en invitant les universités à démontrer les effets d'entraînement réciproques entre différentes activités : recherche, formation, numérique, international, partenariats.

La question de la valorisation, de la capacité collective à montrer (parfois à ses propres yeux) et à mettre en forme une valeur produite – qui ne soit pas seulement une promotion visée pour elle-même mais un effort de démonstration, d'objectivation et de conviction – est devenue une question clé.

Le Haut conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche l'a intégrée dans sa réflexion prospective. Participant à un groupe de travail interne (département Établissements du Hcéres), j'ai œuvré pour l'introduction d'une problématique spécifique aux sciences humaines et sociales dans la réflexion d'ensemble.

J'ai ainsi cherché à

- aider à se représenter la question de la valorisation, en particulier pour les Shs, telle qu'elle est pensée dans l'ESR français et dans les grands programmes de développement, et promouvoir une réflexion partagée à ce sujet, en circonscrivant mieux la problématique ;
- définir ce qu'on peut entendre par *stratégie de valorisation Shs*, en prenant en compte la variété des situations et des profils d'établissements (coordinations territoriales, universités, écoles, mono, pluri-disciplinaires, publiques, privées), les différents motifs de cette valorisation, ainsi que la variété des experts recrutés pour l'évaluation ;
- proposer des outils, des fiches, pour les équipes-projets impliquées dans l'accompagnement de l'évaluation et pour les établissements conduits à s'auto-évaluer – tout en maintenant le cadre du référentiel qui reste l'outil commun à l'ensemble des évaluations.

Mon travail a consisté à réaliser une veille documentaire (site du MESRI ; agence Athéna), identifier les enjeux, analyser la sémantique du champ et des secteurs associés, *designer* la problématique dans son ensemble.

Il s'agissait de collecter, de documenter, d'instruire un récit, pour une appropriation par les acteurs (experts Hcéres, établissements s'auto-évaluant, et/ou établissements cherchant à développer ce secteur) – *cf. annexe 5*.

Il faut noter que ni la stratégie nationale de la recherche, ni les divers rapports rédigés sur des questions spécifiques (sur la structuration des sciences de l'énergie, sur la valorisation socio-économique de la recherche, sur la coopération entre recherche et action publique), ne mettent en exergue la question des sciences humaines et sociales en tant que domaine spécifique qui requerrait un traitement particulier.

Au contraire, elles sont partout reconnues indispensables à l'avancée scientifique, mais jamais seules : elles viennent aider à penser les usages, les cultures, les comportements, les évolutions techniques, humaines et sociales, au cœur de toutes les problématiques.

Elles ne prennent leur essor et ne trouvent de ressort que dans leur transformation, de proche en proche, avec d'autres formes de rationalité et de d'opérativité. C'est à cette condition sans doute qu'on pourrait reconnaître une transindividuation de la connaissance : mouvement de transformation des entités en présence et de leurs milieux.

De ces analyses, observations et réflexions, j'ai retiré quelques idées :

- la rationalité à l'œuvre dans l'action ne se réduit pas à un seul mode, une seule entrée, une seule méthode ; et l'inter ou la pluri-disciplinarité académiques ne suffisent pas à nourrir les problématiques complexes relatives à l'action, son encadrement, son évaluation, sa pérennité et sa transformation ;
- les dimensions techniques des situations ne peuvent être écartées : si les sciences humaines et sociales savent mettre en mots, traduire – leur valeur ajoutée est certaine – elles ne se substituent pas, et au contraire s'intègrent, à un ensemble plus riche faisant place à la technicité : toute réflexion sur l'avenir, les acteurs, les diplômés de Shs, devrait intégrer cette base problématique : l'indispensable alliance ;
- encadrer, orienter, faire évoluer le travail (y compris le sien propre) suppose un management spécifique, des objectifs clairs, des fonctions clarifiées. Une formation en sciences humaines ne peut être suffisante – à moins de se maintenir loin des considérations de gestion, d'organisation, de contrôle de l'activité et de ne pas s'y professionnaliser.

Mais faut-il le souhaiter ? Ma réponse est clairement non, et ceux qui soutiennent le contraire n'ont pas fait l'expérience de ce qu'ils rejettent ; au travers des étudiants, c'est eux-mêmes qu'ils cherchent à préserver d'une confrontation. L'homme est l'ennemi de ce qu'il ignore.

Faut-il être ou vouloir être mono-fonction, quand on sait que la variété est un facteur de plaisir, de ressourcement et que la mobilité professionnelle (capacité à se reconverter) et la souplesse sont un atout et le seront encore davantage à l'avenir ? Encore une fois, je ne pense pas. Pensons à ceux qui veulent *devenir*.

Des contours et des enjeux de la recherche en sciences humaines et sociales

« Les Humanités apparaissent, au plan mondial, comme une ressource morale et culturelle centrale ; les Sciences Sociales sont un outil d'analyse et de propositions indispensable à toute société démocratique.

La question de la scientificité des SSH (pour prendre l'acronyme le plus usuel à l'international) est régulièrement posée pour déterminer la validité des résultats fournis par les humanités et les sciences sociales, dans la mesure où une partie des démonstrations qu'elles présentent à l'appui de leurs conclusions ne reposent pas toujours sur l'expérimentation reproductible, la preuve (au sens evidence-based).

Mais la production de conclusions passe toujours par des chaînes de raisonnement et par la mise à l'épreuve de la cohérence de propositions causales et la prise en compte du contexte et des facteurs pertinents (practical wisdom). Les chercheurs et enseignants-chercheurs en SSH s'appuient sur des méthodologies et outils de critique produits par les disciplines, et critiqués par les pairs ainsi que sur la prise en compte de la cumulativité des connaissances produites dans chaque domaine.

Proposer un plan pour les SSH, c'est légitimer et reconnaître à égalité deux régimes de preuve, l'expérimentation reproductible et la démonstration par la mise à l'épreuve pratique et contextualisée de la cohérence de propositions causales. » Alliance Athena, 2016

La capacité à soutenir ces deux types d'approche et de méthode me semble être un atout, parce qu'ils apportent des visions, des entrées complémentaires, permettent et répondent à une variété de sensibilités, de rapports au monde, élargissent et enrichissent la vision que l'on peut avoir de telle ou telle problématique dans une vaste et très complexe économie de la connaissance, et pour des vies à venir et des métiers – qui auront sans doute à faire avec des savoirs, des outils, des biens matériels et immatériels, de plus en plus hétéroclites.

Ces observations engagent une réflexion sur la capacité des acteurs à œuvrer dans des collectifs pluriels, à faire preuve de capacité à comprendre des cultures bien différentes des leurs, à savoir les traduire ou se traduire eux-mêmes en force de proposition.

Conjointement se pose la question du travail et des compétences de l'enseignant chercheur, partie prenante d'opérations complexes de recherche, de conception, de diffusion.

Se posent, par la même occasion, la question de la formation, doctorale mais pas seulement, et la problématique du transfert de compétences, que ce soit au niveau individuel (estudiantin ou professoral) ou encore au niveau organisationnel.

Comment penser cette formation autrement que dans le seul cadre du compagnonnage ?

Focus sur l'accompagnement des doctorants

Parce que ces questions sont cruciales pour l'avenir, j'ai cherché à les approfondir et à récolter du matériau auprès de professionnels des questions de valorisation, de transfert, d'accompagnement⁴². Il s'agit d'un travail d'approfondissement, suite à des constats, intuitions, hypothèses que je pourrais résumer ainsi : l'université ne tire pas tous les bénéfices possibles de la connaissance, pour elle-même, ses publics, ses partenaires, parce qu'elle n'a pas construit des rapports à l'action et au pouvoir d'agir, adéquats.

Que disent les acteurs ? Quel outillage doit-on chercher pour s'emparer des problématiques modernes ? Quelles compétences, qualités, cultures faut-il construire ? Voici quelques pistes :

- s'ouvrir à une pensée et une économie de la connaissance, de l'immatériel, des capacités cognitives, du monde de la donnée, qui constituent une troisième révolution industrielle telle que définie par Jeremy Rifkin (2011) ;
- anticiper des ruptures technologiques, ainsi que de nouvelles problématiques sociétales et de nouveaux besoins, mouvants ;
- s'investir dans la compréhension et l'invention d'interfaces entre producteurs et utilisateurs du savoir ;

⁴² Ces réflexions ont été enrichies par le travail de veille et de synthèse conduit ces dernières années dans le secteur de l'accompagnement des carrières :

- workshop (*Shs et Doctorat*, Université Paris Lumières, 2016 ; *Les docteurs : Entreprenuers-Intrapreneurs*», ISEFRE, 2016) et réseaux sociaux ;
- entretiens d'investigation : Adoc Talent Management, Adoc métiers, Mixing Générations, Pôle Emploi, Igpde-Ministère de l'économie, des finances, de l'action et des comptes publics ;
- intervention-innovation-formation : *atelier-design*, ESCP 2014 ; table ronde *L'évolution des métiers et la mobilité : opérateurs et collectivités* (Centre national de la formation professionnelle territoriale, 2014). Cycle des hautes études en développement économique (Igpde, 2015) ; conférences des directeurs de composants Lettres et Shs *Valoriser la formation dans les carrières* (université Paris 8, 2016) ; journée d'étude *L'évaluation au service de l'essaimage des innovations* (Agence nouvelle des solidarités actives, 2017).

- repenser les thématiques transversales et de mobilités en intégrant le vieillissement de la population et l'appropriation du numérique ;
- aborder l'apprentissage par le risque et l'erreur, qui portent à re-faire, à recommencer, à remettre en jeu, en développant une culture, en éthos de l'innovation et de la transduction ;
- la dimension sociétale et humaine est essentielle : pour comprendre l'humain, les procès, les organisations, les usages, pour comprendre les connexions entre concepteurs et utilisateurs ;
- percevoir des signaux faibles, analyser les discours, développer une agilité, notamment dans le rapport aux prescripteurs et à soi-même ;
- créer son ingénierie, développer un esprit *R&D*, viser des attendus et non la perfection, cultiver la décision-action-correction ;
- promouvoir le métissage, l'hybridation des équipes, la variété des profils, valoriser autant la solidité dans le travail personnel que l'indépendance ;
- anticiper la suite de la carrière, se questionner sur ce qui se construit aujourd'hui pour demain (proactivité) ;
- réseauter, *designer* son profil, sa démarche, son offre ; capitaliser, valoriser, diffuser ;
- savoir identifier les effets réels de co-construction, aborder analytiquement les opérations.

En résumé (*Réf. 16*), s'affirme une nécessaire contiguïté des questions d'encadrement et de formation, pour les juniors comme pour les seniors et experts. Les frontières s'amenuisent, au sein d'une vaste économie de la connaissance, et des transformations ultra rapides qui sont à l'œuvre – nous concernant tous – mettent au premier plan l'importance des capacités de transfert, de traduction, d'agilité dans le maniement de codes et de langues variées et d'intelligences collectives.

« S'il est vrai que l'intelligence collective n'est pas la somme des talents individuels, mais bien la résultante de la qualité des interactions entre talents et projets personnels, les techniques collaboratives de travail en réseau, de capitalisation et de mutualisation d'expériences (y compris ratées) constituent une ressource précieuse. » Portnoff et Dalloz, 2010, p.90

Il convient d'opérer une sensibilisation à cette culture, et pour ce, il faut trouver des intermédiaires, des savoir-faire en traduction. Cette tâche, mais aussi ce fait, cette obligation, ce procès – pour reprendre la terminologie foucauldienne – reviennent-ils à l'étudiant, au doctorant ? Peut-être aussi à son formateur, lui-même en évolution personnelle et professionnelle ? Comment nous transformons-nous ?

Les observateurs identifient quelques appuis : avoir conduit une recherche doctorale donne le sens du concret, contrairement à l'idée que l'on s'en fait ordinairement. Si trois qualités se forgent pendant le doctorat et en font la marque – expertise, créativité, endurance –, la gestion de projet est une formation qui se révèle manquante aux diplômés.

Il convient de changer l'image du docteur, de développer les occasions d'ancrer encore le travail, le rendre lisible par d'autres et pour cela, apprendre à l'insérer (la traduire) dans un cadre collectif. Bien sûr les thèses en alternance sont un pas en ce sens.

« Les SSH ont encore insuffisamment pris conscience des nouvelles exigences en matière de formation, de statut et de professionnalisation qui sont celles de nouvelles générations, souvent frottées aux systèmes académiques internationaux. Un des défis dans les années à venir est de proposer des pistes d'évolution du statut des doctorants, de leur financement, et de leur formation. »

Il faut renforcer, dans la communauté SSH, le sentiment de responsabilité collective vis-à-vis des doctorants, de leurs carrières, qu'elle soit dans la recherche, l'enseignement, l'entreprise.

Il faut aussi engager résolument une réforme des études doctorales qui intègre, outre des enseignements généralistes, un stage et des enseignements qui permettent aux doctorants d'acquérir des compétences techniques, leur donnent des atouts sur le marché du travail en dehors de l'université et de la recherche, et les forment à l'innovation et au transfert des connaissances (60 ECTS sur 180 pourrait constituer un bon équilibre et rendre la formation incontournable pour l'obtention du diplôme).

La mise en place de community services dans tous les établissements pourrait contribuer à cette évolution en proposant un ensemble d'actions combinant recherche, présence dans l'environnement et expérience professionnelle. » Alliance Athena, 2016

Encore une fois, je soulignerai que traduire consiste à relever, conduisant à se demander ce que l'on garde, ce qui ne change pas au fond, ce qui change seulement de forme, en dépit des transformations d'outils, de techniques, d'organisation des nouvelles parties prenantes et des manières de manager l'ensemble.

Cette attitude, je l'ai vue encouragée par le bilan de l'Igaenr en 2011 sur la situation de l'université Paris 8, au regard de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités préparatoire à la dévolution de la masse salariale : une modernisation inéluctable est à l'œuvre, et la problématique spécifique de l'université, ses appuis, ses ressources, son histoire peuvent, doivent, lui donner une forme et une allure particulières – par un travail du verbe sur le verbe qu'il nous incombe de poursuivre.

L'enjeu est la traduction de dispositions de base, jusqu'à leur usage public (à entendre au sens de l'*Aufklärung* : tourné vers l'intérêt commun).

Quelques atouts peuvent à mon sens être avancés pour soutenir une telle démarche :

- avoir le souci des échelles extrêmes, voire des contrastes ou des antipodes à faire tenir ensemble (macro *versus* micro ; court terme *versus* long terme, matériel *versus* immatériel, stabilité *versus* impermanence), sans y voir inéluctablement une mise à mal du métier ; au contraire, orchestrer des contrastes c'est peut-être les nourrir et faire en sorte qu'ils s'affinent, se raffinent et s'individuent ;

- inventorier des outils, des appuis, des acquis, des méthodes : par exemple, savoir problématiser, suspendre l'urgence, aider le travail, dépersonnaliser, *designer*, représenter en variété ;

- organiser les circonstances, les ambiances, des rencontres de travail, des interlocutions et des médiations, développer une culture de la traduction ;

- reconnaître sa propre pratique professionnelle (et la faire reconnaître) qui se déploie, au grand jour, dont *je* me sens responsable, que *j'*oriente selon ma volonté, ma volition, ma normativité ; être capable de dire : voilà la valeur que *nous* avons produite ;

- délibérer, tenir à distance les pouvoirs, les traduire en puissance, devenir sujet (média) de cette puissance, s'armer, s'outiller, s'équiper ;

- dépersonnaliser et penser énergie commune ; faire advenir une forme nouvelle de subjectivité, par la mise en mouvement (l'individuation, la mobilité, la normativité) et problématiser.

« Le problème fondamental à ce stade est d'établir comment ce tissu de recherches impressionnant et cette mobilisation notamment des jeunes générations de chercheurs peut servir la communauté nationale et tout particulièrement les politiques publiques.

Il conviendrait que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en partenariat avec les institutions membres d'ATHENA soutienne non seulement des actions de transfert des connaissances vers la société mais la création de structures d'interface active entre la recherche et les acteurs politiques. En effet un simple transfert risquerait de se priver des compétences des chercheurs SSH concernant la mise en œuvre des connaissances et ses conditions concrètes. »

Alliance Athena, 2016

5.4- Rétro-pro-spective

Il convient donc d'adopter une attitude prospective, en sciences humaines et sociales comme en sciences en général, et de relire Gaston Berger (1896-1960), né au Sénégal, penseur considéré comme le père de la prospective en France.

Il fut un industriel, un philosophe et un administrateur de l'enseignement supérieur, fondateur des Instituts nationaux des sciences appliquées (Insa) et du Centre universitaire international et des centres de prospective, directeur des *Études philosophiques*.

