

Que penser de ses pratiques d'intervention ?

Analyse des implications de professionnels de l'éducation populaire

MÉMOIRE

en vue de l'obtention du

Diplôme des Hautes Études en Pratique Sociale

réalisé au sein de la 9ème promotion du

Séminaire Itinérant Acteurs et Entrepreneurs sociaux

porté par le Réseau des CREFAD

Direction de recherche : Xavier Lucien et Christian Lamy

Anthony Brault
Août 2019

*« Je ne connaîtrai pas la peur car la peur tue l'esprit.
La peur est la petite mort qui conduit à l'oblitération totale.
J'affronterai ma peur.
Je lui permettrai de passer sur moi, au travers de moi.
Et lorsqu'elle sera passée, je tournerai mon œil intérieur sur son chemin.
Et là où elle sera passée, il n'y aura plus rien.
Rien que moi. »*

Litanie contre la peur du Bene Gesserit

RÉSUMÉ

Voici le résultat d'un travail de trois ans sur l'analyse des implications du praticien. J'ai hésité toute la première année avec un autre sujet, autour de la collapsologie, puis toute la seconde année, autour d'une pédagogie de la tendresse que je cherchais à définir. Derrière ces sujets se joue mon désir de reconnaissance, de me placer comme sauveur ou bien encore de régler des comptes avec une partie de mon milieu professionnel et avec mon histoire personnelle. C'est l'analyse de mes implications sur ces sujets qui m'a permis de les abandonner.

Comment s'y prennent les professionnels de l'éducation populaire pour penser leurs pratiques ? Comment tiennent-ils compte des pressions directes et indirectes à fournir des résultats, des solutions, à éviter les conflits et répondre par des outils ? Cette recherche s'appuie, comme matériaux de recherche, sur quatre observations de formations d'éducation populaire et deux entretiens de formateurs issus de ce champ professionnel. L'analyse de ces matériaux reprend des concepts issus de l'analyse institutionnelle, au premier rang desquels je situe l'analyse des implications, théorisée par René Lourau et Georges Lapassade.

Je découvre les dispositifs utilisés dans la socianalyse pour conduire cette analyse des implications des praticiens : les intervisions, supervisions, monographies, carrefours théoriques... ainsi que l'invitation à suivre une psychothérapie. Et je ne peux que constater l'absence criante de tels dispositifs dans mes pratiques professionnelles d'éducation populaire. Je découvre par l'analyse de mes matériaux les éléments majeurs freinant ce travail d'analyse : la recherche d'un positionnement idéologique explicite et radical, les contraintes posées par les bases matérielles des praticiens, et la difficulté d'analyser sa position sociale d'intellectuel.

Le risque est alors de cultiver un rapport de domination basé sur le savoir et postulant implicitement l'inégalité des intelligences, comme l'explique Rancière dans *Le maître ignorant*, à l'endroit même où est censé se construire un rapport au savoir émancipateur, et ce, avec toute la bonne foi et la bonne volonté des professionnels du secteur.

Abstract

This is the result of a three-year study on the analysis of the practitioner's implications. I hesitated all the first year with another subject, around collapsology, then all the second year, around a pedagogy of tenderness that I was trying to define. Behind these subjects lies my desire for recognition, to place myself as a savior or to settle scores with part of my professional environment and with my personal history. It was the analysis of my implications on these subjects that allowed me to abandon them.

How do popular education professionals think about their practices? How do they take into account direct and indirect pressures to provide results, solutions, avoid conflict and respond with tools? This research is based, as research materials, on four observations of popular education training courses and two interviews with trainers from this professional field. The analysis of these materials takes up concepts from institutional analysis, first and foremost the analysis of implications, theorized by René Lourau and Georges Lapassade.

I discover the devices used in social analysis to conduct this analysis of the implications of practitioners: interviews, supervisions, monographs, theoretical workshops... as well as the invitation to follow a psychotherapy. And I can only note the glaring absence of such mechanisms in my professional practices of popular education. Through the analysis of my materials, I discover the major elements that hinder this analytical work: the search for an explicit and radical ideological position, the constraints imposed by the material bases of practitioners, and the difficulty of analyzing one's social position as an intellectual.

The risk is then to cultivate a relationship of domination based on knowledge and implicitly postulating the inequality of intelligences, as Rancière explains in *Le maître ignorant*, in the very place where a relationship to emancipatory knowledge is supposed to be built, with all the good faith and good will of professionals in the sector.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	3
INTRODUCTION.....	6
PARTIE 1 : L'ACTEUR-CHERCHEUR.....	12
1- L'acteur : Un militant de l'éducation populaire.....	13
2- Terrain de recherche : Les praticiens de l'éducation populaire politique.....	19
3- Thème de recherche : L'éducation populaire politique comme métier.....	28
4- Question de recherche : Comment penser des pratiques qu'on invente et dont on vit ?.....	34
5- Démarche de recherche.....	42
PARTIE 2 : LA RECHERCHE.....	47
6- Méthode de recherche.....	48
7- Théorie de référence : L'analyse institutionnelle.....	52
8- Analyse.....	59
CONCLUSION.....	79
BIBLIOGRAPHIE.....	84
ANNEXES.....	86
Observations.....	87
Recueil de données.....	134
Entretiens.....	144

INTRODUCTION

Mon entrée en formation intervient en 2015, soit l'année suivant l'auto-dissolution de la coopérative Le Pavé, que j'ai participé à fonder en 2007. Cette auto-dissolution a laissé beaucoup d'amertume au sein de l'équipe : deux structures sont nées de cette auto-dissolution et leurs équipes respectives ne se sont jamais rencontrées depuis. Je ressors de cette aventure folle dont les réalisations et la portée politique ont dépassé mes espérances, marquant ce petit milieu de l'éducation populaire, blessé et abasourdi. Comment avons-nous pu en arriver là ?

Je cherche alors un espace où prendre de la distance avec mes pratiques, celles antérieures à la SCOP Le Pavé, et celles du Pavé, pour trier, me positionner, m'instruire de théories sur ces pratiques de formation d'adulte que j'ai fais mienne.

Mon entrée en recherche se fait à partir de cette question : après avoir tenté et vécu mille expériences depuis presque dix ans avec cette coopérative et autant avant, quels sont mes principes d'intervention, mes règles de métier, en tant que professionnel de l'éducation populaire ? Que dois-je abandonner des pratiques du Pavé et que dois-je rechercher comme cadre d'intervention et comme posture professionnelle ?

1 - Les éléments de ma recherche

Le premier chapitre, c'est mon autobiographie raisonnée, c'est-à-dire l'analyse de la partie signifiante de mon récit de vie par rapport à mon sujet. Je présente dans ce premier chapitre la naissance, dans mon enfance, de mon intérêt pour les questions pédagogiques et le parcours de formateur que je me suis construit en m'investissant tour à tour dans plusieurs collectifs et structures se réclamant de l'éducation populaire.

L'expérience de la Scop Le Pavé m'a ouvert à une multitude d'approches de l'éducation populaire, au travers de toutes les structures et personnes que j'ai fréquenté durant ces huit années et qui trouvaient avec cette coopérative un allié pour renforcer leur dynamique d'éducation à la transformation sociale.

Qu'est-ce que l'éducation populaire ? Il semble aussi que chaque acteur ait sa propre définition de l'éducation populaire. Je tente dans le deuxième chapitre de ce mémoire de définir, non pas tant l'éducation populaire que ce qui lie, dans mes différents terrains d'actions investis au cours de mes vingt dernières années, tous ces acteurs, collectifs et structures qui s'en réclament.

Troisième chapitre : mon thème de recherche, c'est-à-dire la recherche des conditions nécessaires à ce que ces pratiques d'éducation populaire puissent être professionnalisées. Je déplie dans ce chapitre les difficultés à élaborer ces conditions

d'exercice : le métier est encore à inventer et les praticiens ne soumettent que trop peu leurs pratiques à l'analyse de leurs collègues.

Ma question n'est pas de trouver des solutions à ces contradictions et tensions inhérentes au métier de formateur mais de regarder ce qu'en font les formateurs, c'est-à-dire l'analyse qu'ils font de ce qui se loge dans leur pédagogie, ce qui s'appelle dans le jargon socianalytique l'analyse de ses implications, et que je déplie dans ce quatrième chapitre consacrée à ma question de recherche.

Je présente dans un cinquième chapitre mes matériaux de recherche, c'est-à-dire quatre observations participantes à des formations d'éducation populaire et deux entretiens menés auprès des formateurs du DHEPS. Je présente ensuite la méthode que j'ai utilisé pour les analyser dans un sixième chapitre.

Comment analyser ce qui se loge dans la pédagogie d'un formateur ? J'ai cherché ce qui retient un formateur de mettre à nu, en analyse, les croyances qui fondent sa pédagogie. J'ai ainsi croisé, tout au long de ces trois années de recherche les écrits de Desroches, de Freire, de Jacotot, d'Alinsky, de Dewey, d'Ardoino, de Lourau, de Lapassade, d'Oury, de Deligny... J'ai découvert le mouvement institutionnaliste et ses différentes pratiques.

Septième chapitre : théories de référence. J'y présente l'analyse institutionnelle et notamment les concepts d'analyse de la commande, d'implication, d'analyse des contre-transferts, théorisés par Lourau et Lapassade ainsi que le concept d'égalité des intelligences, proposé par Rancière dans son livre *Le maître-ignorant*.

Ces différents concepts viennent donc dans le huitième et dernier chapitre de ce mémoire éclairer l'analyse que je propose des différents éléments composant la pédagogie d'un formateur que sont les rapports à soi, au savoir, aux autres, au temps, à la formation, aux conditions matérielles.

Je conclue par mes apprentissages de la recherche et enfin les apprentissages sur mon sujet. Les annexes à ce mémoire contiennent les retranscriptions intégrales des échanges ayant eu lieu au début de chacune des formations que j'ai observé et des deux entretiens que j'ai conduits.

2 - Parcours de formation

2.1 - Première année

Une première année où je découvre dans mon récit de vie les fondements de mes pratiques d'éducation populaire : STAJ Touraine, notamment son secteur formation BAFA-BAFD. J'y ai forgé mes convictions pédagogiques et politiques au début des années 2000, en partie en rupture avec l'association au sein de laquelle j'ai fait mes débuts dans le

champ de l'éducation populaire : les Francas de la région Centre, et avec ma formation à l'IUT Carrières Sociales de Tours.

Ces deux institutions contribuent selon moi à dépolitiser l'éducation populaire et à la cantonner à des activités socio-culturelles. Je cherchais alors à repolitiser les rapports sociaux au sein des classes populaires, et mes pratiques consistaient à proposer des interventions dans l'espace public visant l'instauration de débats politiques entre passants sur des sujets de société divers et variés. J'ai co-fondé l'association Lézards Politiques dans ce but.

Nombre de mes intuitions et convictions ont trouvé dans ses deux associations tourangelles très liées des espaces pour être élaborées, expérimentées et analysées. C'est sur les bases des pratiques de formation BAFA-BAFD et d'animation de colonies de vacances de ce petit organisme de formation d'orientation libertaire et d'interventions sauvages dans l'espace public que j'ai construit mes fondamentaux méthodologiques des stages de la Scop le Pavé.