« Pour lui [Gaston Berger], la prospective n'est pas une science de la prévision (car le calcul ne vient qu'ensuite, il traduit en chiffres les stratégies que la réflexion élabore pour l'action) ;

ce n'est même pas une anticipation de l'avenir, car trop souvent on se borne à concevoir celui-ci d'après le précédent (qui peut ne pas se répéter à l'identique), d'après l'analogie (qui suppose naïvement que le jamais vu offrira des ressemblances avec le déjà vu) et d'après l'extrapolation (qui n'est qu'un prolongement des séries connues) ;

c'est l'imagination créatrice de l'avenir souhaitable (avec la volonté de le préparer dès maintenant), imagination qui consiste à examiner le jeu des tendances actuelles pour voir leur portée probable, mais qui consiste plus encore à apprécier par avance la nouvelle qualité de demande qui résultera de leur aboutissement éventuel : car c'est cette nouvelle qualité d'exigence qui, une fois formée, fera apparaître des types de désir et de besoin, donc des types de comportement, qui bouleverseront la situation.

En bref, la prospective ne cherche pas à devancer le futur dans la ligne du présent, sur le modèle du présent (à l'aide de simples correctifs) ; elle cherche à devancer les styles de conduite qui seront inventés à partir de tel ou tel schéma d'avenir, s'il se réalise, et elle se dispose à instaurer les conditions qui pourront les favoriser, s'ils contribuent à une réelle promotion de l'homme. »

Duméry, 2018

Le survol des titres du numéro 12 de la revue *Prospective (La recherche scientifique, l'État et la société, 1965)* donne un aperçu des grandes questions traitées : la recherche scientifique et l'État, le malentendu ou les sciences de la décision ; la recherche, un milieu en transformation ; une politique pour la science.

La réflexion sur la prospective conduit à s'interroger sur les significations des évolutions pour le chercheur, l'administrateur de la recherche, l'homme d'état, le directeur, le citoyen.

Il s'agit donc de penser *métiers* (ou compétences) et mener une réflexion destinée à ces métiers fondée sur des faits concrets, à la fois dirigée vers les idées générales et centrée sur l'homme.

« Une étude prospective n'est pas un simple exposé des situations en changement mais aussi une réflexion sur leur portée et leurs conséquences humaines. » Darcet, 1965, p. 1

D'un certain point de vue, on peut considérer que la prospective s'est démocratisée, puisqu'elle ne concerne pas seulement les dirigeants, mais tout un chacun quand il cherche à diriger sa vie, notamment professionnelle et que par ailleurs, selon le principe de subsidiarité corrélatif de l'autonomie des opérateurs et des acteurs, chacun, à son poste de responsabilité, se trouve possiblement concerné par une réflexion prospective.

Former à l'attitude de prospective s'avère par conséquent une programmation pertinente, permettant de donner à l'acteur social ou au futur acteur, la capacité à interpréter la marche du monde, à s'y situer, à se gouverner.

Ce qui est intéressant à relever aujourd'hui, à préserver, à retrouver, ou à réinventer, c'est l'esprit qui anime la réflexion prospective.

« Pour le centre international de prospective comme pour beaucoup d'hommes, la conclusion de notre recherche incessante réside dans la certitude de grands changements prochains auxquels l'humanité doit se préparer. Sans pessimisme négatif ni optimisme excessif, mais avec l'objectivité, l'honnêteté et l'humilité nécessaires en face d'un tel objectif, nous voudrions contribuer à donner une vue plus claire des perspectives ouvertes pour les décades à venir. » Gros, 1959, p.5-6

Il s'agit donc d'une attitude à communiquer,

« une attitude active, tonique et attentive à l'égard du futur. » Gros, 1959, p.6

On retrouve l'idée de modernité, en tant qu'attitude, disposition à s'emparer du présent et du futur, à la fois comme intempestifs, inédits, et comme réservant à l'intérieur d'eux-mêmes, une dynamique intemporelle, actuelle et faisant aussi résonner le passé qui leur est incorporé.

Il s'agit d'essais de prévision et non de prophétie.

« Il faut penser que nous allons voir se modifier certaines structures de notre monde. Les structures industrielles et agricoles, sociales, économiques et politiques vont subir les transformations exigées par le passage à d'autres ordres de grandeur, par le mouvement que nous percevons déjà de « planétarisation » des problèmes.

L'enseignement et l'éducation devront s'adapter aux exigences démographiques et à des conditions nouvelles de vie comme à des formes de relations profondément différentes entre l'occident et le reste du monde. » Gros, 1959, p.6

Et l'on comprend que la mondialisation était déjà là, à l'horizon.

« Commandées tout particulièrement par le développement des Grandes Techniques nouvelles, ces transformations, qui paraissent inéluctables, exigeront surtout, pour être des progrès et non des catastrophes, une adaptation des hommes à de nouvelles formes de pensée et de vue. Et cette adaptation n'est pas inscrite dans les faits.

Il faut, dans la mesure des possibilités humaines, la préparer et la vouloir. Il faut penser aux véritables aspirations et besoins des hommes. Il faut penser aux valeurs essentielles de civilisation dans un monde dont l'évolution est en constante accélération » Gros, 1959, p.6

Connaître l'avenir, s'y intéresser, suppose dans l'attitude prospectiviste, de développer un vouloir-connaître et un devoir-être : car il s'agira, non de se laisser platement déterminer, non de refuser, mais d'agir, librement, en connaissance de cause, en porteur d'un passé.

Le développement des grandes techniques nouvelles doit entraîner une prise de conscience qui appelle à la prudence, à l'humilité, et à la combativité : le progrès n'échappe pas à l'humain et l'humain ne domine pas le monde.

« L'équilibre entre les libertés et les contraintes, les notions de temps et d'espace, l'espérance moyenne de vie, la douleur physique, la conduite de la vie qui exige une formation permanente au lieu de se baser uniquement sur celle reçue dans l'adolescence, sont autant d'exemples de reconsidérations auxquelles il faut procéder, auxquelles il faut courageusement procéder – sans hâte mais sans non plus perte de temps. » Gros, 1959, p.7

Nous reconnaissons, dès lors, toute l'importance d'une formation et d'un souci de soi en tant qu'être en développement, tout au long de la vie.

Concrètement, les objectifs de programme et de méthode en matière de pensée prospective sont :

- poser correctement les problèmes ;
- réunir les spécialistes, conduits par leurs travaux et leurs réflexions à l'attitude prospective ;
- développer et accompagner une attitude spécifique d'ouverture aux signaux faibles, chez tous ceux qui y aspirent ;
- approfondir trois axes centraux d'étude : 1- les problèmes humains, 2- l'Occident et les autres Grandes Civilisations, 3- les conséquences générales des Grandes Techniques nouvelles.

« Être prospectif, c'est faire un effort persévérant pour créer en soi le réflexe grâce auquel l'homme évolue sans cesse des faits observables de la vie, aux idées générales symbolisées par ces trois grands sujets, comme réciproquement, des idées générales aux faits quotidiens. » Gros, 1959, p.7

J'ajoute : avoir le sens du *kairos* et de la *mêtis* qui donnent l'à-propos et la souplesse nécessaires à l'esprit pragmatique, au thérapeute, au prévisionniste, au stratège, à l'esthète. Ce profil se consacre à la dynamique exploratoire, à la distanciation assumée vis-à-vis de la praxis, voire à la suspension et au détour poétique, s'il faut se régénérer pour mieux percevoir, comprendre et sentir.

Cette approche qui admet et respecte une forme d'humilité – l'homme ne maîtrise pas totalement son destin, ni son milieu – conduit à la recherche d'une transcendance, d'une verticalité, d'un sommet, pour reprendre les termes de R. Char, et aspire à la sagesse.

La prospective est davantage du côté de *l'espoir d'un jour* du médecin G. Canguilhem – qui sait qu'il n'évitera pas la mort du patient mais qui agit à chaque instant pour la vie –, que du côté de la maîtrise technique de tous les risques sans finalité maîtrisée.

La prospective, cette méthode, cette discipline, cette attitude permettent de faire se rencontrer des savants et des techniciens, des médecins, des industriels, des agriculteurs, des fonctionnaires, des économistes, des sociologues, des éducateurs ou des prêtres...

« Puisque l'homme doit faire, pour les uns comme pour les autres, l'objet constant de toute étude et de toute action. » Gros, 1959, p5

C'est ce dont j'ai tenté de témoigner à mon échelle, (*Réf. 19*), quand il s'agissait de (se) représenter des questions d'individuation, de convoquer des regards, des cultures et des expertises différents (médecin, philosophe, psychiatre, architecte, écrivaine, éducatrice, consultante, ...), et se mettre en mouvement, penser les conséquences, mettre en pratique une rationalité du *care*.

Il s'agit aussi d'ouvrir et faire fonctionner les boîtes noires, avec les sciences de la décision et de la prospective, en n'éluant pas les questions économiques et d'investissement.

« L'apparition des sciences de la décision, l'intervention croissante du spécialiste ou de l'expert dans leur élaboration, affectent la fonction de tous ceux qui ont à prendre des décisions, quelle que soit leur place dans le secteur public et le secteur privé. » Piganiol, 1965, p. 61-62

Des aspects cognitifs, délibératifs, sont au cœur de celui qui gouverne et décide. Ce sont des compétences à acquérir, une rationalité à aiguiser, qui ne viennent pas forcément d'elles-mêmes dès lors qu'on occupe une place ou un statut. L'analyse des procès d'intelligence collective, de traduction, de gestion plurielle et socio-cognitive des informations dans ces situations méritent en effet l'attention (*Réf. 16*).

« Dans toute société scientifique, l'extension et la complication des activités exigent de tenir compte, pour chaque décision, d'un nombre croissant de paramètres, de stocker et de pouvoir consulter un nombre toujours plus grand d'informations, de n'exploiter les informations brutes qu'après une phase prudente de traduction.

C'est pourquoi la mémoire et le jugement de l'homme isolé ne sont plus suffisants pour saisir l'ensemble des éléments dont le responsable doit tenir compte. Le développement de la recherche opérationnelle, des moyens d'études statistiques, l'élaboration des décisions avec recours aux machines, accroissent fortement les capacités humaines de mémoire et de calcul et peut-être en modifient la nature. » Piganiol, 1965, p. 62

Ces textes de prospective (datant, je le rappelle d'il y a un demi-siècle) entrevoient l'automatisation progressive des ensembles de production et d'administration et une conception nouvelle de la direction des sociétés, dans la mesure où seront mis à disposition des dirigeants des moyens d'action infiniment accrus qui engendreront des besoins de culture scientifique et de formation économique nettement plus solide.

« Sans un minimum de connaissance dans ces matières, il ne peut exister de compréhension réelle entre eux et les centres d'études chargés de les informer et de les éclairer. » Piganiol, 1965, p. 63

Le risque, en cas de déficience, est le transfert de responsabilités, la concentration du pouvoir entre les mains des seuls experts.

« Le responsable crée un vide dans lequel s'installe la technocratie dans la confusion des rôles. » Piganiol, 1965, p. 63

Les choses s'aggravent encore si le leader privilégie l'intérêt pour le déroulement quotidien des opérations, pour définir des objectifs provisoires au jour le jour, en s'inspirant principalement de l'opportunité.

« On dit de lui qu'il n'a pas de politique et aucun problème ne se résout. » Piganiol, 1965, p. 63

Ce que les textes décrivent à l'égard du dirigeant, du responsable, privé ou public, peut se penser, à mon sens – et en reconvoquant Simondon –, à l'échelle du sujet *lambda* qui a à se

conduire : il s'agit dans les deux cas, d'une tension entre la part individuée (de soi, d'un collectif, ...) et la part pré-individuée qui excède, qui dépasse.

En tout cas tout un chacun gagne, me semble-t-il, à s'inspirer des réflexions sur les affaires humaines et leur devenir et à se familiariser avec cette méta-méthode qui allie attitude et action prospectives pensées à grande échelle et concentration sur le présent, action sur le monde et soin de soi-même.

De ce point de vue, quelles sont les vertus cardinales d'une éducation dans un monde en accéléré ? Berger énonce quelques principes qui me semblent toujours pertinents :

- une attitude intérieure, c'est l'arme la plus précieuse et le calme : plus les choses vont vite plus il faut rester calme (se tenir et être maître de soi) ;

- l'imagination, de laquelle il faut rapprocher l'enthousiasme ;

« Dans un monde stable, la raison est seule maîtresse : il faut déduire, préciser, vérifier. Dans un monde mobile et plein de nouveauté, il faut constamment inventer, et d'abord inventer sa propre vie.

L'université, où l'on s'entraîne à l'invention, prend alors une importance particulière. Elle cesse d'être le couronnement de l'enseignement, pour devenir l'introduction à l'existence.

Achever ses études : la fausse, la sottise expression ! Tout commence alors au contraire, et celui qui en quittant la faculté, n'a pas plus de curiosité dans l'esprit et pas plus de questions dans la tête que lorsqu'il y est arrivé, n'est pas loin d'avoir perdu son temps. » Berger, 1959, sect. 20-56 -1

- l'esprit d'équipe et le courage ;

« Nous n'avons pas le droit de dissimuler aux jeunes, les périls qui les attendent. Ils vont entrer dans un monde où leur place n'est pas réservée et où leur destin sera sans cesse remis en question. L'invention demande autant de courage que d'imagination. Il est facile de répéter, moins facile d'entreprendre. (...)

Sans doute y a-t-il des techniques pour calculer les chances et orienter les décisions : elles ne nous délivreront jamais pourtant de l'obligation de choisir. Les pays ou les milieux qui ne progressent guère ne sont pas seulement ceux qui manquent de moyens ou de techniciens ce sont surtout ceux où fait défaut l'esprit d'entreprise. » Berger, 1959, sect. 20-56 -1

- et enfin le sens de l'humain : il ne s'agit pas seulement d'une simple orientation de l'intelligence ; c'est plutôt une disposition profonde qui engage notre être tout entier. Sans elle le courage pourrait être brutalité et l'esprit d'équipe se réduirait à un ajustement superficiel des comportements. Développer cette vertu c'est proprement le rôle de la culture.

D'ailleurs, Berger évoque la poésie en tant que valeur de culture, parce qu'elle nous introduit par sa voie propre dans la vie secrète des êtres, et que sans elle l'homme véritable risquerait de nous échapper.

Cette culture qui a tant de vertu ne saurait, comme on le prétend ou parfois comment on le redoute, être opposée à la technique. Sans technique, le passé est rêvé sans être utilisé ; tout est indéfiniment refait et l'on ira vers l'homme les mains vides.

5.5- Programmes innovants, rénovants, revitalisants

« La gouvernance de l'ensemble et les garanties apportées quant à l'affectation effective des financements aux actions d'excellence feront partie des critères déterminants d'évaluation. L'examen par le jury international portera à la fois sur l'ambition proposée pour le périmètre des actions d'excellence, sur les évolutions recherchées par effet d'entraînement sur l'ensemble du site et sur sa structuration et sa gouvernance.

Cette structuration s'intègre dans la stratégie globale déployée par le porteur de la candidature. L'initiative devra développer une politique d'ensemble qui se situera au niveau du porteur de la candidature, et impliquera les institutions partenaires.

Ces actions viseront en particulier à permettre aux initiatives :

- *d'atteindre un degré élevé d'autonomie et une gouvernance équilibrée et efficace : partage des rôles entre la communauté académique et l'exécutif pour le pilotage de l'initiative, grande autonomie de gestion ; capacité de décision rapide sur les choix stratégiques et leur mise en œuvre ;*
- *intégrer les acteurs qui la composent, en étant particulièrement attentif à un rapprochement effectif entre universités, grandes écoles et organismes de recherche ;*
- *mettre en place les structures de pilotage appropriées (gestion des moyens et des ressources humaines, de la propriété intellectuelle...) et les mécanismes d'interface avec les entités et les activités du porteur situées hors du périmètre des actions d'excellence ; garantir un dispositif rigoureux permettant l'évolution dynamique de ce périmètre ;*
- *développer une politique commune d'attractivité en direction des compétences académiques de haut niveau comme en direction d'étudiants avancés ;*
- *ouvrir davantage ses membres et ses partenaires sur l'économie et sur le monde : intensité des partenariats avec leur environnement (entreprises, pôles de compétitivité, collectivités locales), valorisation très dynamique des résultats de la recherche, caractère international (accueil d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs étrangers de haut niveau, formation en partenariat avec des universités étrangères, développement de cours en langue étrangère...), politique d'insertion professionnelle ;*
- *développer ses capacités à attirer des moyens financiers au-delà de ceux apportés par l'État (crédibilité des partenariats, notamment industriels). »*

Extrait de la convention du 23 juin 2014 entre l'État et l'Agence nationale de la recherche, pour le second programme d'investissements d'avenir (action IDEX/I-SITE)

En 2015-2016 la direction de la Comue Paris Lumières a donc souhaité répondre à l'appel à projet d'I-site.

Travailler sur ce type de programme a consisté à un certain nombre d'opérations préparatoires :

- en se demandant : quel est l'enjeu, la valeur ajoutée du programme et sur quels constats s'appuie le texte d'appel ?
- en *designant* l'écosystème sur lequel il repose et/ou qu'il veut organiser (parties prenantes, économie de la connaissance, gouvernance, relations avec le monde socio-économique, liens formation-recherche, qualité) ;
- en identifiant la place de l'innovation dans cet écosystème : comment est conçu dans ce texte, l'effet d'entraînement d'une chose sur une autre ? Comment pourrait-il être conçu dans

notre établissement, et à partir de quels savoir-faire qu'il conviendrait à la fois de traduire et de fédérer ?

- en positionnant les questions de gouvernance et les aspects d'ingénierie et d'auto-évaluation, en tant que modes opératoires constitutifs du projet, dès sa conception ;
- en déclinant toute une série de questions posées par le texte et en s'appuyant sur l'intuition, sur l'association d'idées et sur les ressources disponibles ou à rechercher (savoirs, compétences, franchissements disciplinaires, dispositifs d'innovation) pour commencer à y répondre.

Autrement dit, il s'agissait de conduire une lecture de l'appel à projet en termes de ressources, potentiels, enjeux, en se centrant sur le texte – en quelque sorte, le forcer à nous parler –, et en gardant en tête les réflexions méthodologiques de Foucault qui proposait quelques questions à mon sens très heuristiques :

« Comment nous sommes-nous constitués comme sujets de notre savoir ; comment nous sommes-nous constitués comme sujets qui exercent ou subissent des relations de pouvoir ; comment nous sommes-nous constitués comme sujets moraux de nos actions. » Foucault, 1984a-2001, p. 1395

Le *nous*, ici, ce peut être autant l'ESR français, que tel ou tel de ses secteurs ou acteurs. Je veux dire par là qu'il est question d'opérations de transduction, de subjectivation, d'individuation, de véridiction, aux niveaux individuels et organisationnels.

Il s'agit de se recentrer sur l'établissement et de faire l'inventaire le plus large possible de ses intérêts, besoins, normativités. Il s'agit de l'appropriation d'une liberté et d'une responsabilité, en tant qu'opérateur d'un service public.

Un même type de questionnement peut être mené vis-à-vis de toute la littérature grise émanant de l'ESR français et européen – et des politiques publiques dans leur ensemble –, formulable, depuis la place d'un opérateur de l'État (comme l'est une université), ainsi :

Si j'avais à mettre en œuvre ce programme, cette convention, ce cadrage général, que ferais-je ? Si nous contribuons à cela, en tant que projet fort, solide, assertif, que ferions-nous ? Qu'est-ce que cela voudrait dire, d'être partie prenante, voire moteur de l'opération ?

Il s'agit d'une tâche (à réaliser, devant soi), un fait (c'est déjà là), une obligation (que l'on se donne), un procès (installé dans le temps, par nature invisible).

Ce rapport aux textes relève d'une lecture herméneutique, optimalisante voulant entrer le plus possible dans les vues d'un texte pour lui donner effet utile, passant par une anticipation coopérative - *nous avons quelque chose à faire ensemble* - à propos du sens utile et rationnel du texte ; c'est l'*intentio operis* qu'il convient de saisir et, par ma lecture postulant sa plénitude, je contribue à le rendre possible, à l'individuer (Ost, 2004).

Le travail confié à une équipe-projet devait s'inscrire en continuité avec la base du travail réalisé pour une première version du projet de 2014, et rendre l'ambition scientifique et intellectuelle plus lisible et plus ciblée ; avancer des propositions concrètes et réfléchies en termes de gouvernance ; montrer notre capacité à se projeter à dix ans ; présenter une évolution en matière de politique RH ; s'ancrer dans l'existant – notamment dans les deux Labex (*Arts et médiations*

humaines et *Les passés dans le présent*) et l'Idefi *CréaTIC*, qui ont vocation à s'intégrer dans l'I-site et seront moteurs de reconfigurations à venir.

Deux points ont rapidement émergé sur le plan du contenu scientifique :

1/ la question des normes dans son acception la plus large (intégrant deux axes *Inégalités, injustices, normes* et *Risques et vulnérabilité*) fédère l'ensemble des projets, équipes, et est à conserver ;

2/ les domaines de l'art et de la création ont toute leur place, la question étant de trouver une synergie d'ensemble.

L'émergence d'un nouveau champ, que nous commençons à percevoir et qui serait à structurer dans l'avenir autour des *norm studies*, a fait consensus dans l'équipe-projet et a permis de se projeter, en intégrant la capacité avérée des Labex à s'approprier des problématiques sociales et critiques et à avancer des propositions innovantes tant conceptuelles qu'opérationnelles (organisation, structuration).

Une fois cette ambition stabilisée, et répondant au cadre de l'appel à projet, nous avons pu nous attacher à son opérationnalisation.

Des axes stratégiques ont été définis, reprenant les éléments de la version précédente et leur donnant une allure plus concrète :

1/ un axe transversal sur la pédagogie, ouverte, collaborative, en résonance avec le travail en partenariat rapproché et structuré (ce qui répond au cahier des charges en matière de structuration du territoire) ;

2/ constatant que le numérique est par nature transversal, nous le valorisons en tant que tel, sans en faire *a priori* un axe spécifique de travail (mais il pourrait le devenir).

En outre, un axe de développement de l'interdisciplinarité en matière de recherche, formation, partenariats et international, constitué de quatre champs stratégiques : *Mémoire patrimoine société* (intégration et évolution du Labex *Les passés dans le présent*), *Différences inégalités injustices* et *Risques comportements, vulnérabilités* (axes déjà identifiés dans la première version), *Arts création, société* (intégration et évolution du Labex *Arts et médiations humaines*) avec une forte coloration d'humanisme numérique et facilitateur des interconnexions.

Ces champs stratégiques s'opérationnalisent encore grâce à des plateformes.

L'aspect structurant et structuré du projet doit être particulièrement visible et convaincant en termes de capacité du projet à se structurer et à proposer des formes nouvelles d'organisations, compatibles avec les structures existantes des établissements partenaires, et susceptibles d'entraîner leur transformation.

Le terme plateforme a été choisi au regard de sa traduction possible en anglais et de sa lisibilité au plan international.

Ces plateformes laissent émerger une organisation claire et compréhensible mais surtout ouverte : pas d'équipes préalablement identifiées (le cahier des charges ayant identifié comme un risque de rejet du projet en interne, le fait qu'une partie de la communauté se voit écartée) mais un fonctionnement par projet, capable d'intégrer tout chercheur ou équipe en rapport avec le thème et susceptible de le faire évoluer.

Ces plateformes sont destinées à s'auto-évaluer, se transformer, se recomposer, se rethématiser au fil du temps (dix ans *a minima*), en fonction des réalisations accomplies et des problématiques identifiées comme étant porteuses de nouvelles avancées à accomplir.

Un aspect est à souligner particulièrement : l'effort fait par l'équipe – préfigurant l'effort qui serait à fournir dans les instances de la Comue et dans celles des universités, pour connecter l'I-site *@nthropolis* à l'existant – pour doter le projet d'une gouvernance propre, clairement identifiable par un jury international et par tout usager du dispositif, sans en faire une entité détachée, indépendante vis-à-vis de la Comue qui en est le porteur.

La volonté de voir évoluer les pratiques de formation, de transmission, de co-construction avec des partenaires désormais associés aux instances d'organisation et d'orientation de l'I-site, y compris à l'international, sont des sujets que nous avons voulu creuser, et porter dans ce projet.

Aussi une gouvernance a-t-elle été définie assez précisément, sur le mode Labex, qui a fait ses preuves et qui vise un double enjeu : 1/ garantir l'efficacité et la réactivité par l'installation d'un exécutif qui a les moyens d'agir, 2/ prévoir des espaces de prise de distance, d'élaboration et de suivi sur le long terme.

Au total ce sont trois niveaux qui assurent le fonctionnement de l'ensemble : une direction de huit membres ; un conseil stratégique composé d'une part importante d'élus des conseils de la Comue et associant des partenaires ; un conseil d'orientation stratégique (personnalités qualifiées au plan international), instance de conseil pour la gouvernance aux deux autres niveaux.

La gouvernance des plateformes intègre elle aussi un exécutif opérationnel et des instances de délibération à un niveau plus transversal.

L'effort a également porté sur les règles de fonctionnement rendant nécessaire la circulation d'informations entre l'I-site et les équipes, les entités et les instances internes aux universités : les composantes de formation, les écoles doctorales, les relations internationales, les services de valorisation etc., sans lesquels l'université – et donc la Comue, et donc l'I-site –, ne sauraient fonctionner.

Ce point crucial avait clairement été identifié dans le cahier des charges.

S'il n'a pas été retenu par le jury cette année-là – il sera repris ultérieurement dans le cadre d'autres programmes –, le projet a fait avancer la communauté dans la compréhension de la démarche et des enjeux, tout en consolidant l'ambition intellectuelle unifiante des établissements membres de la Comue, dans les écosystèmes territoriaux.

La méthode projet qui permet de se situer vis-à-vis des grands programmes permet d'aborder les différents aspects des activités et des métiers universitaires. Elle fait en outre comprendre l'importance d'apprendre à penser en termes d'intelligence économique, stratégique, collective, organisationnelle.

Elle revisite et rend vivante la notion d'œuvre (un projet, c'est une œuvre), et pour ma part, a permis d'affiner et de définir ce qu'on peut entendre par l'excellence, dans une acception ni discriminante, ni hiérarchisante, ni scolaire ou normalisante : l'excellence m'apparaissant comme l'équilibre (toujours instable, précaire, nécessitant incessamment une attention et une gestion), entre milieux associés et comme un procès de transindividuation : une énergie individuant circule entre entités.

Je veux dire par là que l'excellence serait synonyme de la détermination à se transformer, à se réinventer, à trouver les meilleures manières d'accomplir ses missions en faisant un travail de fond sur les projets et leurs cahiers des charges : détermination des leaders et des porteurs de

projet, et de tout un chacun, à porter l'exigence de construction à hauteur d'intensité de la critique.

Cela suppose une bonne maîtrise des outils analytiques, déconstructifs et restructurants de la *chose* humaine et publique, notamment en termes de capacité à prévoir l'action et l'intervention dans des espaces et des temporalités variés. Cela suppose d'accepter l'autonomie et les contraintes d'un service public d'État, la subsidiarité, la loyauté, la rigueur, l'obligation de rendre des comptes. Cela suppose une vision de la recherche et de la formation en tant qu'attitude, veille, méthode, état d'esprit. Cela suppose volonté, désir d'exporter, traduire, valoriser, s'étrangéifier, se dépayser, *se voyager*, comme dirait Kristeva (1988). Cela suppose prospective et stratégie, y compris pour soi-même.

Conclusion : pour des transferts axiologiques

Au terme de ce travail de synthèse, il me semble possible de revenir sur quelques fondamentaux structurants dans la perspective de travaux à venir, et d'esquisser ainsi des pistes.

Cette note constitue la reprise d'un parcours professionnel qui m'a conduit, après le doctorat, à exercer dans un Iufm (8 ans) puis dans une université (12 ans), et à chercher à étudier des questions relatives aux problématiques professionnelles de mon environnement : formation, développement professionnel, apprentissages, épistémologie d'une recherche-action-crétion-transformation, relations entre sujets acteurs et institutions.

Ma démarche ouvre à l'étude de modes alternatifs de transmission et de médiation, au renouvellement des cadres conceptuels et des méthodologies de la recherche, dans l'optique d'une recherche-développement : le geste, la démarche, la méthodologie de recherche émergent comme potentiels de transformation - individuelle et collective.

Le travail permet en effet la problématisation de questions relativement classiques (transmission, développement, formation) au prisme d'un regard sur le genre et le féminin, mais aussi par l'apport conceptuel varié qu'offre notamment la philosophie, en cherchant à identifier leur plus-value en matière de renouvellement des rapports à la connaissance, tant pour moi-même que pour des partenaires ou des collectifs auxquels je pourrai à l'avenir m'associer, d'étudiants et de doctorants que j'aurai l'occasion d'accompagner sur le plan de la formation et de la recherche.

J'ai tenté de structurer une réflexion et une synthèse de connaissances sur le développement à l'âge adulte et chez les femmes, et proposé une problématisation des rapports entre connaissances de l'enfant, de l'adolescence (filles-garçons) et connaissances de l'adulte, des femmes adultes et professionnelles.

Ce point est au cœur de cette note de synthèse, aboutissant à une proposition de recherches en termes de transferts axiologiques – entre sphères et âges de la vie, entre champs d'activité, entre registres de connaissances, de productions ou de création.

Au terme du travail, j'observe qu'il m'amène à repenser aux questions travaillées dans ma première équipe de recherche en psychologie (Personnalisation et changements sociaux, université Toulouse 2), à propos des systèmes d'activités et de la possibilité pour les personnes,

de transférer des représentations, des compétences, des valeurs, des apprentissages, d'un domaine de vie à un autre, et de produire ce que nous appelons alors une *interstructuration des sujets et des institutions*.

Il m'apparaît en outre que l'abord moderne des questions classiques de transmission (au sens que la philosophie peut donner au terme « moderne » et au sens de ce qu'une réflexion sur le féminin pourrait y apporter) permet de mettre en valeur la dimension transversale et transdisciplinaire de mon travail, ainsi que le souci d'apporter concrètement des réponses à des acteurs et des problématiques de *terrain*, dans ou hors l'université, ainsi encore que par le goût de la prospective et d'une réflexion orientée vers les questions de demain.

Si j'en reviens à la question de modernité, c'est pour souligner à nouveau la question cruciale de la relève, de l'héritage, en un temps particulièrement marqué par des crispations identitaires, de revendications de monopoles, qui séparent et ne lient pas.

La question n'est pas seulement une question sociale ou de liens horizontaux, qui sont un problème en tant que tels. Elle concerne aussi les liens verticaux, de transmission, d'éducation (et toujours de temps). Au niveau organisationnel elle concerne les problématiques de transformation, de modernisation. C'est ainsi, sur les plans verticaux et méta transversaux que la pensée doit se (re)situer pour ne pas se perdre dans des adhésions partielles et partiales.

Il me paraît en outre crucial de mener une recherche dont les mobiles, la raison, la problématique, la volition ne sont pas seulement intellectuels, mais aussi ancrés dans une vie, dans des vies qui cherchent sens, continuité, sécurité, et création.

Le projet est spinoziste : à la recherche d'un entendement dépassant les vertiges des pleurs, des rires et de la déploration.

Le projet est spirituel : à la recherche de quelque chose d'éternel, d'un autre plan d'existence que celui de la normalité (et pourtant, non moins ancré, pragmatique, professionnel).

Le projet est normatif : il engage un devoir de modernité ; son thème est la réinvention du droit à innover.

Mon intention n'est pas de décrire ici un programme de recherche, car telle n'est pas ma manière de concevoir ma trajectoire, que je souhaite voir évoluer au gré des rencontres, opportunités, nécessités qui se trouvent ou s'imposent au cours d'un chemin. N'en est pas moins réelle la possibilité d'explicitier quelques pistes.

C'est la mobilité qui marque mon parcours, une mobilité géographique et institutionnelle, ainsi que le goût pour les outils d'intellection, de compréhension du mouvement, et pour les occasions concrètes de l'éprouver. Au fil du parcours j'ai donc développé une appétence pour ces questions et pour construire un éthos qui dirige la vie.

J'ai placé ces questions dans une perspective développementale et de transformation, alliée à une vision de la responsabilité vis-à-vis de la vie et des liens humains, du bien commun, de la créativité propre à renouveler les cadres de pensée et d'action.

L'enjeu est l'exercice d'une liberté, au sein même d'une accumulation de problématiques, d'une épaisseur de préoccupations. Avoir connu plusieurs lieux d'exercice professionnel a bien sûr accru la densité de l'expérience.

Le transfert axiologique que je crois possible d'approfondir encore, d'objectiver et de susciter est le prolongement d'une réflexion concernant l'héritage, la relève, l'activation, dans des temps et des espaces plus ou moins éloignés, de dispositions (à l'étude, à l'action). La notion peut utilement être développée en matière d'encadrement doctoral.

Il ne me semble pas qu'une compétence en recherche et une compétence en enseignement construites pendant le doctorat, suffisent à *faire un métier* ou à assurer une professionnalité à l'enseignant-chercheur. En d'autres termes, je ne pense pas que le doctorat professionnalise suffisamment pour considérer que le jeune enseignant-chercheur aurait à poursuivre ses travaux tels qu'amorcés dans le doctorat, sans nouvelle épreuve, ou tâche développementale à prendre en charge. Il connaît un changement de statut, de milieu et à ce titre doit pouvoir s'y développer. Cela engage toute une réflexion sur l'accompagnement et les études doctorales.

Le transfert axiologique provient de l'idée de réflexivité, de regard en conscience, par l'élève en classe, par le professionnel, par l'adulte en devenir. Encapacitation, empowerment, individuation, émancipation sont quelques repères balisant l'horizon d'attentes, ou d'espoir, concernant le développement adulte.

Ce sont ces idées que je souhaiterais développer dans mon travail d'accompagnement, qui pourraient conduire à structurer une programmation d'encadrement doctoral où la recherche dynamise, comme un foyer actif, une pratique de travail, de vie, de soi – pour de futurs universitaires, comme pour les autres docteurs.

La normativité, telle que j'ai tenté d'en saisir les contours et les atouts dans cette note de synthèse, relève d'un niveau très profond de structuration de la personne (un enracinement), et développe une capacité à reconnaître des similitudes et à transférer. La condition d'un transfert axiologique tiendrait donc à la profondeur d'un acquis, d'une disposition (ce ne serait donc pas une question d'étendue, de surface).