Cependant, j'ai dû en abandonner plusieurs au fil des années d'existence de la coopérative : l'auto-gestion des courses, des repas, du ménage et du paiement du poste alimentation par le groupe de stagiaires, privilégier le vécu sur le prévu, le planning annoncé des programmes de stage et d'autres modes de conduite de stage par mes collègues s'imposant à moi, le vol et la récupération des matériaux utilisés en intervention, les longs temps de préparation pour construire une question simple à poser à des passants, mais aussi la précarité et les petits boulots qui allaient avec mes pratiques antérieures au Pavé.

En fin de première année, mes questions basculent entre la recherche de mes futures pratiques professionnelles et la quête de ce qui dysfonctionnait au Pavé. Je me concentre sur le thème de la formation d'adulte dans le champ de l'éducation populaire, et tente de renoncer à définir mon nouveau métier tout comme à régler mes comptes avec le système Pavé...

Je tourne autour de la question de l'implication du formateur dans la situation de formation et des dispositifs qu'il utilise pour cela. Je veux prouver que la plupart de mes collègues praticiens de l'éducation populaire politique sont aveugles sur leurs implications personnelles et que cela biaise énormément leur travail. Cependant, je ne sais pas bien comment faire autrement...

Comment font les autres, y compris mes collègues ? C'est cette question qui va guider mes choix de recherche, la définition de mon terrain de recherche, et de ma problématique de recherche. C'est avec ces réponses balbutiantes que j'entame ma deuxième année.

2.2 - Deuxième année

Il s'agit de récolter des matériaux sur mon terrain, pour les confronter à mes écrits sur l'acteur-chercheur et à mes fiches de lecture. Je décide d'observer des situations d'intervention et / ou de formation auprès d'adultes et situées dans le champ de l'éducation populaire.

Je prends la première intervention qui me tombe sous la main et je l'enregistre. C'est une formation à la socianalyse conduite par Patrice Ville et Christiane Gilon. Je ne connais pas la socianalyse et j'organise ce stage pour y remédier. Suite à l'analyse de cette observation, je décide de poursuivre dans la voie de l'observation participante.

Alors même que j'ai le sentiment de prendre des stages d'éducation populaire au hasard et m'y inscrire, je me retrouve à participer à quatre stages représentant des dimensions de l'éducation populaire qui m'attirent et qui n'ont pas été travaillées au Pavé : le théâtre de l'opprimé, l'action-directe non-violente, l'analyse institutionnelle et l'éducation populaire sud-américaine, en l'occurrence la méthode de la systématisation d'expériences.

Je participe comme stagiaire à ces différents stages et décide de retranscrire les échanges entre le premier instant du stage et le début du premier temps de la formation, la première mise-au-travail du groupe. Je prends quelques photos dans les premiers moments du stage. Ne voyant pas comment utiliser la formation elle-même comme matériau de ma recherche à l'aide d'une observation, étant moi-même trop impliqué dans cette formation, je complète mes matériaux avec deux entretiens non-directifs des formateurs de ce DHEPS.

Je fouille aussi dans la théorie et finis par me rendre à l'évidence : ma théorie de référence, celle que j'utilise depuis mon passage par STAJ, c'est bien celle de l'analyse institutionnelle. En accumulant les écrits autour de l'analyse institutionnelle, je découvre qu'ils datent tous ou presque des années 70 et pour les plus récents des années 80.

Je comprends alors avec cette discipline universitaire qu'est l'analyse institutionnelle ce que je défends comme posture pédagogique et philosophique dans mon travail d'intervenant et à quels endroits je suis incohérent ou juste dans mes pratiques passées et actuelles. Commenant par ailleurs à intervenir en tant que socianalyste, les interventions et supervisions de ces interventions me renvoient des enseignements similaires issus de la pratique socianalytique.

Ma question de recherche se serre alors sur les intentions et les conditions d'analyse de ses pratiques professionnelles dans le champ de la formation à l'éducation populaire politique : quels retours ont mes collègues et moi-même sur nos pratiques ? Qu'est-ce qui y est analysé ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? Quelles sont les intentions de ces retours ? Qu'en faisons-nous ?

2.3 - Troisième année

En début de troisième année de formation, nous avons eu une session, un regroupement d'une semaine, à Halle, en Allemagne, à 50 km de Leipzig, entièrement consacré, théorie et pratique, à l'analyse des matériaux.

Je lis et relis mes entretiens et mes observations, définis mes critères, des indicateurs, essayant de me laisser surprendre par mes matériaux de recherche. Je crois que je n'étais pas satisfait du résultat car je m'attendais à devoir démêler des signaux contradictoires dans mes observations, mener l'enquête minutieusement pour séparer ce qui vient de l'observateur et du contexte, douter de mes interprétations et de leur simplification du réel, et conclure impuissant face à la complexité d'une simple situation de formation d'adultes.

Y a-t-il un clivage relativement simple, et jusqu'ici invisible à mes propres yeux, qui sépare nettement le milieu des formateurs en éducation populaire : celui de postuler et de croire, ou non, à l'égalité des intelligences ? De ce clivage découle logiquement deux conceptions, deux méthodologies et deux mises-en-œuvre de la pédagogie dite d'éducation populaire.

Ces deux conceptions ne sont pas contradictoires en tout point mais s'opposent frontalement sur certains. L'une de ces deux conceptions bénéficie de tout l'héritage universitaire et de l'héritage des mouvements sociaux s'étant attaqué à des discriminations sociales, de race, de sexe, et l'héritage idéologique de l'extrême-gauche. Bourdieu, Marx, Delphy.

L'autre conception prend appui sur les visées libertaires de Rancière et l'idéologie anarchiste de l'éducation, les pratiques du courant de l'analyse institutionnelle, de la pédagogie institutionnelle et de la psycho-thérapie institutionnelle.

Cette deuxième conception est beaucoup moins présente dans l'héritage théorique de l'éducation populaire du Pavé, et de toute ma génération de militants politisés de l'éducation populaire, où nos idéaux pédagogiques se situent dans les universités populaires et les bourses du travail au début du XXème siècle.

Cette absence de repères théoriques m'a amené à céder devant l'idéologie très claire de la conception gauchiste de la formation en éducation populaire pour adultes. J'ai donc aussi pris le temps durant cette troisième année de formation de m'instruire des repères théoriques et méthodologiques de cette conception libertaire de la formation pour adultes, supposant une égalité des intelligences. C'est cette égalité des intelligences, qui était bien présente à Staj Touraine et à Lézards Politiques et qui s'est perdu au fil de l'existence de la Scop le Pavé.

Mais ce n'est pas tant de confronter la vision de Bourdieu sur l'émancipation à celle de Rancière qui m'intéresse que de me demander ce qui aurait pu aider, dans l'analyse de

mes pratiques professionnelles à articuler ces deux pensées plutôt que de les opposer dans un affrontement réduisant la question pédagogique à des positions idéologiques gauchistes, féministes ou anarchistes.

Quelles sont les conditions d'une analyse rigoureuse de ses implications personnelles, idéologiques, matérielles, symboliques dans des situations d'intervention ? Qu'en disent les penseurs de l'analyse institutionnelle ? Quels dispositifs utiliser ? Comment les faire vivre ? Voilà les questions qui m'agitent à l'écriture de ce mémoire.

**PARTIE 1 :
L'ACTEUR-CHERCHEUR**

1- L'acteur :

Un militant de l'éducation populaire

1 - Motivations

Ma motivation essentielle à cette entrée en formation, c'est le désir de passer du praticien impulsif et autodidacte au chercheur-acteur inscrit dans un champ de pratiques et un corpus théorique. Ce désir, qui cherche à se réaliser dans ce parcours de formation, répond à deux besoins qui se répondent : analyser ce qu'ont été mes pratiques professionnelles et dessiner les contours des futures.

La socianalyse conduite par Patrice Ville et Christiane Gilon auprès de l'équipe du Pavé en 2014 a permis de nommer les processus à l'œuvre dans notre coopérative. Voici formulée la question résumant mes motivations professionnelles : comment donc ne pas reproduire les violences institutionnelles présentes à l'endroit même où nous pensons avoir les moyens de les combattre ?

Ce que je retire de cette socianalyse pour mes expériences futures, c'est plutôt la nécessité d'analyser en permanence nos implications personnelles pour ne pas glisser sur des pentes idéologiques ou organisationnelles venant masquer les désaccords qui ne manqueront pas de surgir au fil du temps.

Ce désir, au fil de de ma recherche, m'a conduit à travailler la question de l'implication de l'intervenant. François Tosquelles¹ proposait d'y travailler en répondant chaque matin à la question suivante : qu'est-ce que je fais quand je fais ce que je fais ?

Le premier des travaux à mener dans une recherche est la mise-à-jour des implications du chercheur dans son sujet de recherche. Une des méthodes pour établir cette distance est l'autobiographie raisonnée, c'est aussi celle qui nous est proposé dans la première année du Dheps.

Le découpage que je propose à travers les sous-titres de cette autobiographie vise à mettre en lumière mes implications dans cette recherche. Ce sont donc autant de vigilances à tenir dans les analyses proposées dans cette recherche.

1 Psychiatre catalan ayant contribué à fonder la psychothérapie institutionnelle

2 - Autobiographie raisonnée

2.1 - Des facilités scolaires

Mes parents sont nés dans des villages voisins, dans le sud de la Touraine, au sein de grandes familles populaires. Un grand-père est ouvrier agricole, l'autre est à l'usine. Leurs femmes sont au foyer. Ma mère est la douzième des seize enfants de la famille, mon père est cinquième d'une famille de huit enfants. Enceinte à dix-sept ans au milieu de son CAP secrétariat-comptabilité, ma mère suit mon père à la ville, à Tours, car il s'est engagé dans l'armée, pour avoir de quoi élever leur premier enfant, moi-même. Ma sœur naîtra quatre ans plus tard. Nous grandirons dans des cités HLM de Tours, ce qui sera vu comme une ascension sociale au sein de ma famille : nous habitons à la ville.

Ma maîtresse de grande section dira à ma mère que je ne suis pas fait pour l'école et qu'il ne faut pas miser sur une grande scolarité. Je serais pourtant dès le CP et jusqu'en Terminale scientifique dans les premiers de la classe. Avec toutefois un rapport ambigu à l'école : je serais toujours plutôt dans le fond de la classe, avec des « bavardages incessants » et des amitiés peu fréquentables scolairement. « Anthony arrive à la fois à s'amuser et à obtenir d'excellents résultats, tant mieux pour lui, tant pis pour les autres » écrira mon professeur de français - latin dans mon bulletin scolaire de quatrième.

2.2 - Des difficultés récurrentes avec l'autorité

Je trouvais injuste beaucoup de choses et notamment les bases des rapports entre professeurs et élèves, la nature des évaluations scolaires, et la suspicion justifiant tant de contrôle des adultes sur les enfants et la discipline auxquels ces derniers devaient se soumettre. Au centre aéré, je ne retrouvais pas cette discipline et cette suspicion des adultes envers les enfants. J'y ai toujours été très sage, très aidant, très coopératif.

J'ai été exclu plusieurs fois du collège, de la cantine, de diverses activités... Pour mes parents, ma réussite scolaire et ses miracles d'ascension sociale était la chose la plus importante du monde. Mes bons résultats faisaient donc leur bonheur et rendaient secondaires mes conflits avec l'institution scolaire...

J'ai ensuite eu de nombreux conflits hiérarchiques dans le milieu du travail. Je vais ainsi être licencié de mon premier job, la cueillette des pommes, au bout de quelques jours, puis être exclu du Viel Audon au bout de trois semaines, un éco-village dans lequel j'effectue un stage dans le cadre de l'IUT Carrières Sociales, puis terminer mon objection de conscience dans un placard (difficile d'être exclu lorsqu'on est objecteur de conscience...), puis partirais en conflit de mon premier travail salarié avec les anciens de l'association, ou, plus récemment, serait exclu le neuvième soir d'une retraite de méditation de dix jours dans le silence total.