Un autre aspect de ma démarche contient une esthétisation de l'existence, en réponse à l'affadissement permanent et à l'entropie, auxquels est soumise l'activité humaine. Il s'agit de rétablir un équilibre, par l'optimalisation des chances, ou du pouvoir d'agir, ou du pouvoir d'intellection (y compris, dès le commencement, par l'étude et la lecture des textes). Il y a problème à mon sens, quand un *a priori* critique étouffe le travail herméneutique.

Mener une herméneutique de l'institution est l'enjeu de la première partie de ce texte, qui me permet, je crois, d'intégrer (après l'avoir déplié, analysé, articulé), le conflit entre *servir* et *transformer*. Là est toute la problématique de l'héritage, de la relève, voire de l'identité.

Les lumières du féminin conduisent à déconstruire et à reconstruire, à la fois pour des raisons de cohérence et d'intégrité de la pensée et en vue du projet d'encapacitation, pour créer ses propres normes au regard de son propre travail.

J'ai revisité, tenté de reconsidérer des connaissances en matière de genre en éducation et de socialisation différenciée.

J'ai souhaité rendre plus cohérente une pensée de la situation des filles et des femmes, qui me paraissait trop morcelée, trop compartimentée, en cherchant à garantir une vision développementale, à reconnaître et à m'appuyer sur une vitalité et une meilleure circulation des connaissances du féminin.

J'ai tenté d'organiser un plan de questionnement propre à orienter une programmation de recherche à partir des questions que je perçois dans mon entourage (à entendre au sens large), et de manière ascendante, tout en en restant proche.

Concernant l'étude du féminin, terme que j'ai choisi en raison de sa moindre connotation au regard des débats sociaux actuels sur le genre, il me tient à cœur de contribuer à développer une

pensée tonique du sort des filles et des femmes, d'aider par la recherche à construire un rapport éclairé à la question, et surtout d'aider à transformer, à transférer concrètement les acquis intellectuels en moyens d'agir.

Cette optique entraîne un certain nombre de conséquences quant à des orientations de travaux à venir - que pour certaines, j'ai évoquées dans cette note de synthèse, qui pour d'autres, ne sont pas encore explorées – que je me représente comme suivant deux voies : celle d'une concrétisation de l'engagement dans le travail ; celle d'une recherche sur les transformations que produit le travail.

La maîtrise de son parcours, l'action en conscience, l'autonomie vers l'émancipation, sont les enjeux, les préalables, d'une subjectivation par la recherche. A ce titre, elles ont besoin d'être in-formées : développement du *care*, du sens de l'étude, de la culture et de la création, de la métis et de la capacité à convertir, à traduire, à transférer, à écrire.

Un souci pour la durabilité des choses, leur devenir, m'amène à accorder de la valeur, de l'intérêt, à la capacité à se réorienter, transférer, convertir, dans une perspective de formation et de développement tout au long de la vie, y compris dans la vieillesse ; c'est une perspective que l'on peut qualifier d'écologique et d'éco-féministe.

La fluidité des éléments naturels telle qu'on peut la retrouver dans la poésie par exemple aide à faire comprendre les procès, en tant que mouvements représentables mais non saisissables, *a contrario* des catégories, boîtes contenantantes qui imposent leur forme.

Peu à peu dans mon parcours, s'est affirmée une congruence entre le social et l'intellectuel, grâce à une sororité dans la reconnaissance de sorts communs ou voisins, et dans l'apprentissage d'une capacité à percevoir des résonances, des synchronies, des ressemblances, des transferts possibles.

Cette sororité est horizontale et verticale. Intergénérationnelle, elle permet d'unifier l'appréhension de problématiques habituellement cantonnées à des âges de la vie (par exemple l'étude à l'âge scolaire *versus* l'insertion à l'âge adulte) ; intersectorielle, elle met en contact des sphères d'activités (par exemple l'intellection *versus* l'opérationnalisation).

Faire fonctionner la pensée comme une chaîne et créer des conditions dignes de vie et de travail, et propres à déclencher l'action : ce serait à la fois l'objectif à poursuivre en termes d'engagement professionnel, et l'objet même de l'étude s'intéressant à ce qui rend cet engagement possible, signifiant et opérant.

Mon programme de travail consisterait donc en l'accompagnement d'expériences se centrant sur une mise à l'épreuve d'un éthos au sein d'une activité, d'un travail, tout en en visant la transformation ; une transformation à double face : celle du milieu, celle du sujet.

Mes activités m'ont permis de consolider une vision de l'institution en congruence avec mes premiers mobiles, fondée, nourrie d'une herméneutique toujours à l'œuvre, mais renforcée par une série d'engagement concrets, par des actes et des choix.

Ces choix sont réfléchis, intégrés à la trajectoire, instrumentés, inséparables d'une activité de diagnostic, de bilan, d'évaluation. Soutenir la raison d'être de l'évaluation, c'est se donner et donner le droit de faire par soi-même le bilan de son travail. Développer un *care* du travail suppose de mener une activité de problématisation. C'est à cette condition me semble-t-il que la recherche est professionnalisante.

Aussi la démarche génère-t-elle un besoin de connaissance concrète quant à l'activité, d'un accès concret au réel du travail, à ses outils, techniques, ressources. Les seuls aspects interindividuels, relationnels, interlocutoires ne sauraient y suffire. D'où l'importance que j'ai soulignée plusieurs fois, d'un effort de décentrement, d'une dépersonnalisation des situations, mais aussi d'un partage de compétences, d'intersectorialité, afin de développer les conditions d'un travail apprenant.

Il me semble à ce stade qu'une pensée analytique aide à dépasser les impressions, influences, injonctions auxquelles on ne manque pas d'être soumis lors d'une première socialisation professionnelle.

Le besoin de s'éduquer, toujours, est un autre point à souligner : remettre en jeu les acquis, re-commencer, développer une capacité à rafraîchir. L'enjeu est de développer un rapport au milieu (ce qui nous entoure, ce qui nous habite) le moins égotique possible, parce que ce milieu, contenant et contenu à la fois, peut être l'occasion d'une relation qui sera d'autant plus souple et ouverte, d'une *philia*, que la personne est construite en son for intérieur.

La figure de l'enfant s'est avérée bienvenue, utile pour re-générer et mieux encore propice à se demander : *que générer ?*

Elle engage en effet une réflexion sur la filiation, l'héritage, le don. Elle conduit aussi, pour peu que l'on saisisse l'enfance comme une période devant soi, à conquérir, à formuler, à des questions de durabilité et de prospective. La perspective éco-féministe me semble être une voie de travail possible, visant un équilibre, entre une hétérogénéité de niveaux, d'échelles, peut-être de temporalités à considérer. Elle ouvre en tout cas à un paradigme novateur, pour reposer des questions, en composant un nouveau champ de préoccupations et de manières de conduire des recherches.

Une piste que j'ai abordée ici et que je souhaiterais voir se prolonger concerne l'évolution des représentations, des structures symboliques dont on sait qu'elles sont les plus difficiles et les plus longues à transformer.

Il s'agirait de profiter d'une pensée forte du féminin, pour apporter un regard neuf, pour aborder certaines questions autrement – par exemple la question de l'universalité à la française –, sous un autre angle, en prenant appui sur d'autres atouts, et notamment sur les valeurs de cognition située : telle élaboration, telle proposition, telle connaissance acquièrent légitimité par leur capacité à objectiver ou à décrire leur milieu associé, les conditions de leur émergence, l'histoire de leur normativité.

Aussi nous ne diagnostiquerions pas le monde environnant au travers de principes préalables, mais par la compréhension de la genèse de ce qui s'y observe (je pense en particulier à la situation des femmes peu compréhensible à partir des schèmes mentaux généraux issus des Lumières ; il y aurait d'autres exemples).

La question du conflit, et de la capacité à l'élaborer, le symboliser, l'intégrer, le dépasser, occupe une large place dans mes préoccupations, et paradoxalement, me semble rejoindre la question des valeurs qui soutiennent la démarche herméneutique : cette dernière suppose en effet d'entrer dans la vision du texte ou de l'objet étudié, d'en saisir la normativité, la puissance, l'*intentio operis*, pour en mener une lecture ou une compréhension optimale, et suppose donc de laisser à côté de soi – momentanément du moins – ce qui pourrait encombrer la démarche, opacifier le sens, brouiller le rapport de lecture.

Ce que j'appelle une pensée forte du féminin contient l'idée d'une capacité intérieure à résister au conflit : non pour le nier, non pour y entrer en campant sur telle ou telle position, mais pour le tenir à distance, y réfléchir, l'objectiver, peut-être le reformuler.

Aussi, le rapport à l'étude est-il sans doute une piste heuristique à suivre : comme G. Fraisse (2011) le souligne à propos de Simone de Beauvoir, le désir de savoir, l'élaboration de la souffrance et l'irruption de la jouissance s'avèrent former un trio inséparable dans la dynamique d'intellection et de créativité féminine.

Il s'agit en outre d'avancer prudemment par le biais de la médiation : la radio, les spectacles offrent des occasions de mise à distance, font mûrir la conscience que toute représentation est une construction, permettent d'orienter la pensée vers ce qui opère et ce qui génère – souvent depuis l'ailleurs du message ou spectacle –, aident à construire un rapport moins vindicatif à la vérité, déplacent la frontalité, introduisent un espace et une distance propres à la pensée.

Le dialogue méditerranéen est une autre source de renouveau et de bienfait. Là les pistes de recherche sont nombreuses, elles ont toutes à mon sens l'intérêt de proposer de nouvelles entrées, de se dessaisir un tant soit peu d'effets de normalisation inévitables quand les cadres ne sont plus interrogés, revisités, revitalisés.

Précisément en ce qui concerne l'école, j'entrevois la possibilité de chercher à nourrir une pensée, la faire se dilater de l'intérieur (par ses acteurs), sans frontalité, en étant très prudent quant aux injonctions et aux attentes sociales vis-à-vis d'elle (il est frappant en effet de constater que tout constat de manque, de défaut social est aussitôt reformulé en termes d'injonction adressée à l'école, ce qui produit bien sûr une surenchère asphyxiante, mais aussi, en même temps, une réduction du sens accordé à l'école voire un contre-sens : serait-elle le seul lieu de transformation sociale ?).

Si tel est le cas, il est d'autant plus urgent de chercher à développer et à accompagner d'autres temps, d'autres lieux, d'élaboration, de recherche et de formation.

Bibliographie⁴³

- Agamben, G. (1978). *Enfance et histoire*. Paris : Payot.
- Ali, Z. (2016). Décoloniser le féminisme. *Revue BALLAST*. En ligne <https://www.revue-ballast.fr/zahra-ali/>
- Alliance Athena (2016). *Plan pour les Shs. Contribution de l'alliance*.
- Ansa (2014). Agence nationale des solidarités actives : *Un bilan d'une décennie d'expérimentations sociales en France*. En ligne sur le site [solidaritésactives : https://www.solidarites-actives.com/fr/nos-actualites/publication/lexperimentation-sociale-lepreuve-du-terrain](https://www.solidarites-actives.com/fr/nos-actualites/publication/lexperimentation-sociale-lepreuve-du-terrain)
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. [1954]. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. [1961]. Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1991). *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*. Paris : Seuil.
- Argyris, C. & Schön, D. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur,
- Audi, P. (2017). *Au sortir de l'enfance*. Paris : Verdier.
- Baillat, G. & al. (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche 2000-2003, 2003, éditions de l'Iufm Champagne Ardenne.
- Baillat, G. & Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : Le cœur a ses raisons... *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 32, n° 2, pp. 283–305.
- Bajrafil, M. (2017). *Questions d'islam : La charge de l'imamat ou l'importance du rôle et de la mission de l'imam* (Ghaleb Bencheikh). France Culture.
<https://www.franceculture.fr/emissions/questions-dislam/la-charge-de-limamat>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris Gallimard.
- Balint, M. (1972). *Les voies de la régression*. Paris : Ed. Payot.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F. & Ridet, L. (1996). *Crise. Approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*. *Revue française de Pédagogie*, n° 148, pp. 89-100.
- Bejean, S. & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Benjamin, W. (2000). *Œuvres III, Sur le concept d'histoire* [1940]. Paris : Folio Gallimard.
- Benslama, F. (1995). La dépropriation. *Revue Lignes*, n° 24.
- Benslama, F. (2016). *Un furieux désir de sacrifice*. Paris : Seuil.
- Berger, G. (1959). *Le monde en devenir : histoire, évolution, prospective*, tome 20
L'Encyclopédie française (Eds. P. Renouvin et G. Berger).

⁴³ Autant que possible a été privilégiée, par souci de justesse historique, l'année des premières éditions : tant dans le corps de la note de synthèse, qu'ici dans la présentation chronologique des œuvres.

- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Paris : Puf.
- Bergson, H. (1991). L'évolution créatrice », [1907]. In *Œuvres*. Paris : Puf.
- Berne, E. (1970). *What Do You Say After You Say Hello ? Que dites-vous après avoir dit Bonjour ?* Paris : Tchou.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : Ceri-Ocde.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à la demande de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, France.
- Bidet, A. & Macé, M. (2011). S'individuer, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon). *Revue du MAUSS*, vol. 38, n° 2, pp. 397-412.
- Blanchard-Laville, C. (Ed.,1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. & Thévenot, L., (1991). *De la justification*. Paris : Gallimard.
- Bonelli, L. & Carrié, F. (2018). *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*. Paris : Seuil.
- Bonnefoy, Y. (2002). *Sous l'horizon du langage*, mercure de France.
- Bonvalot, A.- L. (2018). *Penser-sentir avec la terre : une écologie au-delà de l'Occident*. Paris : Seuil.
- Borrell, J. (1993). *La raison nomade*. Paris : Payot et Rivages.
- Borrell, J. (1996). *La raison de l'autre*. Paris : L'Harmattan.
- Bouchard, C., Cloutier, R. Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Revue Enfance*, n°4, pp. 377-393.
- Bouchareu, M. (2012). *Interpellations à l'égalité et voix du care. De l'objectivation de la situation scolaire des filles vers des propositions alternatives*. (Mémoire de Master 2, Université Paris 8, Saint-Denis).
- Bouchareu, M. (2016). Penser l'apport du *care* à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes. *Éducation et socialisation*, n° 40. En ligne DOI : 10.4000/edso.1561
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 84, pp. 2-31.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Ed.), *La misère du monde*, pp.903-939. Paris : Seuil.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996a.) Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In F. Parot (Ed.) *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (pp. 193-207). Paris : Puf.
- Bruner, J. (1996b). *L'éducation, entrée dans la culture*. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : RETZ.

- Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*. Paris : Aubier.
- Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théories*. Paris : éd. Leo Scheer.
- Butler J., (2005). Qu'est-ce que la critique ? Essai sur la vertu selon Foucault. In *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*. Paris : Editions Karthala, Recherches internationales, pp. 73-104.
- Camus, A. (1991). *Lettre à un soldat allemand*. [1945]. Paris : Gallimard.
- Camus, A. (1985). *L'homme révolté*. [1951]. Paris : Puf.
- Canguilhem, G., (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers Internationaux de sociologie, vol. III*, pp.120-136.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.
- Carmena, M. (2016). *Parce que les choses peuvent être différentes*. Montpellier, Ed Indigène.
- Chambon, J. (2015). Nathalie Sarraute : du roman au théâtre en passant par la radio. *Sken&agraphie, n°3*, pp.87-104.
- Char, R. (1946). Les feuillets d'Hypnos. In *Œuvres complètes* Paris : Gallimard.
- Chebel, M. (2004). *Dictionnaire amoureux de l'islam*. Paris : Plon.
- Cisne, M. & Gurgel T. (2015). Brésil : Féminisme et économie, le défi du féminisme total. In *État des résistances dans le Sud. Mouvements de femmes*. Collection Alternatives Sud - État des résistances dans le Sud, vol. XXII, n°4. Ed. Sylepses.
- Citizen Today (2013). *Women in leadership*. Ernst and Young.
- Citton, Y. (2010). *L'Avenir des Humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* Paris : La Découverte.
- Cixous, H. & Clément, C. (1975). *La jeune née*, Paris : Union générale d'éditions.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*, 5^{ème} éd. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot Y. & Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, n° 4*, pp. 7-42.
- Coccia, E. (2016). *La vie des plantes. Une métaphysique du mélange*. Paris : Rivages.
- Collin, F. (1986). Du privé et du public. *Les Cahiers du GRIF, Hannah Arendt, n°33*, pp. 47-68.
- Collin, F. (1999). *L'homme est-il devenu superflu ? Hannah Arendt*. Paris : Odile Jacob.
- Combes, M. (1999). *Simondon. Individu et collectivité. Pour une philosophie du transindividuel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Commaille, J. & Thibault, F. (2014). *Des sciences dans la science* Alliance Athena.
- Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Bulletin officiel n° 10 du 9 mars 2000.
- Convention du 23 juin 2014 entre l'État et l'Agence nationale de la recherche second programme d'investissements d'avenir (action IDEX/I-SITE). Journal officiel du 2 juillet 2014.
- Corcuff, P. (2003). *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel.

- Cornu, L. (2016). Nous, sans identité. La mémoire et la chance, *Le Télémaque*, Vol. 50, n° 2, pp. 19-24.
- Cusset F. (2003). *French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze, & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*. Paris : Ed. La Découverte.
- Darcet, J. (1965). Avant-propos. *Revue Prospective La recherche scientifique l'état et la société*, n°12, pp 1-2.
- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (Eds. 1995). *Pourvu qu'ils m'écoutent... Discipline et autorité en classe*. Le-Perreux-Sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil.
- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (Eds. 1998) *Pourvu qu'ils apprennent... Face à la diversité des élèves*. Le-Perreux-Sur-Marne, CRDP de l'Académie de Créteil.
- Davisse, A. (1999). Elles papotent, ils gigotent... L'indésirable différence des sexes... *Revue Ville-École-Intégration*, n° 116.
- De Gaulejac, V. (2017). Pourquoi est-il parti ? Les mères face à l'engagement djihadiste de leur enfant. In A. Muxel (Ed.) *Croire et faire croire*, (pp. 207-224). Paris : Presses de Sciences Po.
- De Lauretis, T. (1996). *Théorie queer et cultures populaires : de Foucault à Cronenberg*. Paris : La Dispute.
- Dejours, C. (2009). *Le travail vivant. Travail et émancipation*. Paris : Payot.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Éd. Minuit.
- Deligny, F. (2007). *Œuvres*. Paris : L'Arachnéen.
- Depoilly, S. (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*, Doctorat, Université Paris 8.
- Derrida, J. 2001, *L'université sans condition*. [1998]. Paris : Galilée
- Derrida, J. (2003). Lettre à un ami japonais. In *Psyché : Invention de l'autre*, II, [1987]. Paris : Galilée.
- Derrida, J. (2005). *Qu'est-ce qu'une traduction « relevante » ?* Paris : L'Herne.
- Deshays, D. (2017). Les chemins de la philosophie. *Philosopher avec Jacques Tati : L'univers sonore des Vacances de monsieur Hulot* (A. Van Reeth). France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/philosopher-avec-jacques-tati-44-lunivers-sonore-des>
- Descola, P, Latour, B. & Condé, P.Y. (2016). *Une anthropologie de la nature : face à Gaïa. En ligne sur collègedesbernardins* : <https://www.collegedesbernardins.fr/content/une-anthropologie-de-la-nature-face-gaia>
- Détienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence*. Paris : Flammarion.
- Didi-Huberman, G. (2009). *Survivance des lucioles*. Paris : Éd. Minuit.
- Dufourmantelle, A. (2009). La ville comme territoire amoureux. In *En cas d'amour. Psychopathologie de la vie amoureuse* (pp. 173-176). Paris : Payot.
- Duméry, H. (2018). Berger Gaston (1896-1960). In *Encyclopædia Universalis*. En ligne sur le réseau université Paris 8. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/gaston-berger/> consulté le 14 juillet 2018.

- Duru-Bellat, M. & Jarlégan, A. (2001) Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : Puf.
- Elkabeth, R. (2011). *Entretien* (A. Wendling et N. Mercier). In livret du spectacle Ithaque, de Botho Strauss. Mise en scène J.-L. Martinelli. Théâtre des Amandiers.
- Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°28. En ligne <http://journals.openedition.org/ripes>. Consulté le 01 septembre 2018
- Ernaux, A. (1974). *Les armoires vides*. Paris : Gallimard.
- Ernaux, A. (1983). *La place*. Paris : Gallimard.
- Félouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : Une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n° 2, pp. 199-222.
- Fine, A. (1998). Françoise Héritier, Masculin, Féminin. La pensée de la différence. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. En ligne : <http://journals.openedition.org/clio/326>
- Fleury, C. (2005). *Les pathologies de la démocratie*. Paris : Fayard.
- Fleury, C. (2016). *Dialoguer avec l'Orient : retour à la Renaissance*. Paris : éd. CNRS.
- Fleury, C. (2017). *Questions d'islam : Entre Orient et Occident* (Ghaleb Bencheikh). France Culture <https://www.franceculture.fr/emissions/questions-dislam/cynthia-fleury-perkins>
- Follett, M.-P. (1924). *Creative Experience*. New York : Longmans, Green.
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique ? [Critique et Aufklärung]. *Bulletin de la Société française de philosophie*, LXXXIV (séance du 27 mai 1978), pp. 35-63.
- Foucault, M. (2001). La recherche scientifique et la psychologie. [1957]. In *Dits et écrits*, pp.165-186. Paris : Quarto Gallimard.
- Foucault, M. (2001). Qu'est-ce que les lumières. [1984a]. In *Dits et écrits*, pp. 1381-1397. Paris : Quarto Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. [Leçon du 11 janvier 1978]. Paris : Gallimard Seuil.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*, Cours au collège de France 1982-1983. Paris : Gallimard Seuil.
- Foucault, M. (2009). *Le corps utopique. Les hétérotopies*. [1966]. Paris : Ed. Lignes
- Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité*. [1984b]. Paris : Gallimard Seuil.
- Fouque, A. (1995). *Il y a deux sexes. Essais de féminologie*. Paris : Gallimard.
- France Stratégie (2016). *Politiques publiques : ce qui marche «vraiment»*. En ligne <http://www.strategie.gouv.fr/actualites/politiques-publiques-marche-vraiment>
- Fraisse, G. (2011). Étude, souffrance, jouissance ». *L'Homme & la société*, n° 179-180, pp. 118-127.
- Fraisse, G. (2017). *A voix nue, cinq entretiens* (Géraldine Mosna-Savoie)/ <https://www.franceculture.fr/emissions/voix-nue/genevieve-fraisse-15-atteindre-la-philosophie-et-le-genre>
- Frédiani, V. (2017). *A la recherche de femmes chefs*. Film documentaire [sortie Dvd 2018].
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Puf.

- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care* [1982]. Paris : Flammarion.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraèdre.
- Glissant, É. (1990). *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- Godi-Tkatchouk, P. (Ed. 2010), *Voi(es)x de l'autre. Poètes femmes XIXe-XXIe siècles*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Gomez, P.-Y. (2012). Chaire Alter-Gouvernance : lecture inaugurale. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=1FljhmQNcoc>
- Gomez, P.-Y. (2016). *L'intelligence du travail*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Guionnet, C. (2018). Sexe et genre - Enseigner les études sur le genre au lycée, In *Encyclopædia Universalis*. En ligne sur le réseau université Paris 8. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sexe-et-genre-enseigner-les-etudes-sur-le-genre-au-lycee/> Consulté le 7 septembre 2018.
- Gros, A. (1959). Avant-propos. *Revue Prospective*, n°2, pp 1-9.
- Groutel, E. (2014). Mary Parker Follett : la facette méconnue du management jardiné. *Revue française de gestion*, vol. 2, n° 239, pp. 13-29.
- Hallée, Y. (2013). L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail* Volume 8, Numéro 1, pp. 51–82.
- Héritier, F. (2002). *Masculin-Féminin I. La Pensée de la différence*. [1996]. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin-Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.
- Irigaray, L. (1990). *Je tu nous, pour une culture de la différence*. Paris : Grasset.
- Jalley, É. (2017). Opposition (concept d'). In *Encyclopædia Universalis*. En ligne sur le réseau université Paris 8 : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/concept-d-opposition>. Consulté le 7 septembre 2018.
- Jeler C. (2014). Georges Canguilhem et la question de la subjectivité vitale. *Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, VI (2), Université de Iași. En ligne : http://www.metajournal.org//articles_pdf/506-525-jeler-meta12-tehno.pdf
- Juanico R. & al. (2014). Parti socialiste : pour des états généraux ouverts à la société. *Journal Libération*. En ligne : http://www.liberation.fr/france/2014/08/27/parti-socialiste-pour-des-etats-generaux-ouverts-a-la-societe_1088168.
- Jung, C.-G. (1963). *Psychologie et éducation*. Paris : Buchet-Chastel.
- Kechiche, A. (2004). *L'Esquive*, Lola Films, Cinécinémas, France.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Folio.
- Kristeva, J. (1996). *Sens et non-sens de la révolte*. Paris : Fayard.
- Kristeva, J. (2003). *Le Génie féminin. La vie, la folie, les mots*, tome I Hannah Arendt. Paris : Gallimard.
- Labussièrre O. & Nadaï A. (2015). *L'énergie des sciences sociales*, Alliance Athena.
- Lagarde, F. & Chabot, P. (2013). *Simondon du désert*, DVD. Montpellier : Hors œil.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard Seuil.

- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le faire et le dire sur le faire. *Recherche et formation*, n°27 pp.15-28.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : Puf.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Larousse, V. (2018). *Questions d'islam : Modernisation de l'islam* (Ghaleb Bencheikh). France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/questions-dislam/modernisation-de-lislam>
- Laugier, S. (2009). Le sujet du care : vulnérabilité et expression ordinaire. In S. Laugier, P. Paperman, P. Molinier (Eds.), *Qu'est-ce que le care ?* Paris : Payot.
- Laugier, S. (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral*. Paris : Puf.
- Lautrey, J. (1980). *Environnement familial et classe sociale, dans Classe Sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Puf.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : Puf.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires vies précaires*. Paris : Seuil.
- Leclerc, A. (1974). *Parole de femme*. Paris : Grasset.
- Leclerc, A. (2003). *L'enfant le prisonnier*. Paris : Actes Sud.
- Lemaître, D. (2003). *La formation humaine des ingénieurs*. Paris : Puf.
- Le Rider J. (2018). Le divan occidental-oriental, Johann Wolfgang von Goethe - Fiche de lecture. In *Encyclopædia Universalis*. En ligne sur le réseau université Paris <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/le-divan-occidental-oriental>. Consulté le 7 septembre 2018.
- Lucas D. (2016). Humanité du travail et éthique de la performance. *Le Portique*, n°37-38. En ligne : <http://leportique.revues.org/2869>
- Macherey, P. (2005). *Il faut être absolument moderne. La modernité, état de fait ou impératif ?* En ligne sur stl.univ-lille.fr : <https://stl.univ-lille.fr>
- Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*. Paris : La Fabrique éditions.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Paris : Amsterdam.
- Macherey, P. (2016). *Canguilhem et l'idée de milieu* (Colloque Georges Canguilhem. Science, technique, politique : perspectives actuelles, Liège, 22.04.2016). En ligne sur philolarge.hypotheses.org : <http://philolarge.hypotheses.org/category/presentations-de-travaux>
- Madani, A. (2017). *Illumination(s) suivi de F(l)ammes*. Paris : Actes Sud.
- Mallet, J. (2007). *Intelligence collective, équipe apprenante et TICE. Les problèmes culturels sous-jacents* (Colloque TICE Med Marseille Section TiceMed : Regard managérial et politique, mai 2007). En ligne sur arianesud : www.arianesud.com/content/download/956/3861/file/Mallet
- Martinez-Verdier, M.-L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis, *Revue Tréma*, n° 23. En ligne <http://trema.revues.org/530>

- Marty, E. (2004). Simondon, un espace à venir, *Multitudes*, vol.18, n°4, pp. 83-90.
- Mazliak, P. (2004). *Avicenne et Averroès. Médecine et biologie dans la civilisation de l'islam*. Paris : Vuibert.
- Meddeb, A. (2006). *Contre-prêches. Chroniques*. Paris : Seuil.
- Meddeb, A. (2011). *Printemps de Tunis, la métamorphose de l'histoire*. Paris : A Michel.
- Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits 1920-1983*. Paris : Puf.
- Milano, H. (2012). *Les roses noires*, Documentaire. Dvd.
- Mondzain, M.-J. (2012). *Du jour au lendemain* (Alain Veinstein). France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/du-jour-au-lendemain/marie-jose-mondzain>
- Mondzain, M.-J. (2017). *Confiscation des mots des images et du temps. Pour une autre radicalité*. Paris : Des liens qui libèrent.
- Moog, F. (2017). La notion d'éducation intégrale, pivot anthropologique de l'éducation catholique. *Transversalités*, vol. 141, n° 2, pp. 35-51.
- Moreau D. (2012). Transmission et spectralité : la formation de soi tout au long de la vie. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, juillet, Paris. En ligne sur Hal <https://hal.archives-ouvertes.fr/halShs-00863841/document>. Consulté le 5 janvier 2018.
- Mousli, M. (2005). Éloge du conflit. Mary Parker Follett et le conflit constructif. *Négociations*, vol. n°4, n°2, pp. 21-33.
- Muraro, L. (1987). Le penseur neutre était une femme. *Revue Langages : Le sexe linguistique*, n°85, pp. 35-40.
- Muraro, L. (2004). Enseigner les passages à un autre ordre de rapports, *Femmes entre violences et stratégies de liberté. Maghreb et Europe du Sud*. Sait-Denis : Editions Bouchène, pp. 133-138.
- Novarina, V. (1999). *Devant la parole*. Paris : Pol.
- Nussbaum, M.-C. (2008). Femmes et développement humain, l'approche des capacités. [Traduit de l'anglais *Women and Human development. The capabilities approach* par C. Champlain]. Paris : Editions des femmes.
- Nussbaum, M.-C. (2012). *Capacités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion, coll. Climats.
- Olivier, L. (2008). *Le sombre abîme du temps : mémoire et archéologie*. Paris : Seuil.
- Ost, F. (1997). *Déployer le temps. Les conditions de possibilité du temps social*. En ligne sur le réseau legaltheory. <http://www.dhdi.free.fr/recherches/theoriedroit/articles/osttpssoc.htm>
- Ost, F. (2004). Le douzième chameau ou l'économie de la justice. In *Liber amicorum Guy Horsmans* (pp. 843-867). Bruylant : Bruxelles.
- Ost, F. (2008). La tragédie du voile. Entretien avec François Ost. *Droit et société*, n°1, n° 68, pp. 251-264.
- Pachet, P. (2004). Entretien avec Pierre Pachet. *Rue Descartes*, vol 1, n° 43, pp. 70-87.
- Paquay, L. Altet, M. Charlier & E. Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

- Pic, A.-S. (2017). Être autodidacte, c'est une liberté. Journal Le Monde, 22/01/2017. En ligne http://www.lemonde.fr/la-matinale/article/2017/01/22/anne-sophie-pic-etre-autodidacte-c-est-une-liberte_5066860_4866763.html#dQCGZkiMsUeZwVUR.99
- Piganiol, P. (1965). L'irruption du progrès scientifique dans la société. *Revue Prospective La recherche scientifique l'état et la société*, n°12, pp. 55-75.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Puf.
- Portnoff, A.-Y. & Dalloz, X. (2010). Reconstruire la compétitivité de la France et de l'Europe. Innover dans un monde globalement numérique, massivement interconnecté. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, vol. 2, pp. 84-92.
- Prokhoris, S. (2000). *Le sexe prescrit. La différence sexuelle en question*. Paris : Champs Flammarion.
- Prokhoris, S. (2017). *Avoir raison avec Virginia Woolf : Guerre à la guerre* (Geneviève Brisac). France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/avoir-raison-avec-virginia-woolf/guerre-la-guerre>
- Pulcini, E. (2012). Donner le care. *Revue du MAUSS*, vol.1, n° 39, pp. 49-66. En ligne : DOI 10.3917/rdm.039.0049
- Rahma Z. A. (2008). *L'errance dans l'œuvre de Meddeb entre islam, soufisme et Occident : lecture d'un interculturel du possible*. (Doctorat en Littérature, Université Rennes 2, Rennes).
- Reverzy, C. (2001). *Femmes d'aventure, du rêve à la réalisation de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même est un autre*. Paris : Seuil.
- Rifkin, J. (2011). Une nouvelle conscience pour un monde en crise : Vers une civilisation de l'empathie [*The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness In a World In Crisis*]. Paris : Les liens qui libèrent.
- Rigolt, B. (2016). *Écriture féminine et revendication identitaire. Étude d'un extrait de Parole de femme d'Annie Leclerc*. En ligne sur l'espace pédagogique contributif <http://brunorigolt.blog.lemonde.fr/2016/03/12/annie-leclerc-parole-de-femme-texte-explique-lecture-analytique-eaf/#ixzz5QQ90ET15>
- Rochex, J.-Y. (1989). Savoir et rapport au savoir : activités d'apprentissage et processus identificatoires, *Revue Société Française*, n°33, pp 34-43.
- Rochex, J.-Y. (1992). *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*. (Thèse de Doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis).
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Puf.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2-2001.
- Roudinesco, E. (2005). *Philosophes dans la tourmente*. Paris : Fayard.
- Roustang, F. (2003). *Il suffit d'un geste*. Paris : O. Jacob.
- Sarraute, N. (1956). *L'ère du soupçon. Essai sur le roman*. Paris Gallimard
- Sarraute, N. (1996). Le gant retourné. In *Œuvres complètes [1975]*. Paris : Gallimard. pp. 1707-1713.