2.3 - Un parcours de transfuge de classe

Dès la sixième dans une classe « allemand première langue », je vais être projeté dans une autre classe sociale que la mienne, à savoir la petite bourgeoisie tourangelle. J'ai d'abord honte de mes parents, de ma cité, de mes vêtements, de mes vacances, avec une forme d'admiration pour la culture Arte, Télérama avec piscine et sauna dans le jardin, ski l'hiver et voyage à l'étranger l'été. Moi, j'allais chez mémère et au centre aéré.

Au lycée, je suis devenu fier de mes origines populaires et très désabusé de cette culture petite-bourgeoise, que je trouvais superficielle, arrogante et méprisante envers les classes populaires. Et il est alors devenu hors de question que je fasse partie de cette petite bourgeoisie, et tout autant que je sois à son service. Je cherche des alternatives à ces deux modes de vie que je déteste autant l'un que l'autre : je décide que ce n'est pas l'argent qui guidera mes choix de vie.

Je découvre alors l'éducation populaire. J'ai à peine dix-huit ans lorsque je deviens formateur B.A.F.A., puis militant des Francas d'Indre-et-Loire. Je passe ensuite le D.U.T. Carrières Sociales à l'I.U.T. de Tours puis je serais objecteur de conscience aux Compagnons Bâisseurs Provence. Je participe à fonder sur Tours un collectif d'intervention dans l'espace public, Lézards Politiques, avec l'intention d'y créer les conditions de discussions politiques avec les passants.

Je multiplie en parallèle les petits jobs comme animateur : classes découvertes, colonies de vacances, centres aérés, garderie périscolaire, et les formations B.A.F.A. puis BAFD avec un autre mouvement d'éducation populaire rencontré pendant l'I.U.T. : S.T.A.J. Touraine. Créé en 1969 sur des bases libertaires, ce mouvement d'éducation populaire prône l'auto-gestion, le tâtonnement et le droit à l'erreur, et assume des visées libertaires à son projet de transformation sociale.

2.4 - La réalisation de soi passe par le travail

Ces activités bénévoles vont petit à petit se professionnaliser, en transposant des dispositifs d'animation conçus pour des enfants ou des passants dans des assemblées générales, associatives, des colloques sur des politiques publiques, ou des formations professionnelles à destination des salariés du champ socio-culturel.

C'est pendant ces années que je vais me passionner pour les pédagogies des adultes visant l'émancipation et le développement de l'esprit critique. J'ai multiplié les expériences dans de nombreux mouvements d'éducation populaire tout en continuant à travailler les questions pédagogiques qui m'agitaient avec un réseau tout aussi passionné de formateurs et militants d'S.T.A.J. Touraine et de Lézards Politiques.

Mes choix pédagogiques et ma posture professionnelle vont ainsi s'affiner au fil des années ainsi que ma capacité à rechercher et détecter des structures, des collectifs, des équipes travaillant dans le même esprit que moi.

Je vais ainsi en 2007 contribuer à fonder la première coopérative d'éducation populaire en France, nommée le Pavé. D'animateur socio-culturel et formateur BAFA, je vais devenir consultant et formateur professionnel pour les structures, leurs bénévoles et leurs professionnels, se revendiquant de l'éducation populaire. Cette expérience va rencontrer un écho auprès des personnes et structures se revendiquant de l'éducation populaire, et cette coopérative va devenir une caisse de résonance des pratiques et des grilles de lecture utilisée par ces praticiens.

La conférence gesticulée de Franck Lepage sur l'éducation populaire et la thèse d'Alexia Morvan sur l'éducation populaire politique sont sans doute les deux travaux les plus emblématiques produits par des membres de cette coopérative, même s'ils n'en sont pas forcément les plus représentatifs puisqu'ils sont individuels, ce qui n'était pas du tout ce qui était prôné !

Je vais, de 2007 à 2014, me former par la pratique à l'auto-gestion de ma structure employeuse et y tenter l'égalité salariale, un fonctionnement sans hiérarchie, à la non-spécialisation des tâches... et aux difficultés éthiques et économiques que posent ces idéaux politiques.

Nous nous obligeons à un fonctionnement très exigeant en interne : tout le monde est censé être interchangeable, les décisions doivent être collectives et éclairées, le travail doit être entièrement payé, et aucune trace de rapport de domination n'est tolérée. Sans subvention, sans emploi aidé, animant toujours en binôme, et exigeant que tous nos temps internes soient rémunérés, avec des salaires décents, nos interventions coûtent chères et l'équilibre économique est difficile à atteindre.

Les nouveaux salariés trouvent difficilement leur place. Ne sachant pas nommer nos propres savoirs-faire construits sur le tas, nous transmettons difficilement, d'autant plus que nous dénonçons l'idée d'une quelconque expertise qui nous appartiendrait en tant que fondateurs, les premiers salariés se retrouvant dans des rôles de modèle qu'ils sont les premiers à dénoncer. Une semaine de socialanalyse en mars 2014 débouchera sur l'auto-dissolution de cette coopérative au 31 décembre 2014.

3 - Implications actuelles

3.1 - Le deuil en cours du Pavé

J'ai besoin, à mon entrée dans cette formation au Dheps, d'analyser les pratiques professionnelles de la S.C.O.P. Le Pavé car je souhaite travailler ce sentiment revendiqué par une partie de l'équipe de cette coopérative de constituer une avant-garde intellectuelle et militante de la critique sociale. La nécessité de cohérence et d'exemplarité qui en a découlé a poussé cette équipe, dont j'étais partie prenante, à tenir des idéaux de manière dogmatique, à sur-travailler pour y arriver puis à reproduire des schémas, notamment

patriarcaux, que nous dénonçons. C'est en substance ce qu'explique le manifeste d'auto-dissolution de la Scop le Pavé.²

Plusieurs membres de cette coopérative déduisent de cette expérience que nous ne nous sommes pas assez contraints à notre devoir d'auto-critique et d'exemplarité, ce qui nous aurait donc protégé des dynamiques destructrices à l'œuvre dans notre équipe. Et c'est devant notre incapacité à tenir ces idéaux que plusieurs d'entre nous ont réclamé l'auto-dissolution de cette coopérative. Je souhaite pour ma part plutôt travailler les conditions de métier permettant de travailler les désaccords se manifestant entre nous plutôt que de prendre nos idéaux comme boussole, qui ne peuvent que conduire à de la souffrance au travail devant l'impuissance à faire advenir une situation idéale dans un monde réel.

3.2 - Assumer ma famille mono-parentale comme priorité

Lorsque l'équipe du Pavé décide d'auto-dissoudre sa coopérative en 2014, je décide alors de me donner au moins le temps de mon indemnisation chômage pour prendre du recul sur mes pratiques. Ma famille n'a pas de capital financier et ne pourrait que peu m'aider financièrement si je le leur demandais. Je vis à plusieurs heures de voiture de ma famille et ne peut donc pas non plus bénéficier d'un soutien en temps, notamment en garde d'enfants.

C'était également le cas pour ma belle-famille avant ma séparation, en 2017, d'avec la mère de mes deux enfants, nés en 2008 et 2009. Je vis depuis 2017 avec mes enfants à mi-temps dans la maison dans laquelle ils ont grandi, à Saint Germain sur Ille, à 20km au nord de Rennes.

Depuis le début de cette recherche, je me suis construit un statut professionnel d'indépendant en tant que salarié, depuis octobre 2018, d'une coopérative d'entrepreneurs. Si j'essaie depuis toujours de travailler sans exploiter ou être exploité par qui que ce soit, si je suis maintenant libéré des contraintes du collectif sur mon activité professionnelle, mon agenda ou mes tarifs, il me faut simultanément assumer de subvenir par moi-même à mes propres besoins et à ceux de mes enfants.

3.3 - Mon métier actuel comme théorie de référence

Je me suis lancé en tant qu'indépendant dans une activité de socianalyste, la socianalyse étant une méthode d'intervention inventée dans les années 60 par René Lourau et Georges Lapassade et n'ayant plus actuellement que quelques praticiens isolés. J'ai découvert la socianalyse d'abord comme client, avec le Pavé, puis comme stagiaire d'une formation conduite par les deux socianalystes étant intervenu dans cette

2 Manifeste accessible en pdf depuis la une du site <http://www.scoplepave.org/> Consulté le 03/082019

coopérative. J'ai organisé cette formation et je m'en suis servi comme objet de ma première observation participante, en première année de ce DHEPS.

Puis j'ai choisi l'analyse institutionnelle, terme synonyme de soçianalyse, comme théorie de référence au cours de ma deuxième année de formation. J'ai en parallèle mené mes premières interventions comme soçianalyste et encadré mes premières formations à la soçianalyse aux côtés de Patrice Ville et Christiane Gilon.

Au moment où j'écris ces lignes, en août 2019, la soçianalyse est devenue mon activité principale, à la fois en temps consacré à cette discipline mais aussi en rémunération. Les interférences et inter-relations entre cette recherche et mon parcours professionnel sont donc multiples et de différents registres.

2- Terrain de recherche : **Les praticiens de l'éducation populaire politique**

1 - Des collectifs d'éducation populaire en filiation du Pavé

Le terrain de ma recherche est l'univers professionnel de mes collègues réels ou potentiels dans le champ de l'éducation populaire. Il est constitué d'une myriade de formatrices et formateurs partageant certains choix professionnels. Il m'est difficile de nommer clairement les contours de ces choix distinguant cette myriade de formateurs de leurs collègues qui ne les partageraient pas, travaillant eux aussi dans le monde de la formation professionnelle continue ou dans les grands mouvements d'éducation populaire.

Ces professionnels formant mon terrain de recherche ont un engagement très fort dans leur métier, avec qui ils entretiennent un rapport existentiel : le travail n'est pas coupé de la vie personnelle ou sociale, il y est au contraire confondu. Située très à gauche ou en dehors de l'échiquier politique, l'éducation populaire est vu comme un levier de transformations sociales et une arme au service du mouvement social.

Une grande attention est portée aux rapports sociaux de domination et à la dimension populaire de ses actions. Cultivant l'autonomie et la radicalité politique, il est difficile de décrire du commun au niveau idéologique ou pédagogique, si ce n'est de se définir comme alternatif aux pratiques institués ou dominantes. Une manière de nommer cette myriade de praticiens de l'éducation populaire serait de signifier qu'elle se reconnaît dans les actions et les grilles de lecture utilisées et mises en avant par la coopérative Le Pavé.

1.1.1 - Activités de ces collectifs

Les activités de ces petits – moins de six salariés - nouveaux – créés depuis moins de dix ans, voire moins de cinq pour la plupart - collectifs d'éducation populaire politique reposent sur la formation d'adultes professionnels ou bénévoles, sur leur temps de travail ou en dehors. Ces formations durent en général quelques journées, en internat, et vise à renforcer le pouvoir d'agir de militants bénévoles ou professionnels face à l'exploitation, l'aliénation et les dominations vécues par les classes populaires auxquelles ces militants s'adressent.

Ces interventions proposent un mélange d'apports magistraux, de temps d'échange entre les participants et d'expérimentations d'outils dits d'éducation populaire. Elles prennent la forme de formations mais aussi d'animations d'instances, de débat, ou bien d'événements dits d'éducation populaire, voire même de spectacles, comme les conférences gesticulées notamment.