- Sarraute, N. (1983). *Enfance*. Paris : Gallimard.
- Savickas Mark L. & al. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^{ème} siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, pp. 5-39.
- Schirmer, E. (2014). *De la construction socio-sexuée des élèves à l'étude des conditions d'émancipation par le féminin*. (Mémoire de Master 2, Université Paris 8, Saint-Denis).
- Schleyer-Lindenmann, A. & Piolat. M. (2011). Les tâches de développement : un concept à redécouvrir. *Psychologie Française*, 56 (2), pp.81 – 101.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier Montaigne.
- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. [1958]. Paris : Aubier.
- S.N.R. (2015). Stratégie nationale de recherche France Europe 2020. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Tangy, L. (2008). Le sens du consentement dans l'œuvre de Judith Butler. *Tracé, Revue de Sciences humaines. Consentir : domination, consentement et déni*, n°14. En ligne : DOI : 10.4000/traces.398
- Terrail, J.-P. (1995). L'essor contemporain de la scolarisation des filles et son interprétation. In *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, pp. 586-590. Paris : La Découverte.
- Todorov, T. (1991). *Les morales de l'histoire*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Troger, V. (2003). Sclarité : Trop fortes, les filles. *Revue Alternatives économiques*, n° 211, pp. 62-66.
- Valay, S. (1987). *René Char Qui êtes-vous ?* Paris : La manufacture.
- Vernant J.-P. (1996). Deux inédits retrouvés dans les archives : il doit y avoir une histoire de la volonté. In F. Parot (Ed.) *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (pp. 47-59). Paris : Puf.
- Vidal, F. & Parot, F. (1996). Ignace Meyerson et Jean Piaget : une amitié dans l'histoire. In F. Parot (Ed.) *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (pp. 61-73). Paris : Puf.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. [1934]. Paris : éditions sociales.
- Wallon, H. (1945). *Les Origines de la pensée chez l'enfant*. PUF : Paris.
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Revue Enfance, n° spécial 1959*, 3-4, pp. 279-286.
- Weil, S. (1977). *Attente de Dieu*. Paris : Éd. du Seuil, coll. Livre de vie.
- Winnicott, D.-W. (2008). *La mère suffisamment bonne*. [1953]. Paris : Payot.
- Wiseman, F. (2014). *At Berkeley National Society of Film Critics Awards*, Etats-Unis.
- Woolf, V. (2012). *Trois guinées* [1938]. Paris : Black Jack Les presses du réel.
- Zambrano, M. *Pourquoi on écrit* [Traduction en ligne de *Hacia un saber sobre el alma*, Alianza Editorial 2000. <http://www.maulpoix.net/Zambrano.html>].

Annexes

Table des matières

| | | |
|---|------------|------------|
| Liste des publications | 178 | |
| Synthèse des interventions en formation | 182 | |
| Texte paru dans la revue littéraire <i>Adèle & Otto</i> en 2010 | 186 | 186 |
| Cartographie des activités enseignantes | 189 | |
| Note de synthèse <i>Valorisation des sciences humaines et sociales</i> | 190 | 190 |

1- Liste des publications et communications

Les références indiquées **en gras** et **numérotées en chiffres arabes** constituent le recueil des publications qui sera joint à la note de synthèse.

Christine Bouissou est l'auteur **unique** des publications/communications suivantes :

1 - 2 - 3 - 4 - 6 - 9 - a - b - d - o - q - 16 - 18 - 19 - 20 - 21 - t - u - v - 22 - w - x - z -

Christine Bouissou est l'auteur **premier** des publications/communications suivantes (le nom du second est précisé) :

5 - 7 - 8 - c - e - f - 10 - 13 - 14 - 15 - j - k - n -

Christine Bouissou est l'auteur **second** des publications/communications suivantes (le nom du premier est précisé) :

12 - l - m - p - 17 -

Christine Bouissou est la **co-auteur** des publications/communications suivantes :

g - h - i - 11 - r - s - y - aa -

- **Université Toulouse II, équipe de recherche *Personnalisation et Changements sociaux* (1994-1998)**
- **Université Paris Nanterre, *Centre recherche éducation formation* (2001-2004)**

Chapitres

1. « **Éducation parentale, internalité et estime de soi** ». In Y. Prêteur & M. De Léonardis. *Éducation Familiale, image de soi et compétences sociales*, 203-212. Bruxelles, De Boeck-Université (1995).
2. « **Sexe de l'enfant, pratiques éducatives et origine sociale** ». In O. Lescarret & M. De Léonardis. *Séparation des sexes et compétences*, 63-75. Paris, L'Harmattan (1996).
3. « **Valorisation de soi et Positionnement de soi chez les pré-adolescents** ». In M. Bolognini & Y. Prêteur, *L'estime de soi : perspectives développementales*, 147-163. Lausanne, Delachaux & Niestlé (1998).

Articles publiés dans des revues répertoriées dans les champs Psychologie ou Sciences de l'éducation ou voisins

4. « **Les pratiques éducatives parentales auprès de filles et de garçons issus de milieux socioculturels contrastés** », *Bulletin de Psychologie*, XLVII, n° 417, 564-569 (1994).
5. « **Parental education and socialisation of child: internality, valorisation and self-positioning** », *European Journal of Psychology of Education*, 475-484, vol. XIII, n°4 (1998) 2^{ème} auteur : Tap, P.
6. « **Dynamique éducative familiale et construction identitaire de l'enfant** », *Revue Internationale en éducation Familiale*, 43-61, vol. 5, n°2 (2001).
7. « **Une approche de l'expérience et de l'identité parentales, par l'étude des spécificités des discours des hommes et des discours des femmes** », *Revue Connexions*, n°82, 186-201 (2004). 2^{ème} auteure : Bergonnier-Dupuy, G.

Conférences, congrès et colloques à communication

8. « **Stratégies éducatives familiales et personnalisation de l'enfant** », *XI^{èmes} Journées Nationales des Lieux d'Accueil Mères Enfants*, Paris [publié in : L'insertion entre

réalité et fiction(s) : espoirs, limites et dérives ? 119-143, Édition Anpase 2^{ème} auteur : Tap, P. (1995).

9. « **Dimensions partenariale et idéologique des pratiques éducatives** », *XIV^{ème} Colloque du Grofred, Mimizan, [Actes du Colloque, EUS, 101-105] (mai juin 1996).*
 - a. « Situations éducatives, responsabilisation de l'enfant et origine socioculturelle », *3^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris (1996).
 - b. « Analyse du positionnement à des échelles d'internalité, d'estime de soi et de pratiques éducatives » *Société Française de Psychologie Apprendre à l'école*, Nantes, (Mars 1998).
 - c. « Valeurs et développement humain. Éléments de réflexion sur la socialisation », *Société Française de Psychologie Apprendre à l'école*, Nantes. 2^{ème} auteur : Sanchez, F. (Mars 1998).
 - d. « Pratiques éducatives parentales et construction par l'enfant, d'un rapport à soi et à autrui », *Congrès de l'Aifref*, Québec (Avril 2001).
 - e. « Comparaison des discours maternels et paternels : des mondes lexicaux différents » Réseau interuniversitaire l'Éducation des Enfants : entre Familles et autres Institutions éducatives Université Paris X (2003). 2^{ème} auteure : Bergonnier-Dupuy, G.
 - f. « Identité maternelle et sentiment de compétence », *Congrès de l'Aifref*, Leuven, 9-12 avril (mars 2003). 2^{ème} auteure : Bergonnier-Dupuy, G.
10. « **Être père, être mère : deux expériences singulières** », *Congrès européen des Sciences de l'Homme et Sociétés, Cannes. Publié dans le dossier-débat, Revue Sciences de l'homme et Sociétés, Juillet-Août, n°69, 20-22 (juillet 2004).* 2^{ème} auteure : Bergonnier-Dupuy, G.

Rapports de Recherche

- g. « L'orientation scolaire et professionnelle, source potentielle de stress » Conseil Général Midi-Pyrénées (1995).
- h. « Stress, stratégies d'adaptation et estime de soi des adolescents de seconde » Conseil Général Midi-Pyrénées (1997).
- i. « Identité parentale et sentiment de compétence », Caisse Nationale des Affaires Nationales (note de synthèse 72 p. + annexes 94 p., 2004). Co-auteure : Bergonnier-Dupuy.

. Iufm Champagne Ardenne (1998-2006)

Ouvrage collectif

11. *Les différents écrits professionnels*, Coll. Enseigner, éd. A. Colin/Bordas, 133 p. (2001). Co-auteurs : Baillat, G., C. Aroq, C. & Brau-Antony, S.

Chapitres

12. « **La recherche collaborative : pour une articulation théorie-pratique** ». In G. Baillat & al. *La professionnalité enseignante en France et au Québec*, 81-95, Crdp Champagne-Ardenne (2003). 1^{ère} auteure : Couture, C.

Articles publiés dans des revues répertoriées dans les champs Psychologie ou Sciences de l'éducation ou voisins

13. « **Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation. Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action** ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXXI n°1, 15-31 (2005). 2^{ème} auteure : Aroq, C.
14. « **Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques** ». *Carrefours de l'éducation*, n°20, 113-122 (2005). 2^{ème} auteur : Brau-Antony, S.

Conférences, congrès et colloques à communication

- j. « Rapport aux savoirs théoriques chez les enseignants de lycées-collèges en formation initiale », *Colloque international Nouveaux métiers et métiers en évolution* Reims, novembre [Actes CD-Rom]. 2^{ème} auteure : Aroq (2001).
- k. « Les apprentissages en géographie : le concept de paysage », *Congrès de l'Aecse*, Lille, septembre. 2^{ème} et 3^{ème} auteurs : Niclot, D. & Phillipot, T. (2001).
- l. « A la recherche d'indicateurs de réflexivité dans les mémoires professionnels » *Colloque recherche Inter-Iufm*, Bordeaux, [Actes CD-Rom]. 1^{ère} auteure : Aroq, C. (2002).
- m. « Le rapport aux savoirs théoriques et à la pratique dans le mémoire professionnel d'enseignants-stagiaires », *Colloque Inter-Iufm Enseigner et apprendre à l'école primaire*, Dijon. 1^{ère} auteure : Aroq, C. (juin 2002).
- n. « L'innovation par la coopération, au cœur de la pratique du formateur en Iufm », *Colloque Pratiques innovantes dans les formations universitaires professionnelles*, Reims, [Actes CD-Rom]. 2^{ème} auteure : Aroq, C. (septembre 2002).
- 15. « **Savoirs de sciences humaines et sociales et formation professionnelle des enseignants : problèmes et perspectives** », *2ème Colloque de l'Ensieta*, Brest [Actes Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : réflexions, projets et pratiques, 209-214]. 2^{ème} auteur : Baillat, G. (juin 2003).
- o. « Pour une approche non dualiste des processus éducatifs et pour des rapports renouvelés entre psychologie et sociologie » *Colloque bi-disciplinaire international « Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale »*, Poitiers, non publié (juin 2005).
- p. « Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire. Regards didactique et socio-didactique » *Journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographie*, Iufm Champagne-Ardenne. 1er auteur : Phillipot, T. (octobre 2006).

Rapports de Recherche

- q. « Les différences sexuées du point de vue des enseignants en formation » Iufm Champagne-Ardenne (2002).
- r. « Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré », Rapport de recherche 2000-2003, éditions de l'Iufm Champagne Ardenne (2003).
- s. « Étude de trajectoires lycéennes Le vécu d'un choix d'orientation atypique. L'exemple des filles scolarisées dans des filières professionnelles traditionnellement masculines » Académie Champagne Ardenne/Iufm (2004). Co-auteure : Danner, M.

· Université Paris 8 (2006-2018)

Chapitres

- 16. « Innovation sociale, care, gouvernance : ouvrir les boîtes noires et démocratiser ». In G. Azemard & Y. Théorêt (Eds.), *Humanisme numérique : valeurs et modèles pour demain. Tome 3 Prospective, mutations sociétales, économiques et juridiques*, 166-191, Paris, Éditions de l'Immatériel (2017).

Articles publiés dans des revues répertoriées dans les champs Psychologie ou Sciences de l'éducation ou voisins

- 17. « Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? » *Revue spirale*, n°40, 37-44. 1^{er} auteur : Phillipot, T. (2007).
- 18. « En quête des raisons de l'autre », *Revue Le Télémaque*, n°48 « Distance et médiations », 65-75 (2015).

19. « Cherchons à représenter, disent-elles. Entretenir, cultiver, instruire un possible devenir femme. », *Hybrid* n°4 (2017).

<http://www.hybrid.univ-paris8.fr/lodel/index.php?id=781>

Article dans revue professionnelle

20. « L'accès de l'âge adulte à travers une expérience pré-professionnelle ». *La revue en 3 D, Passé présent futur, Les jeunes d'aujourd'hui, les entreprises de demain*, Agefa PME, n°7, 80-93 (2015).

Conférences, congrès et colloques à communication

21. « Aide éducateur : expérience de travail et travail identitaire ». *Colloque de l'Aislf Jeunesses au travail : rapports intergénérationnels et dynamiques des groupes professionnels*, Brest. [Actes du colloque du GT1 de l'Association internationale des sociologues de langue française, 87-95] (mai 2008).

t. « Garçons, filles : des usages différenciés de soi, dans les temps non institués de la classe » *Colloque Association française de sociologie – Afs – /Cren/Cen, Ce que l'école fait aux individus*, Nantes. Publié en ligne (juin 2008).

u. « Un dialogue pour un colloque ». *Colloque Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, Saint-Denis, (mai 2009).

v. « Être affecté par des discours et des normes, une épreuve de subjectivation » Congrès de l'Afs, RT Dégagements, résistances, luttes sociales, Paris. Non publié (avril 2009).

22. « Exil du banal et retour vers l'enfance. De l'autre côté de l'expérience » *Colloque international Philosophie des frontières, Université Paris 8 & Musée d'art contemporain de Céret (66) [publié dans Travaux et documents, 153-156, Puv, n° 51] (mars 2011).*

w. « Écologies et dissémination du féminin dans la ville : vers de possibles redéfinitions », Sixième colloque sur les Technologies de l'Information et de la Communication en Milieu Urbain : *Art et villes post-numériques*, U. Savoie Mont-Blanc, Chambéry, 6-8 juin 2017. (Actes sous presse, Presses Université Savoie Mont-Blanc).

x. « Le féminin : une potentialité de relève et d'altération des conflictualités ? » Colloque international Représentations et symbolique de la guerre et de la paix dans le monde arabe, Grenoble, 14-16 mars 2018. (Actes en préparation, laboratoire Orient & Méditerranée UMR 8167 Textes Archéologie Histoire).

y. « Interférences symbolisation et construction des récits identitaires territoriaux et institutionnels » Séminaire interdisciplinaire et international *Petits et grands récits. Telling, feeling, sharing*, Chaire Unesco, Iten (Paris 8), Hexagram (Athènes) et New Tech Uda (Uqam). Co-intervenants : Azemard, G., Mouren, R., Rutherford Iglesias, B., 23-25 mai 2018. (Actes en préparation).

z. « Ici l'exil, au loin l'essence... Genres, styles et milieux du féminin » *Colloque Langues, cultures et médias en Méditerranée : Genres, goûts, odeurs et couleurs*, Université de Fès, Maroc, 23-25 octobre 2018. (Actes à paraître dans la revue numérique de l'ILCEA4, Grenoble).

Rapport d'étude prospective

aa. « Heurts et malheurs du système éducatif français » Cycle des hautes études pour le développement économique (Chede), Ministères de l'économie / Igpde (2014).

2- Synthèse des interventions en formation

Université Paris 8 Saint-Denis

- depuis 2006

- **Deust** « Métiers de l'accompagnement éducatif » : suivi du travail universitaire des 25 jeunes adultes en reprise d'études, accompagnement des stages, évaluation des mémoires, enseignement généraliste sur les problématiques éducatives rencontrées sur les terrains de l'accompagnement

Enjeu : formation tout au long de la vie de jeunes professionnels, conception d'une offre de formation propédeutique à la réinscription dans un parcours d'études.

- **Licence** Sciences de l'éducation, secteur Psychologie (L1-L3) : Enseignement « Approches psychosociologiques du développement » (présentiel avec plateforme en support).
- **Master 1** Éducation et Formation : Enseignement « Socialisation, développement, identité et genre ».
- **Master 2 professionnel** Formation de professionnels de l'éducation, la formation, le soin
 - o Enseignement « Approche socio-didactique des pratiques d'enseignement et de formation » (utilisation de la vidéo comme support d'analyse)
 - o Séminaires collectifs d'accompagnement du mémoire professionnel.
- **Encadrement de mémoire** de recherche ou professionnels (M1, M2 recherche, M2 Professionnel) (pratiques enseignantes et apprentissages, questions de genre, formation de formateurs).

Enjeux : formation initiale et continue en vue de l'accès aux métiers de l'éducation ou d'une évolution professionnelle ; animation des secteurs de formation et d'activité de l'éducation (Iufm Créteil, école travail social, collectivités, associations).

- Collaboration et mutualisations avec le **Centre d'études féminines** de l'université Paris 8
- Enjeux : animation du Master pluridisciplinaire Shs et transversal « Genre(s), pensées de la différence, rapports de sexe ».

- **Tutorat de thèse au sein du Circeft** : *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*, S. Dépoilly⁴⁴.
- **Co-direction de thèse Cifre** : *La traduction des théories du care en démarche pédagogique (éthique, relation, normativité)*, M. Bouchareu⁴⁵ (ONG et Association Aide & Action).

- **Conférences** - formation continue des enseignants : Lycée St-Exupéry 2008, 2009, 2010 ; Université de Créteil ; Lycée L. Legrand, Académie de Paris 2009.

Enjeu : Mise en évidence des modalités de dialogues dans la classe/établissement pour une réflexion sur les capacités d'écoute de l'enseignant et de compréhension des enjeux scolaires par l'élève en termes de réflexivité.

- **Séminaire** de master à Port-au-Prince, Haïti (18 heures) : « Questions d'enfance. A partir de Hannah Arendt et Giorgio Agamben. Réflexion sur l'enracinement et la reconstruction,

⁴⁴ Recrutée depuis en tant que maître de conférences à l'Espé de l'université de Paris puis à l'Espé de l'université de Poitiers.

⁴⁵ Accompagnement dans la rédaction de publications, notamment *Penser l'apport du care à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignante*, dans la revue Éducation et Socialisation (2016).

à partir des notions d'enfance et d'expérience » : délocalisation du master de philosophie-littérature, Janvier 2012.

Iufm Champagne Ardenne

-1998-2006-

1. Préparation concours

- Préparation aux épreuves orales et écrites des concours en psychosociologie de l'éducation (professeurs documentalistes et des conseillers principaux d'éducation).
- Apports sur thématiques spécifiques (spécialisation des professeurs des écoles, options E, F, D G).
- Conception d'un module socio-didactique (pour une meilleure prise en compte des spécificités des publics) Module exportable et reconfigurable selon les contextes propres aux disciplines et aux didactiques scolaires, décloisonnement des formations didactiques/générales, synergie des équipes de formateurs (public : professeurs de lycées et de collèges).

Enjeux : Acculturation aux dimensions psychologiques et psychosociologiques des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la professionnalisation (Socialisation scolaire et appropriation de savoirs, Forme scolaire, écriture, réflexivité, Approche socio-didactique des situations d'enseignement/ apprentissage, Socialisation familiale, Transformations identitaires, cognitives, sociales à l'adolescence, Rapport école/famille, Différences de genres).

2. Formation initiale des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires

- Encadrement des parcours de formation ; évaluation de stages.
- Suivi collectif et individualisé des mémoires professionnels.
- Analyse de pratiques, ateliers retour de stage.

Enjeux : mener une analyse des pratiques didactiques, pédagogiques, éducatives par la prise en compte des contextes socio-institutionnels ; articuler expérience de terrain et théorisation de l'action.

3. Formation continue et de formateurs, Académie Champagne Ardenne

Répondre aux besoins de terrain (plan de formation académique)

- Prise en charge de stages en établissements scolaires 1^{er} et 2nd degrés et spécialisés.
Publics : directeurs des écoles et chefs d'établissements de Zep, enseignants de primaire, professeurs de collèges, de lycées, de LP, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation psychologues.

Enjeux : Analyse réflexive des situations professionnelles et des mutations des métiers (Évolution des normes, Socialisation et subjectivation, Difficultés et pratiques scolaires, Langages, langue et écriture, Différenciations et inégalités). Animation du réseau régional de formation (Rectorat/Iufm).

Aider à la professionnalisation des formateurs (conférences, interventions, écoles d'été)

- Savoirs en éducation et posture professionnelle de l'enseignant, Séminaire franco-québécois « Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec ? », Reims, Mars 2001.
- Atelier d'analyse de pratiques : expérience auprès des stagiaires professeurs des écoles, Ecole d'été des Iufm du pôle Nord-Est, Arras, 2-4 juillet 2002.
- L'enseignant professionnel : autonome, responsable, réflexif ? Arguments en faveur d'une réflexion critique, Séminaire de l'Ereca, Iufm Champagne-Ardenne, Décembre 2002.

- Mémoires professionnels et rapport aux savoirs. École d'été des Iufm du pôle Nord-Est, Troyes, 1-3 juillet 2003.
- La recherche : un outil d'analyse réflexive de sa pratique professionnelle, Séminaire « la professionnalité enseignante, en France et au Québec », Uqat 9 -10 juin 2003.
- Les effets d'un dispositif pédagogique sur la socialisation cognitive des élèves et sur la pratique des enseignants, Groupe de recherche, Iufm Champagne-Ardenne, 2006.
- Objectif de secondarisation à l'école. Les pratiques enseignantes et les pratiques de formation y contribuent-elles ? Projet de recherche, Iufm Champagne-Ardenne, 2006.

Former aux questions de genre et d'égalité

- Conception d'un cycle de conférences pluriannuel « questions de genres » : animation d'un réseau d'intervenants spécialistes⁴⁶ et organisation des débats.
- Responsabilité scientifique de la journée « L'égalité femmes-hommes intéresse-t-elle l'éducation et la formation ? », Centre Académique Formation Continue et Iufm Champagne-Ardenne, 30 mars 2006.
- Conception et animation d'un plan de formation « égalité et genre » incluant les professionnels du champ (chargé de mission département/région, conseillers d'orientations, grands témoins en termes de mobilité et de carrière).
- A l'université Champagne-Ardenne : Conception et mise en place d'une Unité d'Enseignement transversal de licence « Questions de Genres, Questions de société » ; prise en charge de la dimension « éducation familiale et scolaire ».

Enjeux : Animation du champ « Actions pour l'égalité » sur le territoire régional, national et universitaire, intégration de la problématique du genre dans les plans de formation et le contrat d'établissement, formation continue des formateurs, conception d'actions avec des réseaux socio-professionnels et la société civile (formations, manifestations scientifiques et culturelles).

Promouvoir la recherche, former et constituer un réseau de formateurs

- Expérimenter un dispositif pédagogique et observer ses effets

- 2005-2006-

La recherche s'est fondée sur un travail de partenariat entre formateurs et équipe d'enseignante d'une école de ZEP (15 acteurs), dans une approche socio-psychologique de la question de la violence et de la norme, et postulant qu'un travail pédagogique visant la réflexion socio-cognitive et l'argumentation par les élèves (exercice du dilemme, régulièrement utilisé pour initier à la pratique du débat) favoriserait la construction d'un rapport aux normes raisonné et une meilleure auto-régulation (cognitive et comportementale). Des effets du dispositif sur le climat de l'école et la pratique des enseignants étaient attendus : l'appropriation du dispositif, par la réflexion qu'elle favoriserait, permettrait aux enseignants de transformer leurs points de vue quant aux problèmes comportementaux des élèves et la manière de les aborder collectivement.

Etapes :

- Construction du dispositif pédagogique et formation de l'équipe au dispositif
- Mise en œuvre du dispositif dans les classes et accompagnement de l'équipe
- Recueil de données avant, pendant, après la mise en œuvre du dispositif, auprès des élèves et des enseignants.
- Restitution

⁴⁶ N.Mosconi (sciences de l'éducation) – A. Jarlégan (didactique des mathématiques) – M. Perrot (histoire) – A. Davaisse (Staps) – D. Gayet (sciences de l'éducation) – M. Cacouault (sociologie) – F. Vouillot (psychologie) – C..Vidal (biologie) – S. Lemièrre (économie).

- Aider les accompagnateurs scolaires des clubs « Coups de pouce » de Reims
- 2005-2006 -

La participation à une action d'accompagnement scolaire dans une maison de quartier d'une ZEP m'avait d'abord permis d'observer les interactions socio-cognitives entre des enfants et des intervenants et de déterminer des indicateurs d'analyse. J'ai partagé ces résultats au sein des clubs « Coups de pouce », conduit une réflexion collective au sujet des pratiques d'accompagnement et aidé à mettre en place une évaluation des actions. Nous avons ensuite conçu la formation des intervenants des clubs.

- Se former à l'égalité
- 2002-2006 -

D'abord conçu pour accompagner et superviser les sessions de formation à l'Iufm, ce séminaire pluriannuel (10 acteurs) s'est progressivement élargi à un travail de réflexion plus approfondi sur la problématique générale des rapports sociaux de sexe. Il s'est organisé autour du partage de connaissances et a pris des formes variées : bilan d'un colloque, présentation d'une problématique et/ou d'un point de vue d'auteur, interprétation de statistiques, compte-rendu d'une recherche, recueil et analyse de données à propos des représentations d'enseignants en formation. Les problèmes posés spécifiquement par les formations « transversales » des enseignants ont pu être analysés à l'aide des outils construits dans le collectif, en cherchant la meilleure intégration de la « promotion » de l'égalité, aux compétences disciplinaires des enseignants et des formateurs.

- Comprendre les trajectoires de filles dans des filières « traditionnellement masculines »
- 2002-2004 -

Encadrement scientifique d'une dizaine d'enseignants, conseillers d'orientation, formateurs : travail de problématisation, réflexions sur les démarches méthodologiques - quantitative /qualitative, épistémologie des sciences humaines et sociales, conception et réalisation de l'enquête de terrain en lycée professionnel. Le dispositif a conduit à l'organisation de formations continues des enseignants : « Etude des trajectoires lycéennes. Effets du genre et de l'origine sociale », « Approches quantitative et qualitative des rapports aux savoirs et à l'école : des différences en fonction du genre », « Trajectoires scolaires des élèves : comprendre les différences entre les sexes et définir des pistes d'action ».

Université Toulouse 2 - Psychologie
1997-

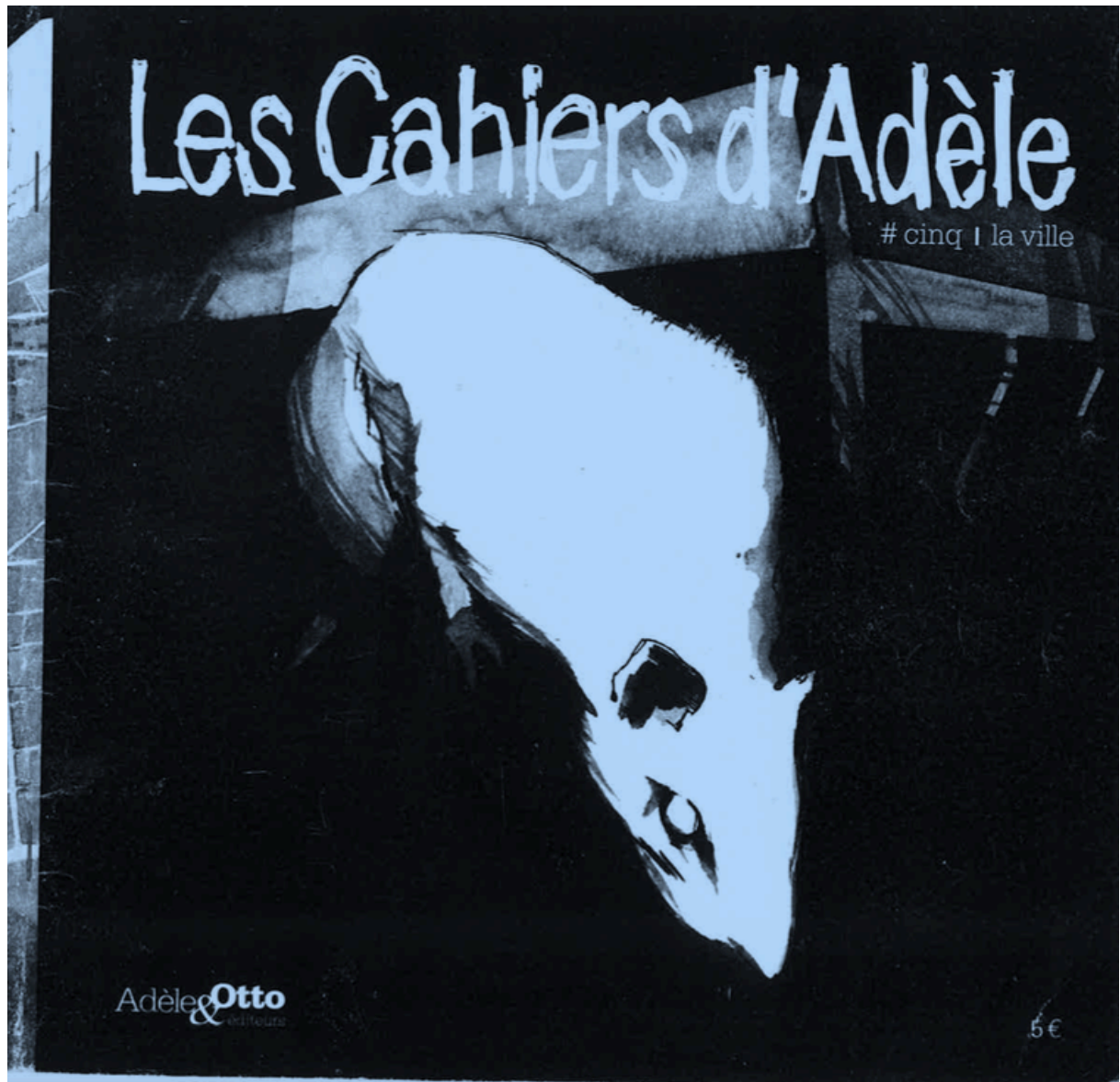
-1992-

- Doctorante allocataire puis Ater : Travaux dirigés en Deug et licence (400 heures). Séminaires de maîtrise et suivi de mémoires.
Contenus : Éducation familiale et scolaire, Apprentissage et pédagogie de la lecture-écriture, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Socialisation, Identité, Projet professionnel, Méthodologie de la recherche.

Missions particulières :

- Enseignement à l'école de la Croix Rouge Française : 50h de psychologie du développement et de l'éducation. Préparation au concours d'entrée à l'école de soins infirmiers (Midi Pyrénées) 1995-1997.
- Sélection des élèves infirmiers pour l'hôpital de Tarbes (Hautes Pyrénées) 1997.

3- Texte paru dans la revue littéraire *Adèle & Otto* en 2010



Chronique d'une sortie en ville

par Christine Bouissou

- Une hétérotopie : ce qui, à même le connu, le propre, creuse en de légères rides, du différent tout proche, introduit un bougé, un trouble, une fissure qui pour être tenue, n'en altère pas moins définitivement une identité, un ordre, ainsi séparés en quelque sorte d'eux-mêmes-

Sabine Prokhoris.

Chronique d'une sortie en espace citadin, bourdonnant, discursif⁴⁷.

C'est l'histoire d'adolescentes d'une ville de banlieue, parlant d'elles-mêmes et de leur vie - les parents, les garçons, la cité et Paris la grande ville d'à côté.

C'est l'histoire de quelques filles se racontant dans la cité. Une cité dans la cité : les Morlacs à Champigny-sur-Marne. Un emboîtement de lieux, des cercles concentriques : la maison, la cage d'escalier, le bloc, la ville et puis l'autre ville, Paris, un peu plus loin, où aller quand on sort de chez soi. « *Si tu veux faire des trucs dehors, tu restes pas dans la cité, tu vas ailleurs* ». Sortir pour elles, c'est aller plus loin que le devant d'immeuble « *Les mecs, c'est pas grave, ça reste des mecs, mais nous, c'est mal vu* ».

Il est question de rester et de sortir, de demeurer, de devenir. « *Paris c'est la liberté, Champigny la sécurité* ». Il est question d'une échappée nécessaire, d'un devenir minoritaire. Minoritaire parce qu'il faut quitter pour s'accomplir. Ailleurs, pour une altération du connu et du su. « *On peut pas faire partie de leur groupe comme avant, ça c'est sûr* ».

Il est question de filles qui se déterritorialisent.

Ce dépaysement -« *quand j'ai envie de prendre un peu l'air avec mes copines..* »- est un dégagement des normes habituelles, des identifications ordinaires, des appartenances premières. Une chance peut-être pour une sortie du ban.

C'est un reportage, une enquête, une curiosité d'enquêteur, et les questions posées offrent l'occasion de se prêter à un jeu, celui de dire quelle est sa vie, quels sont les espaces où l'on se meut. Dire sa vie dans la cité, en chœur, rendre compte de soi, d'une voix singulière. Vie qui s'accomplit, de détachement des ancrages, d'éloignement forcé, imposé et aussi admis, mis à distance, pris en soi. Alternances centrifuges et centripètes, mouvements verticaux et horizontaux, rapports et transports dans la cité, l'immeuble, la cage d'escalier, les étages, ...

Les Mamans des copines sont les Tatas, qui demandent si on a faim, envoient par l'ascenseur du sel, un repas, une assiette, du 2nd vers le 3^{ème}, du 1^{er} au RC. Des portes non fermées, une circulation possible. Des rapports spatiaux, familiaux, amicaux, et leur lot de contraintes : « *je dis pas forcément que je les respecte mais elles sont là* ». Ces filles s'y adossent. Et en sortent.