Ce qui distingue ces petits collectifs de l'éducation populaire traditionnelle, c'est de revendiquer clairement la transformation des structures et équipes auprès desquelles ils interviennent en donnant plus de place à l'auto-gestion, la critique sociale, et aux actions plus clairement dans l'intérêt direct des personnes concernées par le travail de ces équipes.

1.1.2 - Fonctionnement de ces collectifs

Pour la plupart organisée en réseau avec leurs homologues au plan national, ces structures proposent leurs interventions sur toute la francophonie. Ces organisations ont aussi en commun d'être construites sur de petites équipes salariées, de 3 à 6 personnes, en général à temps partiel (80 % de temps de travail pour la plupart), avec un fonctionnement sans hiérarchie basé sur une forte implication de chacun des membres dans la gestion de la structure.

Rejetant aussi la spécialisation des postes, il n'y a pas de poste administratif ou financier, ces tâches étant réparties sur les différents intervenants de l'équipe, qui est la mission principale de chacun des membres de ces petits collectifs. Les salaires sont égalitaires et les décisions prises au consensus. Un temps souvent important est d'ailleurs consacré aux instances collégiales. La fiche de poste est unique, les conditions de travail sont honorables mais la plupart « décident » de sur-travailler pour répondre à des impératifs implicites de qualité de travail.

J'en viens donc à un terrain aux contours flous et mouvants, aux caractéristiques imprécises et subjectives mais plus proche de la réalité : une galaxie de petites structures se cooptant entre elles sur la base d'une conviction commune dans l'éducation politique des adultes, et partageant une certaine vision de l'éducation populaire. Elles ont en commun d'être françaises, parfois belges, créés au XXIème siècle, s'inscrivant dans un renouveau (de la dimension politique) de l'éducation populaire, tout au moins dans le champ de la formation professionnelle.

Ces termes sont bien flous et méritent d'être précisés. Je me propose donc de définir les références pédagogiques de cette myriade de formateurs et en premier lieu cette notion d'éducation populaire. Tâche bien difficile et serpent de mer de cette myriade de formateurs que de définir cette notion...

« On entretient, la plupart du temps, au sujet de l'éducation populaire, un discours implicite, qui permet d'éviter de la caractériser de façon formelle, de contourner sa définition. Peut-être faudrait-il plutôt dire ses définitions. Car elle n'a qu'une valeur d'usage dans les discours de chacun, celle que chacun lui attribue. La simplicité du terme recouvre en effet un objet bien complexe. On y pénètre comme dans un dédale, en découvrant que la définition des uns ne recouvre pas celle des autres, qu'elles se côtoient sans toujours se croiser ». ³ Voilà ce qu'on peut

3 Une histoire de l'éducation populaire, Jean-Marie Mignon, La Découverte, 2007, p,18

lire dans l'ouvrage pourtant très référencé de Jean-Marie Mignon intitulé une Histoire de l'éducation populaire.

2 - Éducation populaire et transformation sociale

2.1 - De l'éducation populaire

Commençons par ses racines :

« l'éducation populaire trouve ses arguments fondateurs dans la modernité de la pensée des encyclopédistes du XVIIIème siècle, autour de Denis Diderot, et de ceux avec qui ils débattirent, tel Jean-Jacques Rousseau. Pour ces penseurs, l'émancipation sociale et politique de l'homme était un impératif pour l'ensemble de la société, et l'instruction en était l'outil. Les héritiers de la révolution française instituèrent progressivement, à partir de ce précepte issu du siècle des Lumières, une pédagogie de l'enseignement destinée à l'éducation du peuple tout entier, pour sa promotion sociale. »⁴

Mais depuis le temps de son invention, que la plupart des spécialistes situent effectivement à la Révolution Française, l'éducation populaire aurait mal vieilli.

« En fait, un certain nombre d'organismes et de mouvements qui se réfèrent explicitement à l'éducation populaire tendent à une certaine forme d'obsolescence, comme si la démarche d'éducation populaire n'en finissait pas de courir après son temps. Comme si les mouvements traditionnels n'avaient pas su anticiper les évolutions de la société. Ils ont été créés à des périodes historiquement marquées ; le pouvoir des fondateurs, toujours présent aux bureaux des mouvements, d'élection en élection, n'autorise que peu d'évolutions en matière programmatique et plus encore en matière de prévisions et d'anticipations. Si les idées, les valeurs que porte l'éducation populaire restent actuelles, leur expression, les formes de son combat peuvent apparaître désuètes et politiquement limitées à gauche. »⁵

« Le sociologue Guy Saez, en 1996, s'interroge sur le mutisme des mouvements traditionnels d'éducation populaire. Il estime que, « comparé à leur riche histoire, à l'importance de leur budget et de leur personnel, à la multiplicité des activités qu'elles organisent et qu'elles encadrent, aux fractions de la population avec lesquelles elles sont quotidiennement en contact dans tous les pays, les associations d'éducation populaire ont, depuis la fin des années 1970, observé un étrange silence. [...] Jean-Marc Roirant, secrétaire général de la Ligue de l'Enseignement, dresse, lui aussi, un dur bilan sans concessions : On a critiqué les syndicats et les partis. Mais la vie associative, elle aussi, s'est disqualifiée. Nous, à

4 Ibid, p,11

5 Ibid. p,159

la Ligue, nous nous sommes professionnalisés, nous sommes en parti devenus des gestionnaires et souvent des « sous-traitants » de l'impuissance publique. Il faut redresser la barre et procéder à la refondation de l'éducation populaire. »⁶

Sur mon terrain de recherche, les formateurs tiennent à se démarquer de ces « vieilles dames », nom donné à l'ensemble des grands mouvements historiques d'éducation populaire, mais tiennent dans le même temps à ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain et cherchent à récupérer cet héritage historique mis en miettes par ces vieilles dames et se raccroche aux finalités de cette éducation populaire : la transformation sociale.

2.2 - De la transformation sociale

Cette finalité de transformation sociale est omniprésente dans la vulgate de toutes ces structures composant mon terrain. Y-a-t-il un sens à promouvoir la transformation sociale sans en avoir défini le contenu et la procédure ? Si ce contenu et ces procédures existent, même implicites ou incomplètes, que sont-elles ? D'où viennent-elles ? Comment ont-elles été élaborées ?

Le plus connu ou le plus évident est celui du degré de profondeur de la transformation sociale, opposant les pragmatiques ou les réformistes, tenants des petites victoires, et les idéalistes ou révolutionnaires, pour qui il n'y aura victoire que quand les fondements de la société auront changé. Comment définir une transformation sociale signifiante ?

Le rapport à la violence est un clivage fort. S'attaquer à des biens matériels, est-ce de la violence ? Y-a-t-il des avancées sociales sans violences ? Si une victime permet d'en épargner cent, êtes-vous prêt à la sacrifier ? Peut-on célébrer des personnes mortes pour une cause ? Quelles limites à la violence créée par une transformation sociale ?

Changer le monde commence-t-il par se changer soi-même, pour ne pas simplement changer de bourreau, ou faut-il d'abord changer le système pour que de nouveaux comportements, plus justes envers la société, puissent voir le jour ? Commencer par viser des changements individuels, est-ce déjà de la transformation sociale ?

Sans doute la transformation sociale est in fine un compromis, une négociation, avec le pouvoir institué. Négociation dans laquelle le poids de chaque parti sera déterminant. Il y a donc les tenants du rapport de force, jamais assez fort, et les tenants de la négociation. A partir de quand est-il bienvenu de négocier ?

Une transformation sociale s'obtient-elle principalement en se battant de l'intérieur du système, en se battant contre le système, en se battant en dehors du système ?

6 Ibid. p,162

Quelles sont les positions efficaces pour faire advenir une transformation sociale ?

A partir de quelle échelle peut-on parler de transformation sociale ? Faut-il que ce soit des dominés qui s'organisent pour que l'on puisse parler de transformation sociale ? La transformation sociale se juge-t-elle par ses effets ? Y-a-t-il une échelle de temps à ne pas dépasser pour pouvoir parler de transformation sociale ?

Peut-on éduquer à la transformation sociale ? Si les processus que l'on propose reproduisent des rapports de domination, est-ce encore des processus de transformations sociales ? Quelles sont les intentions des formateurs se réclamant de cette finalité ?

2.3 - Des finalités et des processus flous

La Charte de l'éducation populaire écrite par le Conseil National des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire en 2005 commence par ces premières lignes :

«l'éducation populaire concourt à la constante transformation de la société en contribuant à construire des alternatives éducatives, économiques, sociales et politiques dans lesquelles les individus soient coauteurs de leur avenir. À l'image de cette phrase, la charte a été polie, édulcorée par toutes les négociations entre les associations. Alors, en définitive, quelle est son utilité ? Est-ce un objet de débat, comme ses animateurs l'affirment, ou de consensus ? »⁷

Effectivement, cette définition ne précise pas à quoi ces alternatives sont alternatives ni ce que recouvre l'idée d'être coauteur de son avenir. Pour Christian Maurel :

« les transformations de société ((...) au pluriel) renvoient aux processus technologiques et socio-économiques existants et en évolution permanente, tandis que la transformation sociale ((...) au singulier) désigne la posture d'acteurs sociaux engagés individuellement et collectivement dans la transformation réfléchie de la société et la construction d'autres rapports sociaux et politiques entre les hommes ».

Ainsi la transformation sociale implique des acteurs « qui entendent configurer autrement le monde, prendre en main leur destinée et, par là même, passer à l'offensive sociale et politique ». Dans ce contexte, la « révolution sociale (...) est première et concerne principalement les rapports de production, et la révolution politique (...) touche aux rapports juridiques et à l'organisation de l'État ».

« Dans les transformations de société immédiatement liées aux bouleversements des conditions de production économiques, les hommes sont pris

7 Ibid. p,166

dans » des rapports déterminés de production matérielle, « ils sont en quelque sorte des produits de l'Histoire. Par contre, lorsqu'ils prennent conscience des bouleversements, des contradictions sociales et des conflits en cours, et les conduisent jusqu'à leur résolution, il s'engagent dans la transformation sociale et politique et deviennent alors acteurs de l'Histoire ».

Ainsi, l'« engagement dans la transformation sociale et politique se décompose en deux phases, en deux postures intimement liées : la prise de conscience des conflits et du caractère contradictoire des bouleversements, la conduite du conflit jusqu'à sa résolution dans une formation sociale nouvelle et supérieure ».⁸

Voilà qui ne précise toujours pas la nature des rapports de production qui sortirait de cette révolution sociale ni les caractéristiques de cet État après la révolution politique, et encore moins la manière de conduire ce conflit, c'est-à-dire les processus pouvant caractériser cette éducation populaire porteuse de transformation sociale.

3 - L'éducation populaire politique

Le travail à mon sens le plus abouti sur cette définition de l'éducation populaire n'ayant pas renoncé à la transformation sociale se trouve être le concept d'éducation populaire politique développé par Alexia Morvan dans sa thèse *Pour une éducation populaire politique, à partir d'une recherche-action en Bretagne*. Voilà ce qu'on trouve dans les premières pages de cette thèse :

« [L'éducation populaire politique] est un type d'éducation visant l'émancipation des classes laborieuses par des pédagogies critiques, leur participation à la vie publique et la transformation de l'ordre social. »⁹

3.1 - Une pédagogie de la démocratie

Ma définition la plus simple de l'éducation populaire serait par sa fonction de pédagogie de la démocratie qu'Alexia Morvan reprend plus loin dans sa thèse :

« Remettre en lumière toutes les orientations, interprétations en « conflit » masquées (par la neutralité prétendue de l'éducation, du service public, des associations, effacement des divisions par la hiérarchie), conflits d'intérêts, de valeurs et de normes, de légitimités, de cohérence entre les intentions et les pratiques. Non seulement reconnaître les litiges, mais aussi explorer les assises qui les fondent (les croyances sur la base desquelles les personnes interprètent la réalité, et s'opposent à d'autres groupes), puis pouvoir les situer historiquement et par rapport au système dans son ensemble. C'est une partie de l'héritage de

8 Éducation populaire et puissance d'agir, Les processus culturels de l'émancipation, L'Harmattan, 2010, P,31

9 Pour une éducation populaire politique, à partir d'une recherche-action en Bretagne Thèse d'Alexian Morvan p,9

l'éducation populaire dans sa fonction de pédagogie de la démocratie. L'éducation populaire politique explore ainsi les différentes manières d'autoriser et d'instruire ces désaccords vers l'action collective : avec quel accompagnement, comment organiser les discussions, quelles sont les difficultés et avancées rencontrées ? Comment faire place aux différents types de savoirs politiques ? Comment débattre publiquement de questions de société ? Comment passer des discussions à des arbitrages éclairés, puis à des propositions et des stratégies d'action ?

Condorcet posait la question de réduire l'écart entre l'égalité politique décrétée et réelle. Quelle égalité de condition ? Qui peut être citoyen aujourd'hui ? Comment renforcer le pouvoir du grand nombre ? Comment ne pas laisser les gens expérimentés monopoliser le débat ? Certes il faut postuler l'égalité mais cela ne suffit pas. Si la démocratie n'est pas innée, comment mettre en œuvre une égalité qui n'occulterait pas les dissymétries ? Pour Jacques Rancière précisément « il y a de la politique lorsque la logique supposée naturelle de la domination est traversée par l'effet de l'égalité ».¹⁰

Alexia Morvan pose ici la tension pédagogique qui traverse l'éducation populaire politique, à savoir les conditions de l'émancipation des classes laborieuses.

3.2 - Une pédagogie de l'émancipation

3.2.1 - Bourdieu / Rancière

Cette tension pédagogique est très bien décrite par Charlotte Nordmann lorsqu'elle fait jouer la critique de Rancière sur la question de l'émancipation à la pensée de Bourdieu :

« Tout le problème de Bourdieu, selon Nordmann, est de comprendre pourquoi un monde aussi inégalitaire est accepté par ceux-là mêmes qui sont les premières victimes des inégalités. La réponse qu'il apporte à cette question se trouve dans les mécanismes de la dépossession. L'ordre social ne peut être contesté que si l'on a une conscience intellectuelle de ses structures; or, les acteurs pensent à travers les cadres imposés par le groupe dominant, et l'ordre social s'imprime dans leur vécu; les plus démunis sont ainsi privés des moyens de mettre leur situation de dominés à distance critique, et l'ordre social est reconduit. Nous nous trouvons donc dans un système où les dominés, par un processus d'intériorisation de la norme, sont dépossédés des moyens (intellectuels, donc pratiques) de lutter contre l'ordre dominant, et où ils ne peuvent se réaliser pleinement, ni dans leur pensée ni dans leurs actes. Le scandale contre lequel Bourdieu entend lutter est ce mécanisme social qui affecte la pensée même. Bien entendu, dans un tel modèle, on peut lui reprocher de donner un rôle

10 Ibid p.277

surdimensionné à l'intellectuel, dont les analyses seules peuvent mettre au jour la relation de domination, et de refuser la parole aux dominés, pris dans les pièges de la pratique sans pouvoir exprimer leur désaccord ou leur souffrance. Bourdieu est en effet souvent conduit à postuler un univers dans lequel l'ordre serait univoque, à ignorer la polyphonie dans laquelle s'inscrivent les discours tenus sur le social. Mais, plus fondamentalement, il nous laisse dans l'impossibilité de penser une réelle émancipation, dans la mesure où il ne peut exister d'acte libre de la part des dominés, qui ne parviennent pas à formuler le discours politique de leur révolte. C'est ici que la critique ranciérienne se montre pertinente.

Rancière articule en effet sa critique de Bourdieu et, plus généralement, de la sociologie, autour de la possibilité d'émancipation offerte par la théorie. La théorie bourdieusienne, affirme-t-il, ne permet aucune émancipation sociale. Au lieu de donner aux individus des outils pour lutter contre la domination dont ils sont victimes, elle redouble celle-ci en l'instituant une nouvelle fois. La sociologie serait alors une science du sens commun, qui prétendrait dévoiler ce que chacun sait: les dominés sont dominés. Selon Rancière, il faut adopter une attitude totalement opposée: privilégier, de façon pragmatique, la compréhension des mécanismes par lesquels des acteurs a priori exclus de l'espace politique parviennent à y faire entendre leur voix. Comment les mouvements ouvriers des années 1830 ont-ils formulé des exigences? Pourquoi certains artisans ont décidé de devenir philosophe ou artiste, alors que les conditions sociales l'excluaient? Ce qui intéresse alors Rancière, c'est la façon dont les acteurs redéfinissent le partage du sensible, et par leur puissance d'agir prouvent leur appartenance à une commune humanité. Au lieu de postuler avec Bourdieu, un monde coupé en deux, Rancière se penche sur les événements qui font exister un monde commun et advenir l'égalité de parole entre les êtres, seuls véritables événements politiques à ses yeux. »¹¹

3.2.2 - Trois registres d'un processus d'émancipation

Alexia Morvan propose une articulation de cette tension dialectique, après en avoir dégagé les conditions, autour de trois aspects différents d'un processus d'émancipation :

« Par quelles dynamiques, pédagogies, peut-on créer un environnement favorable aux processus d'émancipation et de transformation sociale ? Quelles seraient les spécificités d'un tel environnement créé par l'éducation populaire politique ? Faire référence à l'émancipation, je l'ai indiqué, suppose qu'il y ait matière identifiée par un groupe à s'émanciper. D'une part, cela suggère qu'il existe des situations de domination à résoudre, et d'autre part un désir d'autres relations en référence à des valeurs, et à des pratiques transformatrices. Cette éducation populaire politique renvoie donc à trois aspects (des faits, des idées et des actes) d'un processus d'émancipation :

11 CHARLOTTE NORDMANN, Bourdieu/Rancière : La politique entre sociologie et philosophie, Paris, Éditions Amsterdam, 2006, 179 p., p.125-126

- à l'analyse et à la dénonciation d'un partage inégal
- au travail d'un imaginaire socio-politique alternatif
- à des actes collectifs qui visent à transformer la société »¹²

Alexia Morvan se risque enfin à nommer les moments constitutifs de cette éducation populaire politique : « L'éducation populaire politique consiste concrètement à proposer en groupe, des espaces, du temps, du recul, pour socialiser les insatisfactions et indignations vécues, débattre des expériences et analyses et envisager les actions collectives qui en découlent. L'éducation populaire politique consisterait à mettre en œuvre des moments significatifs du processus d'émancipation autour de ces trois registres :

- dire le monde tel qu'il est (narration) en identifiant les lieux du conflit
- instruire ces conflits (travail d'élucidation) en disant le monde tel qu'on voudrait qu'il soit
- et exercer une volonté collective quant à la façon de vivre (décision et action stratégique : projeter une transformation de la société et engager des actions collectives correspondantes). »¹³

C'est l'approche la plus claire qui existe à mon sens explicitant ce qui lie les différents acteurs professionnels constituant mon terrain de recherche, moins en ce qu'elle qualifie effectivement l'activité de ces professionnels, qu'en ce qu'elle précise l'intention et les finalités de ces collectifs.

Cette définition renvoie plutôt un idéal qui a le mérite d'être préhensible tout en ne cédant pas sur la radicalité et la rigueur politique de la démarche. Sur le terrain de ma recherche, il me semble par exemple que le troisième registre proposé, celui de l'action collective, est plutôt mené dans la sphère personnelle de ces praticiens plutôt qu'au nom de la structure.

L'activité principale de ces praticiens, tant en temps qu'en rémunération, consiste dans l'encadrement de formation professionnelle continue, ouverts à tous salariés via les droits à la formation collectés maintenant par des opérateurs de compétence, nommés OPCO, dont le plus répandu dans le secteur professionnel de l'éducation populaire est Uniformalion.

Les autres activités regroupent principalement du conseil et de l'accompagnement auprès d'associations, de l'animation de temps associatifs et de présentation de conférences gesticulées. Cependant, ce sont tout le temps ces intentions et finalités présentées par Alexia Morvan comme étant celle de l'éducation populaire politique qui ont guidés ces choix d'activités professionnelles mais aussi ces choix pédagogiques et organisationnels.

12 Pour une éducation populaire politique, à partir d'une recherche-action en Bretagne Thèse d'Alexian Morvan p.273

13 Ibid p.280

3- Thème de recherche : L'éducation populaire politique comme métier

1 - Un métier qui s'invente sur le tas

1.1 - Une absence de base claire de légitimité

La légitimité du professeur tient à son expertise prouvée dans sa discipline par des diplômes reconnus par l'État. Les formateurs de la formation professionnelle tiennent leur légitimité de l'amélioration des compétences professionnelles qu'ils proposent à leurs stagiaires, reconnue par la valeur sur le marché du travail des certifications qu'ils proposent. Dans le champ du développement personnel, non-reconnu par l'État et non-certifié par des normes ISO, la légitimité vient de l'expérience tirée de la pratique de l'intervenant, souvent attestée par la participation à des cursus longs de la discipline transmise.

Si l'intention de transformation sociale du formateur est souvent floue, il en va de même de sa légitimité : de quelles expériences peut-on attester dans la perspective de la transformation sociale ? Serait-ce la participation à un parti politique, un syndicat, une association ? Lesquels ? Combien de temps ? Une A.M.A.P., ça compte ? Et si on est juste bénévole, ça compte ? Ou peut-être est-ce la participation à des instances, la tenue de mandats électifs, la représentation d'un collectif ?

L'expérience en ce domaine est éminemment subjective et peut difficilement suffire à installer une légitimité pour un formateur. L'ancienneté dans la fonction de formateur donne effectivement de la légitimité au statut de formateur, mais le bas blesse sur les contenus de formation visant la transformation sociale et basé sur les expériences des participants. Il est alors difficile de faire illusion et d'installer une légitimité reposant sur une expérience qui n'existe pas.

La légitimité ici recherchée est celle du professionnel, celle de l'exercice d'un métier que serait l'éducation populaire politique. Il est peut-être légitime qu'il n'y ait pas de bases claires de légitimité à cette fonction sociale souvent prise par des premiers concernés n'ayant justement a priori aucune base de légitimité à réclamer quelque changement que ce soit.

1.2 - Les antécédents militants comme porte d'entrée

Dans ce petit milieu, c'est finalement la réputation des mouvements dans lesquels le formateur a milité, et la place qu'il y aura joué, qui lui donnera de la légitimité. Joue alors ici à plein la subjectivité idéologique de ce milieu de l'éducation populaire sur ces

mouvements. Les mouvements chrétiens, les syndicats réformistes, les partis politiques plus à droite que la France Insoumise seront même disqualifiants, ne laissant à ces personnes que la posture de repentir.