Sortir et changer de ville pour composer, recomposer les espaces intimes et extimes, le dehors et le dedans, le chez-soi et l'exil. Espaces géographiques, sociaux, culturels, inscrits dans le langage

⁴⁷ Ce texte est un écho du reportage 'Ma cité mon cocon. Jeunes filles entre elles et entre soi', dans l'émission 'Terrains sensibles' du 7 juin 2006 sur France Culture

jusqu'au catalogage. Faire bouger les limites, les frontières, les franchir, s'en affranchir. Traverser des espaces citadins, interlocutoires, subjectifs. Advient autre chose que l'arrêt sur image, le refuge dans le refus, la citadelle assiégée, défensive, crispée. Un autre rapport, pour un autre gouvernement, de soi d'abord. Le devenir minoritaire est un parcours initiatique. Se tenir dans l'intranquillité d'une vie intérieure d'abord confuse, débordée, chaotique, de mieux en mieux distincte. Apprivoiser la solitude, par le travail qui mène du négatif au positif, du manque au désir. Tolérer l'espace en soi, d'élaboration et de déconstruction. N'être pas tellement gouverné, résister à l'inquisition, l'inadéquat, l'adhérence. Un rapport à *l'intérieur*, une économie, un souci qui rend attentif à l'extérieur. Changer d'espace et se tenir autrement, faire d'autres usages de soi. Un travail sur des places - tu, je, eux, on, nous.

Une opération de discernement, séparation, distinction ; une sortie de la confusion, de l'amalgame ; un désir d'altérité. Le souci de soi et celui des autres. Le *care* et la Métis. Une intelligence non écartelée. Un engagement auprès des autres. Un engagement, lucide, empathique, qui s'appuie sur un usage de soi vigilant, attentif, responsable, « *il faut savoir se respecter avant que les autres nous respectent* ». Choisir sa conduite. Concernées, solitaires et solidaires, sont-elles.

Soixante minutes de reportage, pour un voyage radiophonique, une traversée des apparences, l'investigation d'un corpus : on tend un micro, intéressé, soucieux, on écoute, on accueille. L'auditrice s'interroge : pourquoi des filles, seulement des filles et une polyphonie ? Où sont les garçons ? Surgit l'intuition qu'opère dans ce choix, autre chose que le hasard. Une hypothèse se forme, encore à travailler, celle d'UNE SOUFFRANCE PLUS VIVE POUR CEUX QUI, S'ILS SE VIVAIENT MINORITAIRES, TROUVERAIENT DES ECHAPPEES...

A quel jeu se livrent les personnes en présence ? Qui questionne qui dans cette histoire ?

Le reporter donne la parole, geste ordinaire peu anodin. Elles, se saisissent de la perche tendue, en font usage pour une disputatio, pour un dire-vrai ni rhétorique ni polémique, où il est davantage question de puissance que de pouvoir : « -Lui : *on pourrait penser, vu de l'extérieur, que vous êtes communautaristes.. ?* - L'une d'elles : *on pourrait oui, effectivement.* -Lui : *qu'est-ce que tu répondrais ?* -Elle : *j'ai rien à répondre, il suffit de me voir au quotidien et de voir que c'est pas ça.* »

Elles se déterminent en prenant parole. Déconstruisent et s'instituent, ont des droits et des devoirs, font usage d'elles-mêmes. Travaillent. Aiment. Altèrent l'ordinaire : « *Etre française c'est pas vivre à la française, je peux vivre comme je vis tous les jours, être naturelle et être française quand même. Ça veut dire quoi être française, ça veut dire quoi être française, ça veut dire quoi être française ?* »

Soixante minutes de reportage, et la ville devient l'espace pour penser le *sujet*, ses aventures, déboires, bifurcations, arrêts, reprises, l'espace de sa problématique.

4- Cartographie des activités enseignantes

| REFERENTIEL ENSEIGNANT (trame enquête) | | | |
|--|--|--|---|
| PREPARER | Participer aux actions d'accueil, d'information et d'orientation de l'étudiant | Participer aux actions tournées vers les lycées et néo-arrivants (accueil) | |
| | Concevoir, préparer et mettre en œuvre des modules d'enseignement | Préparer un cours, le concevoir et réfléchir à la manière de le diffuser | |
| | Participer à la construction de l'offre numérique | Simple mise en ligne, nouvelles pratiques pédagogiques innovantes, TICE, MOOC... | |
| ENSEIGNER | Enseigner en présentiel | En présentiel (cours magistraux et travaux dirigés) | |
| | Enseigner à distance | A distance (à travers la mise en ligne de cours et de corrections des copies à distance) | |
| ACCOMPAGNER | Accompagner et suivre l'étudiant | Tutorat, ateliers, accompagnement individualisé/collectif, toute démarche péri-académique | |
| | Réaliser des activités pédagogiques extérieures | Visites, actions de terrain... | |
| | Encadrer les travaux d'études | Mémoires, rapports, projets tutorés... | |
| DIFFUSER | Accompagner les étudiants en VAE | Suivre et accompagner le projet, participer aux jurys... | |
| | Diffuser les savoirs pédagogiques | Informers, communiquer, relayer (médias).. | |
| EVALUER | Evaluer les étudiants | Participer à des jurys, des commissions, corriger des examens... | |
| | Evaluer les enseignements | Participer à la mise en place de la démarche d'auto-évaluation, expertise, conseil... | |
| | Encadrer des stages | Suivi sur lieu, rencontres étudiants et maîtres de stage, contacts avec l'étudiant, suivi de rédaction, soutenance | |
| RECHERCHE | Participer aux actions d'insertion professionnelle et relations entreprises | Entretiens, informations, rencontres, forums, relations entreprises... | |
| | Réaliser le programme de recherche | Activités de recherche, réalisation de programmes... | |
| | Diffuser la recherche | Publications, colloques, séminaires... | |
| RECHERCHE | Valoriser la recherche | Recherche de financement, brevets, partenariats, mécénats... | |
| | PILOTER, ENCADRER | Piloter au niveau établissement et niveau intermédiaire | Présidence, vice-présidence, élus conseils centraux, composantes "UFR", composantes "ED" |
| | | Être en responsabilité d'encadrement | Responsable de formation(s), département, unité de recherche, équipes, conventions, directions, services... |
| PILOTER, ENCADRER | Piloter l'offre de formation | Participer à la structuration de la maquette, à ses ajustements, à l'harmonisation de l'offre de formation | |
| | Mettre ses expertises et compétences au service de la communauté | Chargés de missions, référents, commissions disciplinaires... | |
| | Piloter un projet transversal "Paris 8" | Idéfi, Labex, I-Site, Pépîte, Année thématique, Semaine des Arts... | |
| | Contribuer au développement international | Partenariats, co-diplomation, mobilité internationale... | |

Fig. 1 Référentiel activités d'enseignement et de recherche

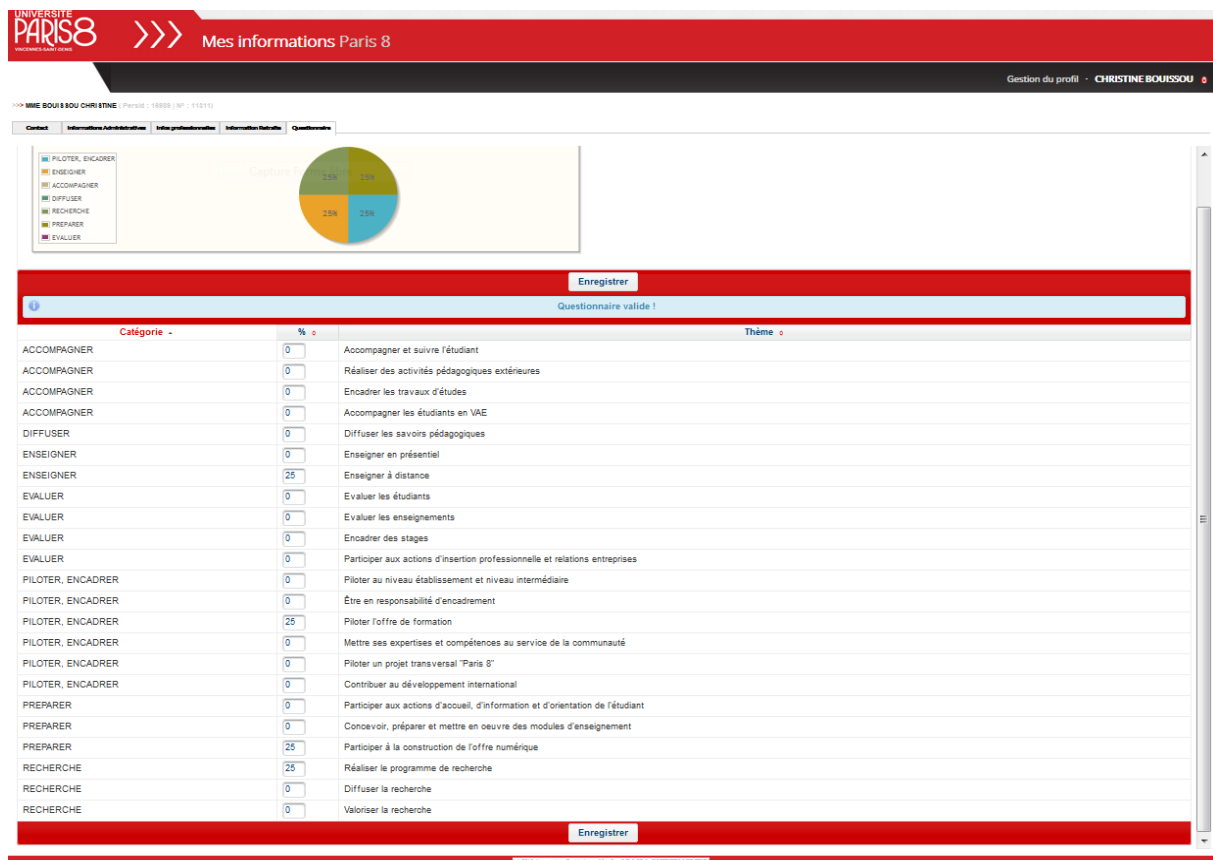


Fig. 2 Application cartographie des activités

5- Note de synthèse *Valorisation des sciences humaines et sociales*

**SHS, valorisation économique et sociétale :
des ponts à la place des murs**

C. Bouissou Département Etablissement Novembre 2016

Enjeux

Décloisonnement Transdisciplinarité
Accompagnement des établissements
Evolution des carrières et des métiers
Professionnalisation et valeur ajoutée
Responsabilité sociale

Ressources, repères:

Commission SHS Réseau Curie
Stratégie Nationale Recherche - STRAtégie Nationale Enseignement Supérieur
Alliance Athéna Observatoire des SHS
Stratégie HCERES
Loi ESR 2013
Programmes Investissement Avenir

**La loi ESR 2013 identifie les grands enjeux
scientifiques, technologiques, économiques et sociétaux,
à égalité d'importance et les souhaite en synergie.**

Participation active des SHS à l'innovation sociale
Sciences participatives promues par l'agence Athéna
et incluses dans les grandes orientations stratégiques
nationales et internationales

Nouveaux enjeux :

- Accessibilité des données
- Action et décision publiques et connaissances SHS
- Accès aux financements par appels d'offre SHS
 - Insertion pro des diplômés SHS
 - Internationalisation des SHS
- Suivi des transformations de l'ESR et prospective

SHS : « un impact
certain et ancien...

...notamment :

Expertises pointues
Éclairages stratégiques
Qualité organisationnelle
Amélioration des performances

mais dont la
traçabilité reste
encore à organiser »

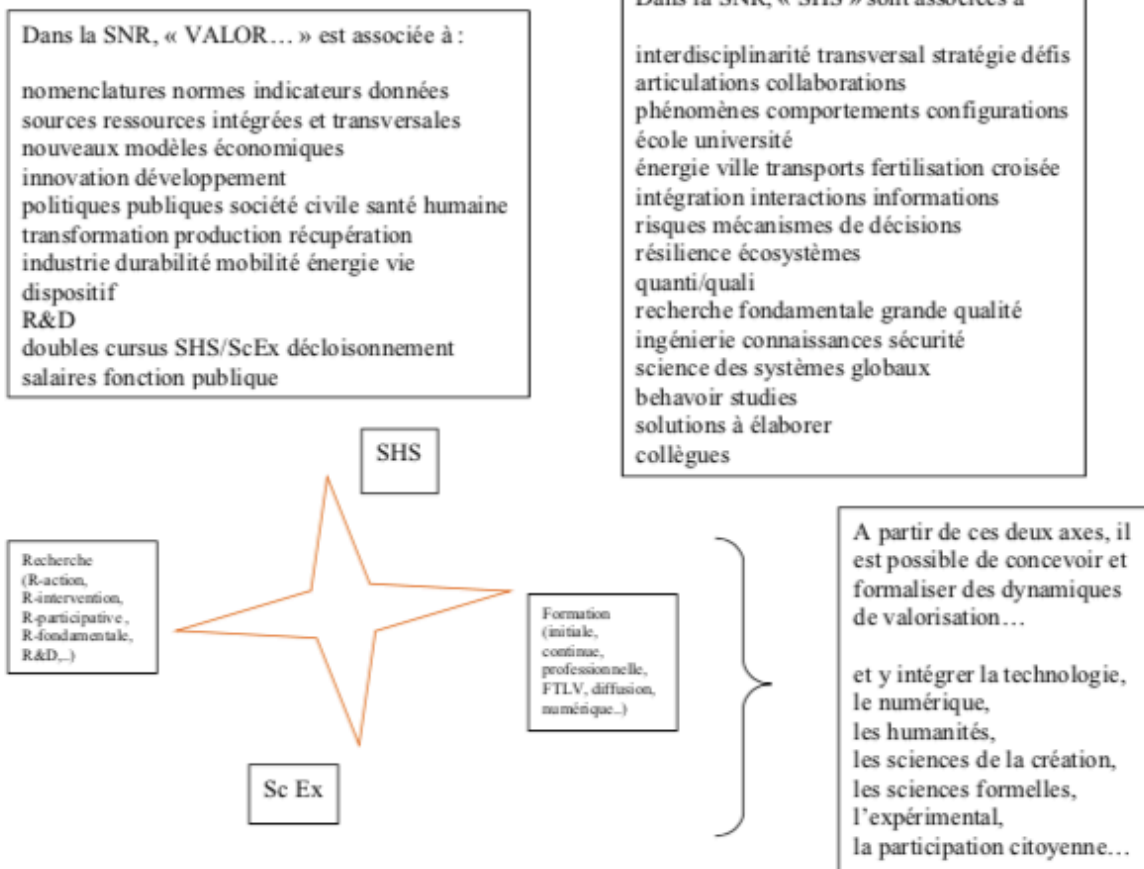
**Formation et Recherche s'intriquent et sont comprises comme telles dans les grands
projets (SNR, STRANES, PIA) qui prônent l'interdisciplinarité, l'intercatégoriel,
la porosité des frontières intégrant FTLV, Valorisation, Intervention sociale.**

« Déterminer ce qui fonde la capacité des sociétés à innover nécessite l'élaboration de nouveaux indicateurs de l'activité scientifique et d'innovation, de la capacité de l'éducation à valoriser l'initiative, l'expérimentation et la créativité, et l'identification des modalités les plus efficaces de transmission des connaissances tacites. Pour cela, il convient d'étudier à la fois les comportements individuels face aux risques et les attitudes sociales vis-à-vis du progrès, de la recherche et de la science, mais aussi les représentations du risque et le rôle que joue le système scolaire, et en particulier la stigmatisation de l'échec. » SNR Orientation 31 « nouveaux indicateurs de la capacité à innover »

- ⇒ des besoins sociétaux, des biens communs et des types de rationalité propres à y répondre
- ⇒ des modes hétérogènes de production de savoirs, d'accessibilité et de transfert
- ⇒ des modèles de développement fondés sur la gestion de l'immatériel et la créativité
- ⇒ des référentiels ajustés à une économie mondialisée de la connaissance.

.../...

Contextes et champs sémantiques



Aider à valoriser la valorisation, c'est aider à

- **objectiver les retours sur investissement des activités de valorisation au sein des établissements**
- **définir des critères, des indices, des observables**
- **démontrer que, dans leur pluralité, les valorisations participent activement de la dynamique stratégique d'ensemble, voire l'insufflent.**

Approfondir...

- Les SHS, un investissement pour l'avenir. 10 premières mesures (Alliance nationale 2016).
<http://www.allianceathena.fr/c/contributions>
- SHS et Energie (Alliance nationale, 2013).
<http://www.allianceathena.fr/c/energie>
- L'indispensable positionnement interdisciplinaire des SHS.
<http://www.allianceathena.fr/actualite/interview-sandra-laugier>
- SHS et sciences participatives : Les citoyens ordinaires comme ressource de la connaissance.
<http://www.allianceathena.fr/actualite/shs-et-sciences-participatives-les-citoyens-ordinaires-comme-ressource-de-la-connaissance>
- La valorisation, c'est quoi ?
<http://www.univ-tlse2.fr/accueil/recherche/valorisation-de-la-recherche/la-valorisation-c-est-quoi--82374.kjsp>
- La valorisation en 9 questions.
https://www.curie.asso.fr/La-valorisation-en-9-questions.html?id_document=29
- Transfert de connaissances en sciences humaines et sociales vers les décideurs publics Enseignements tirés de quelques exemples internationaux.
<http://www.allianceathena.fr/c/contributions>