C'est donc souvent sur une représentation que l'on se fera des structures, petites et récentes pour la plupart, fréquentées par un formateur qui se donnera de la légitimité. Le langage utilisé, les références culturelles sont ici de premières importances. La logique dans ce milieu est celle de la cooptation : on se reconnaît de la même famille, et une fois introduit, la question de la légitimité ne se pose plus.

1.3 - Les savoirs liés à la critique sociale comme échelle de valeur

Être diplômé de l'université dans des disciplines actives sur la critique sociale et sur des sujets politiques, est-ce une base de légitimité d'un formateur ? Alors qu'en est-il de la spécificité de l'éducation populaire justement ? Donner de la valeur à des diplômes universitaires revient à valider la dichotomie entre théorie et pratique, qui est justement dénoncée par l'éducation populaire.

Cependant, dans la pratique, il y a bien des disciplines universitaires très reconnues dans ce milieu, au premier rang desquelles la sociologie, mais aussi les sciences politiques, c'est-à-dire les disciplines ayant une aura de regard critique sur la société.

Et dans les faits, ces diplômes universitaires sont un critère de premier ordre pour établir la hiérarchie implicite de valeur au sein de ce microcosme professionnel, bien que cette domination par les diplômés soit récusée par toutes et tous dans ce milieu, mais admise en aparté par les personnes s'estimant dominées.

1.4 - Une place d'expert dans le monde associatif et militant

C'est finalement ensuite le statut qui donne la légitimité au formateur auprès des participants : il a été choisi par l'organisme de formation pour conduire ces contenus. Le statut de formateur n'évite pour autant pas totalement la question de la légitimité, ni pour le formateur ni pour les stagiaires : quelles sont les différences notables dissociant le formateur des stagiaires, donnant à l'un le savoir et aux autres l'ignorance ?

Il est de fait plutôt improbable qu'un formateur enseigne, c'est-à-dire donne cours de manière magistrale et descendante, tout au long de son stage, même si ce mode d'exercice du métier de formateur est encore la norme dans l'univers de la formation professionnelle continue. Ces normes poussent ces praticiens à reproduire des dispositifs d'enseignement et de transformer une séquence de formation en cours universitaire, la rigueur en moins, les méthodes actives en plus.

Pour se démarquer de cette tendance à reproduire les formes scolaires, il y a dans cette éducation populaire politique une surenchère de méthodes et d'outils garantissant le côté dynamique et participatif des temps de formation proposés.

Toute une batterie d'outils de débat, d'analyse, de décision viennent formaliser ces séquences de formation en les différenciant dans le même mouvement, par le choix même de ces outils, de la forme exposé Powerpoint. J'en cite ici une ribambelle pour mettre des mots et des noms sur ces outils : le débat mouvant, l'écoute active, l'élection sans candidat, pépites et râteaux, le forum ouvert, le débat-pétale, le tour météo, le porteur de parole, le world café, la facilitation graphique, les chapeaux de Bono, la gestion par consentement des décisions, le GrO-DéBaT, le cadre de sécurité...

La plupart des outils proposés par la coopérative Le Pavé ont trouvé leur place dans ce fond méthodologique que cette coopérative a soutenu et transmis dans ses formations et mis en avant dans ses publications.

L'utilisation de ces outils, censés faciliter l'intelligence collective, le partage du pouvoir, la dynamique de groupe, l'égalité de paroles ou le consensus autour d'une décision, constitue un patrimoine commun et une marque de fabrique des praticiens de l'éducation populaire politique.

Ce patrimoine est constitué de principes, d'outils et de méthodes censés contenir les rapports de domination et permettre un égal accès au pouvoir au sein du groupe. Les sources constituant ce patrimoine sont multiples et souvent ignorées. Utiliser ce patrimoine donne cependant des bases de légitimité et d'expertise au formateur.

1.5 - Des outils et des méthodes en guise de pédagogie

Les formations d'éducation populaire alternent le plus souvent des temps magistraux ou théoriques, et des méthodes actives, ou temps d'expérimentation. Il n'est pas révolutionnaire de choisir comme matière de travail des expériences ou des situations vécues par des stagiaires, d'utiliser des méthodes actives, laisser place à la discussion et prétendre donner des éclairages plutôt que des vérités, en vue de l'action.

Les outils sont nécessaires en ce qu'ils permettent de travailler les pensées, les idées, les actes, mais deviennent bien encombrants quand ils prennent le devant de la scène, c'est-à-dire lorsque l'attention et l'intention se concentrent plus sur les processus utilisés lors d'un temps de formation que du sens et de la production effective de ce temps de formation. Se doter de nouveaux outils semble efficace pour se redonner du cœur à l'ouvrage, nettement plus que de penser son travail...

Ces outils incarnent les valeurs et les finalités défendues par l'équipe de formation. Le problème étant que ces outils évitent le travail des rapports de domination qu'ils se proposent pourtant de prendre à bras le corps : en empêchant l'expression des rapports de domination à l'œuvre dans le groupe, ces outils les invisibilisent et ne les rendent plus préhensibles et compréhensibles par le groupe.

2 - Des pratiques pédagogiques à questionner

Tous les praticiens de l'éducation populaire politique s'appliquent à utiliser en interne de leur collectif l'outillage méthodologique qu'ils utilisent dans leurs interventions et formations, de sorte que les limites de cet outillage poseront les mêmes difficultés à l'intérieur de ces collectifs de formateurs que dans les organisations clientes cherchant à les mettre en place.

Les éléments que je présente ci-dessous sont issus du travail encore non-publié fait lors d'un regroupement de socialistes en mars 2019 à Bruxelles, auquel j'ai participé, à partir d'interventions au sein d'organisations utilisant les principes, méthodes et outils regroupés maintenant sous le chapeau de l'intelligence collective ou de la gouvernance partagée.

2.1 - Culture basée sur la méfiance du collectif

Le recours à cette panoplie d'outils révèle une culture basée a priori sur la méfiance envers l'être humain, qui conduit à élaborer et instaurer des procédures pour se prémunir contre le danger que représente la vie en collectif. Il s'agit souvent d'outils « préventifs », c'est à dire de moyens pour déceler toutes sortes de tensions, dans le but de désamorcer les conflits qui pourraient potentiellement en découler, court-circuitant toute possibilité de conflictualité « ouverte ». Comme par exemple l'exigence récurrente de poser a priori et ex nihilo un « cadre de sécurité », partant du postulat implicite que le collectif serait dangereux pour les individus et qu'il faut donc les en protéger par des procédures qui neutraliseraient les effets négatifs de tout groupe humain.

2.2 - Invisibilisation du pouvoir et de sa critique

Nous sommes passés de l'intention de contenir les rapports de domination à la prétention de pouvoir les contrôler et les neutraliser. Ce faisant, ces outils finissent par reproduire ce qu'ils étaient censés combattre. Autant de procédures complexes, dites agiles, rendent les rapports de pouvoir finalement davantage insaisissable et donc plus difficile à combattre de front. Comme cela a déjà été esquissé plus haut, on a pu constater que la complexité de ces processus associées à leurs limites a pour conséquence une invisibilisation du pouvoir.

La pléthore d'outils, à l'utilisation variable et plus ou moins approximative, contribue à instituer une autorité insidieuse, difficilement repérable et difficilement nommable. Même s'il y a des procédures permettant de définir et d'attribuer certains rôles, ce qui permet une acceptation des inégalités de responsabilité, le pouvoir de décision reste souvent autoritaire (la loi du mieux formé) et devient insaisissable, de par la foi dans l'outil.

Souvent, celles et ceux qui font les frais de ces modes de gouvernance, sentent que quelque chose dysfonctionne mais n'arrivent pas à cerner quoi. Ceci les conduit à

souhaiter fuir le système plutôt que d'en dénoncer les limites, invisibilisant par la même les autres personnes qui les ont subit et ne permettant pas de collectiviser leurs savoirs afin d'en faire une critique construite. Il semble aussi que personne ne se risque à dire trop de mal de ces outils dans le milieu, il semble que ces outils invisibilisent les jeux de pouvoir, non seulement par l'occultation des privilèges , et l'impossibilité de les exprimer mais également par l'inhibition de celles et ceux qui tentent de critiquer sa mise en application.

2.3 - Psychologisation des tensions

Du fait du principe de la responsabilisation, chacun se doit de convaincre les autres de sa légitimité ou du bien fondé de ses propositions/remarques. Ces collectifs se présentent comme une somme d'individualités organisées par des procédures partagées en leur sein.

Un problème ne deviendra collectif que si l'individu qui le pose arrive à convaincre le groupe de s'en emparer. La personne doit le nommer et faire une demande explicite au groupe de le traiter ensemble, car nommer un problème ne suffit pas pour que le groupe s'en empare. Tant que ce ne sera pas le cas, et si la personne continue de manifester une opposition ou un inconfort, elle sera renvoyée à sa psychologie individuelle et on pourra lui reprocher de se victimiser et de ne pas prendre ses responsabilités individuelles en ne faisant pas de proposition concrète de solution.

2.4 - Exigence de rationalité

La plupart des outils utilisés par ces collectifs se basent sur une exigence de rationalité. Chacun est garant de sa propre rationalité et les ressentis sont cloisonnés à la sphère individuelle. Cette rationalité peut in fine se matérialiser par un diktat de la pensée structurée. Le postulat de l'inconscient est nié, de même que le sensible, le non-verbal. La rationalité prend dès lors la forme d'une idéologie qui dénie la complexité du psychisme humain.

Pour la majorité d'entre eux, ces outils sont basés sur une description attentive des besoins, comme si nous avions tous la capacité constante de les exprimer explicitement, lucidement, et intelligiblement. Ils laissent s'installer une « tyrannie des besoins » les mieux formulés sur ceux qui le seraient moins ou qui n'auraient pas été assez élaborés ni clairement formulés. Ils demandent à celui qui les utilise de se réduire à une affirmation univoque, ce qui ne laisse pas de place à l'ambivalence, à la complexité. Chacun étant responsable de lui même, il est difficile de faire part de ses doutes, de questions sans réponses, de malaises dont la cause n'est pas identifiée, sans qu'une suspicion n'ait lieu. Ce qui fait peu de place pour les révélations en creux, les intuitions.

Le paradoxe étant le suivant : Il s'agit d'une culture de groupe qui prône un retour au sensible et à l'humain en valorisant les affects tout en n'autorisant leur expression que de façon « entendable » pour les autres membres du groupe, dans un cadre défini, à des

moments précis. Le fait d'être opaque à soi-même ou le fait que le corps n'utilise pas que des mots n'est aucunement reconnu dans cette exigence de rationalité.

2.5 - Culte de l'expertise

Un autre paradoxe à l'œuvre dans beaucoup de collectifs concerne le rapport au savoir: Une grande part des formateurs reconnaissent que le maniement de leurs outils n'est pas à la portée de tous et toutes et dans le même temps ces collectifs font croire en l'accessibilité des procédures et des outils par tous e toutes. Beaucoup sont opposés à la notion d'expert et prônent un renforcement de la formation en continu, mais s'avouent, dans un même temps, que tout le monde n'a pas les compétences, les pré-requis ou les qualités nécessaires pour faire ce travail correctement.

Ce rapport ambigu à la formation et cette rigueur au procédures à géométrie variable a pour conséquence l'invisibilisation des systèmes de pouvoir en place, le plus puissant dans ces collectifs étant finalement celui qui manie le mieux l'outil et le langage au détriment des autres, dans un cercle vicieux où le nouvel arrivant ne sera jamais d'emblée assez puissant pour imposer un infléchissement de la politique en cours. Tous ces effets seront expliqués par le collectif comme étant dus à un manque de maîtrise des outils.

Les effets de ces pratiques pédagogiques, très présentes sur mon terrain de recherche, me semblent devoir être prises en compte pour faire évoluer ces dites pratiques car elles entravent la capacité de ces praticiens à mettre en œuvre les trois registres de moments d'émancipation définissant l'éducation populaire politique :

- dire le monde tel qu'il est (narration) en identifiant les lieux du conflit
- instruire ces conflits (travail d'élucidation) en disant le monde tel qu'on voudrait qu'il soit
- exercer une volonté collective quant à la façon de vivre (décision et action stratégique : projeter une transformation de la société et engager des actions collectives correspondantes)

4- Question de recherche : Comment penser des pratiques qu'on invente et dont on vit ?

1 - Comment ces praticiens réfléchissent leurs pratiques ?

1.1 - Quels choix pédagogiques de formation et d'intervention ?

Voici les questions qui me viennent et que j'aimerais poser à ces différentes personnes professionnelles et se revendiquant de l'éducation populaire politique sur deux registres, la place du savoir et les conditions matérielles de leur métier :

Place du savoir : qu'entendent-ils par transformation sociale ? Quelle définition et accords existe-t-il en interne sur cette notion de transformation sociale ? Comment définissent-ils la relation formateur – stagiaire ? Comment sont définis les contenus de formation ? Quel est le processus de construction d'une formation ? Comment sont définis les consignes et les méthodes utilisées pour une formation ? Quelle place est donnée au récit d'expérience, à l'expérimentation d'outils, aux apports magistraux, aux discussions collectives, à la lecture de textes, aux méthodes actives, à l'informel, au festif, à l'auto-gestion, à l'accueil, à la convivialité... ? Comment se régule ou s'affine la conduite d'un stage ? Quelle formation de formateurs ?

Conditions matérielles : quelles sont les bases matérielles de leurs formations ? Financement, conditions salariales, etc. ? Qui est le public de ces formations ? Quelles sont les conditions matérielles de ces formations ? Quels sont les cadres de formation proposés ? Internat / Externat, Auto-gestion, Durée... ? Quels référentiels sont utilisés pour conduire ces formations ?

Ma question de recherche pourrait donc se formuler ainsi : comment les formateurs à l'éducation populaire se débrouille pédagogiquement de leur désir et mission d'émancipation des participants à leurs formations ? Mais cette question est bien trop vaste car elle englobe toute la question pédagogique.

Et de plus, ce ne sont pas ces questions que je souhaite travailler. Je fais confiance à tous ces professionnels sur le bien-fondé de tous leur choix pédagogiques et organisationnels. Sans doute chaque praticien pourra expliciter correctement ses choix pédagogiques en fonction d'un grand nombre de facteurs repérés.

Mais quelque soit les outils utilisés, le rapport au savoir souhaité, les grilles de lecture proposées et les contraintes matérielles et institutionnelles à l'œuvre, comment s'y

prennent ces praticiens en voie de professionnalisation pour penser leur métier et les conditions de son exercice ?

Voilà le bout, la question de recherche, par laquelle je souhaite attraper ce thème de recherche qu'est la recherche des bases du métier d'éducateur populaire politique. Ce qui m'intéresse dans l'exercice des métiers se revendiquant de l'éducation populaire politique, c'est la manière dont ces praticiens prennent en compte leur propres implications dans leur pratique professionnelle.

1.2 - Que faire de ses idéologies ?

Un constat simple pour commencer : une association qui rencontre des difficultés et souhaite un accompagnement extérieur découvrira pendant l'intervention qu'elle a des problèmes de gouvernance si l'accompagnement est mené par des formateurs en intelligence collective, des problèmes d'oppression si les formateurs viennent du théâtre de l'opprimé, des problèmes de domination de classe et de sexe si c'est une coopérative d'éducation populaire, des problèmes de communication avec des formateurs en communication non-violente, des problèmes institutionnels avec des socialanalystes...

Ce constat est simpliste plutôt que simple, les problèmes d'oppression découlent des rapports de domination instituant des rapports de pouvoir analysés par la socialanalyse, etc. Ces différentes portes d'entrées sur une situation ne nient pas le réel mais les grilles de lecture utilisées par les intervenants ne peuvent, en elles-mêmes, écarter les biais de confirmation, c'est-à-dire valoriser dans le réel ce qui confirme son opinion et dévaloriser les signaux qui les infirment. Et le travail d'un intervenant est effectivement de mettre son savoir à disposition, et les participants acceptent donc au moins implicitement de penser à partir de ces grilles de lecture.

La critique pourrait donc porter sur les aspects totalisants de certaines grilles de lecture, c'est-à-dire leur capacité à pouvoir tout expliquer à partir d'une unique grille de lecture, mais ce qui m'intéresse ici est plutôt de relever ce qui ne vient pas des grilles de lecture, de ce que l'on ne peut pas demander à une grille de lecture mais bel et bien à la personne qui l'utilise.

Quelle place l'intervenant donne-t-il à son ou ses idéologies ? Beaucoup de personnes qui se disent militantes se donnent ainsi pour mission de convertir leur prochain à leur idéologie, et le statut d'intervenant peut ainsi offrir des tribunes rêvées : plusieurs jours en internat sans contradicteurs ni apports extérieurs avec un petit groupe sur lequel l'intervenant peut décider seul des contenus abordés, du point de vue sur ces contenus et des manières de les traiter.

Les codes sociaux liés à l'apprentissage plaçant ainsi l'intervenant sur un piédestal, lui donnant a priori une aura sur le groupe, il peut être tentant de se laisser aller à des jeux

de séduction physiques ou cérébraux, et à se faire croire que l'on détient la vérité sur le sujet que l'on traite.

Lorsque l'on peut connaître les solutions à son problème dès le choix de l'intervenant, il semble que l'idéologie de l'intervenant est sans doute trop prégnante dans ses analyses de la situation. L'analyse des problèmes demande à coup sûr une certaine humilité tout d'abord dans nos capacités à agir sur une situation et ensuite un minimum de non-savoir sur la situation.

La place du non-savoir, voilà aussi sans doute ce que cache la pédagogie d'un intervenant. Au sein des institutions éducatives, de la maternelle à l'Université, il n'y a pas de non-savoir chez le professeur et très peu de savoir chez l'étudiant. Dans la formation d'adultes, il est difficile de donner cours sans faire de lien avec des situations problème réelles des participants. Et si ces liens sont faits, il est alors difficile pour l'intervenant d'être uniquement dans le savoir.

Mettre à distance ses idéologies et le rapport au savoir imposé à l'école n'est pas chose aisée et ne peut sans doute pas être exigé d'un intervenant comme une qualité intrinsèque, acquise. Ce travail nécessite un engagement personnel à travailler d'une manière ou un d'une autre sur son ego, et ensuite qu'il bénéficie de lieux, d'instances, de procédures pour mener ce travail. La pédagogie d'un intervenant résulte aussi de ce travail personnel.

1.3 - Que penser des contraintes matérielles et institutionnelles ?

Cependant, l'intervenant ne travaille pas à partir d'une feuille blanche. Beaucoup de contraintes institutionnelles s'exercent sur lui. Il ne choisit pas librement les durées et les lieux de ses interventions, souvent très significatives et restrictives quand aux choix pédagogiques possibles. Il n'est pas non plus maître de ses conditions de travail, de son temps de préparation, de son salaire, des tâches annexes à celles de conduire des interventions. S'exerce aussi sur lui bien sûr les contraintes du cadre dans lequel se donnent les interventions qu'il propose. Celles de la formation professionnelle continue sont par exemple d'exiger un déroulé détaillé et les objectifs d'une formation avant même d'avoir un premier inscrit, et demande que les contenus visent à améliorer les compétences des participants dans l'exercice de leur emploi.

La pédagogie d'un intervenant est donc aussi limitée par les contraintes institutionnelles qui s'exercent sur lui et par la résistance qu'il sera en mesure de tenir face à ces contraintes. Il me semble que là aussi il y a un travail d'analyse à faire, pour améliorer sa lucidité sur ces contraintes et l'envie d'y adhérer.

« Si les institutions qui nous traversent ne se contentent de rendre possible notre action (dans certaines limites), mais bloquent le plus souvent cette action,, c'est bien parce que même les théories révolutionnaires ne tiennent pas compte de la

nécessité d'instituer l'analyse généralisée de nos implications institutionnelles, de notre transfert institutionnel, de nos obédiences, et de nos références informulables, impensées.

Changer la société par l'éducation, ou plus modestement changer les quelques individus dont l'enseignant a la charge, ces deux projets, parfois réunis, ne sont pas irrémédiablement frappés d'utopie. Mais ils ne peuvent s'inscrire concrètement dans la pratique éducative qu'à la condition de reposer sur une base sociologique solide. Cette base, on propose ici de la nommer : analyse permanente de l'action contradictoire, massive, violente et occulte des institutions au beau milieu de notre pratique éducative, quelles que soient les apparences neutres, ou scientifiques de notre enseignement ».¹⁴

2 - Des conditions éthiques non définies

2.1 - Un manque d'analyse des implications des praticiens ?

Une manière de nommer ce travail du formateur que je souhaite questionner consiste à livrer ici une analyse faite par une équipe de formateurs - issu de mon terrain de recherche - de la socianalyse, afin de décider si elle se lance dans la pratique de cette méthode d'intervention. J'étais formateur de ce stage.

- la socianalyse pousse à une forme de neutralité de l'intervenant, par le principe d'alliance tournante avec chaque membre de l'assemblée, qui va soutenir les différentes parties du groupe tour à tour, c'est-à-dire faire alliance tout autant avec les dominants ou le pouvoir qu'avec les dominés le temps de l'analyse.
- la socianalyse demande de se libérer du commanditaire : l'équipe de socianalystes, dite « staff », peut être amené à détourner sciemment sa commande et révéler les apartés existants avec le commanditaire au démarrage de l'intervention.
- La socianalyse pousse à privilégier le vécu sur le prévu (qui est volontairement absent), c'est-à-dire à devoir faire avec ce que les participants vont déposer sur la table (de conflits larvés, de difficultés personnelles, de jugements sur autrui), et le staff ne peut pas être sûr à l'avance de savoir faire avec ce qu'il va découvrir.
- La socianalyse ne fait aucune place aux outils d'animation classiques, servant à faciliter la parole, ni aux topoi ou aux savoirs du formateur, contre-productifs car induisant la solution dans le cadre de référence du formateur, qui n'est malheureusement que le sien et pas celui du groupe qu'il est censé aidé.
- La socianalyse, par ses dérangements, sa mise-en-valeur de l'instituant, le dévoilement des contradictions traversant l'équipe, rend les socianalystes vraiment

14 Analyse institutionnelle et pédagogie, René Lourau, EPI, 1971, p ;:215

« pas sympas » aux yeux des participants, parfois jusqu'à se faire exclure, ou en prendre le risque.

- Enfin, la socianalyse est envahissante émotionnellement, et il semble donc que cette méthode ne permette pas un confort de travail et une certaine viabilité économique.

L'idée ici n'est pas du tout d'évaluer la socianalyse mais de relever de ce que cette critique de la socianalyse par des praticiens de l'éducation populaire politique révèle de leur conception de leur métier :

- Ces praticiens ont besoin d'afficher leur engagement et leur parti-pris dans le travail des conflits, ce qui empêche souvent l'adhésion de toute l'organisation et rend plus difficile la venue de changements.
- Cette équipe de praticiens construit ses interventions sur la base d'une alliance forte avec le commanditaire, ce qui empêche souvent de travailler les demandes, cachées derrière la commande, du commanditaire comme de son équipe,
- Lâcher le contrôle, la maîtrise, du déroulement d'une intervention est très inconfortable, mais permet de prendre en compte l'ici et le maintenant, qui est sinon ignoré,
- La légitimité de l'intervenant repose sur ses savoirs,
- Ce métier nécessite une forme de confiance dans les pratiques professionnelles utilisées qui ne va pas de soi pour ces praticiens

Ce que je retiens, sur la conception du métier de formateur, de cette critique de la socianalyse : les formateurs ont peur de toucher à l'institution, d'agir sur le réel, ont besoin de se sentir engagé dans le social, de le montrer et le démontrer, de se sentir en sécurité par rapport au commanditaire, de prévoir leur intervention, d'être dans le savoir, d'être aimé de leur public, et souhaitent optimiser leur confort de travail.

2.2 - Incidences pédagogiques et politiques

Il suffit maintenant de constater que les peurs des formateurs sont le reflet des peurs des participants. Les participants transfèrent leurs peurs et leurs difficultés professionnelles sur les formateurs, c'est le phénomène de transfert institutionnel. Sans analyse de ces transferts, les formateurs risquent de reprendre ces peurs à leur compte, ou bien de les nier ou de les minorer chez les participants, c'est le phénomène de contre-transfert institutionnel. Sans analyse de cet institué, il est probable que ces praticiens seront bien incapables d'affronter la peur du changement, quand bien même fut-il possible.

Le travail d'analyse de ces contre-transferts consiste à regarder comment, pourquoi et à quel point je suis traversé par ces peurs, puis d'analyser leurs origines et de renvoyer ces analyses au groupe, ou mieux encore, lui permettre de faire ses analyses lui-même. C'est alors que pourra commencer un espace de formation où chacun pourra mettre au travail comment il se débrouille avec ses tensions et contradictions institutionnelles.

A titre d'exemple à partir des mêmes retours sur la socianalyse, voici quelques contre-transferts « sauvages » : un travailleur de l'éducation populaire doit être engagé à gauche, doit travailler dans l'intérêt de sa direction, une structure et les emplois qu'elle fournit doivent être maintenue coûte que coûte, un travail d'éducation populaire doit être prévu et organisé par les responsables, les publics ciblés doivent être dans l'apprentissage, les travailleurs doivent faire alliance avec leurs publics, les conditions de travail ne sont pas des variables.

Une analyse collective de ces contre-transferts, dans un espace de formation à l'éducation populaire, pourrait alors traiter des sujets suivants : quel sens a la gauche pour les classes populaires ? Qu'est-il fait des conflits du travail dans nos structures ? Quelle évolution des liens avec les financeurs, et en premier lieu l'État ? Quelle place est laissée aux adhérents d'une association ? Que partageons-nous avec nos publics ? Quels sont nos intérêts à ce que rien ne change ?

Ce genre de sujets est généralement traité, dans mon expérience, à l'apéro ou tard dans la soirée pendant les formations, c'est-à-dire dans les moments informels. Ils sont au mieux support à des expérimentations d'outils et méthodes de débat. Mais ce qui sera analysé ensuite, c'est la méthode utilisée et non le contenu de ce temps de formation. Cette auto-censure inconsciente me semble pouvoir être levée par une analyse des pratiques professionnelles.

Le travail du formateur n'est pas tant de « réussir » à se donner toutes les conditions nécessaires pour mettre en œuvre sa pédagogie mais de nommer et partager avec ses collègues ou ses pairs les pressions, les tensions, les contradictions à l'œuvre autour de ses choix pédagogiques. Ce travail est nommé dans l'analyse institutionnelle l'analyse des contre-transferts institutionnels.

Lourau étend ce travail d'investigation des implicites de la posture d'intervenant, pour mieux les débusquer, aux implications personnelles de l'intervenant telles que je décris les miennes dans l'auto-biographie raisonnée présentée dans le premier chapitre de ce mémoire. Il opère ainsi un glissement de l'analyse des contre-transferts, liés à la situation étudiée, à l'analyse des implications, incluant des contre-transferts liés à son histoire personnelle, son statut social, ses appartenances multiples qui ne sont pas nécessairement directement en jeu dans la situation étudiée.

2.3 - Incidences humaines

Dans la vie d'un collectif, de multiples tensions vont naître entre différents désirs ou besoins personnels ou collectifs, nécessitant d'arbitrer différemment des choix pédagogiques, idéologiques ou organisationnels.

Dans ces moments de tensions, qui se révèlent être quotidiens si on y regarde bien, que font ces praticiens de leurs implications et intérêts personnels dans diverses situations professionnelles ? Y-a-t-il des dispositifs mis en place, des principes régissant l'analyse de sa pratique professionnelle ?

Cette question de recherche me semble fondamentale car c'est une mise-en-abîme de ces métiers se revendiquant de l'éducation populaire politique : dire le monde tel qu'il est, instruire les conflits et agir collectivement sur sa façon de vivre sont les enseignements majeurs dispensés par ces professionnels, comment se débrouillent-ils eux-même de ces processus d'émancipation dans leurs propres pratiques, par exemple vis-à-vis des savoirs universitaires ou des outils prêts-à-penser ? Bref, comment analysent-ils leurs pratiques ?

Les clivages sont nombreux autour des questions pédagogiques, qui trouvent leurs origines dans différents registres : idéologiques, stratégiques, matérielles, qui souvent se mélangent. Il est souvent malaisé de les distinguer, de les nommer, de les expliciter pour les rendre travaillables. Il est aussi difficile de les hiérarchiser, ce qui pourtant s'impose quand ces clivages théoriques se transforment en actes contradictoires. D'autant plus que les bases de légitimité sont faibles pour revendiquer une position plutôt qu'une autre.

Les choix pédagogiques de l'équipe de formation d'un stage d'éducation populaire seront pourtant faits autant que faire se peut en fonction des conditions matérielles et institutionnelles : nombre maximum de participants, horaires de la formation, choix des contenus et surtout choix des méthodes, rythme de la journée, variation des modes d'acquisition, place des formateurs, contrôle de la parole...

Sans doute cet exercice de recherche de stratégie et d'efficacité dans les transformations sociales souhaitées par ces formateurs, pour autant qu'elles soient conscientes, exprimées et prises en compte, les conduit à minorer les éléments institutionnels de leurs pratiques : les conditionnements provenant du modèle économique, des caractéristiques du publics, des modalités d'organisation des formations, des caractéristiques des formateurs et de leurs mythes fondateurs.

Je n'ai pas vécu dans ma pratique d'analyse des implications au sens de René Lourau : « j'appelle implication l'ensemble des rapports que l'intellectuel refuse, consciemment ou non, d'analyser dans sa pratique, qu'il s'agisse des rapports à ses objets d'étude, à l'institution culturelle, à son entourage familial ou autre, à l'argent, au pouvoir, à la libido et en général à la société dont il fait partie. Alors que l'intellectuel se

croit très capable d'analyser et d'objectiver ce qui arrive aux autres, y compris, parfois, à des catégories d'intellectuels dont il s'exclut d'office. »¹⁵

Les temps d'analyse des pratiques professionnels, quand ils existent, peuvent être détournés en rituel de reconnaissance du travail effectué par chacun ou bien en bureau des plaintes liées au manque de moyens par exemple, ce qui évite au collectif de remettre en cause, par l'analyse, un statu quo lui permettant de continuer à fonctionner et aux idéologies d'être conservées.

15 Le lapsus des intellectuels, René Lourau, Privat, 1981, p,24

5- Démarche de recherche

1 - Mes choix de recherche

1.1 - Le choix de l'observation participante

Dès la première année, j'ai choisi que mes matériaux de recherche seraient des observations. Je crois que j'ai été fasciné par la découverte de l'ethnologie et de ses outils proposée dans le cadre du Dheps, en milieu de première année. J'ai été fasciné de découvrir tout ce qu'une photo prise une heure plus tôt dans un parc public avait pu me révéler ce que je n'avais pas vu d'une situation que je venais de vivre.

Je souhaitais donc enquêter sur la manière dont les praticiens de l'éducation populaire politique pensait leur métier et je craignais que le discours soit le même à tous les endroits de mon terrain de recherche alors que les pratiques sont évidemment plus diverses. L'observation participante m'a alors semblé la méthode de recueil de matériaux la plus appropriée à ma recherche.

Mener des observations participantes nécessite de s'impliquer dans la situation pour une certaine durée¹⁶ et sans doute ce choix méthodologique me donnait aussi le prétexte de participer comme stagiaire à plusieurs formations qui m'attirent beaucoup et que je ne me serais sinon pas accordées... J'ai suivi quatre stages d'éducation populaire au cours de l'année 2016.

L'observation participante me permet également de sentir plus finement le non-verbal, la place des corps, l'énergie du groupe, le style du formateur, le rapport aux émotions, etc. Et je craignais de n'avoir pas accès à cette matière en utilisant des entretiens. Cette nécessité méthodologique me demandait donc d'aller prendre l'air, de sortir de mes livres pour aller voir, sentir et ressentir d'autres manières de faire dans le champ de l'éducation populaire.

1.2 - Des hasards de calendriers ?

C'est lors du rassemblement de fin de première année, à Clermont-Ferrand, que nous nous sommes sérieusement posé la question de la récolte de nos matériaux de recherche. J'ai alors pris mon agenda et ma boîte mail et j'ai regardé ce qui pouvait me servir de terrain d'observation pour ma recherche dans les propositions que je recevais directement. Mon intention pour la recherche était de varier les styles de formation, leur support, leurs intentions tout en restant dans le champ de la formation d'éducation populaire.

16 Guide de l'enquête de terrain, S. Beaud,, La Découverte, 2010, p.42

Je conserve dans mon travail de recherche également le travail exploratoire de première année, qui avait constitué pour moi en une observation d'une formation à la socianalyse. Puis j'ai observé à Bruxelles le processus de formation conçu pour multiplier les actions directes de désobéissance civile dans le cadre d'un événement militant. Il se trouve que je comptais m'inscrire à nouveau sur le stage de techniques introspectives du théâtre de l'opprimé proposé par la compagnie N., compagnie dont j'admire le travail d'éducation populaire et compagnon de route depuis les débuts du Pavé.

J'ai cru quelques temps que ces formations avaient été choisies finalement au hasard dans le champ de l'éducation populaire. J'ai ensuite compris que j'avais choisi comme terrain d'observation des angles de l'éducation populaire qui me semblent très pertinents : l'action directe non-violente, l'analyse institutionnelle et le théâtre de l'opprimé.

Et j'ai reçu la proposition d'une association bruxelloise de participation à un stage exceptionnel puisque le premier du genre en Europe, autour d'une méthode d'éducation populaire sud-américaine : la systématisation d'expériences. J'avais une quatrième observation dont je ne connaissais rien, hormis la réputation d'exigence intellectuelle de l'association qui proposait cette formation, et l'origine de la méthode, les mouvements sociaux sud-américains.

2 - Quatre observations participantes de formations d'éducation populaire

2.1 - Choix des terrains d'observation

2.1.1 - La formation à la socianalyse, nommée {1}

Je garde dans mes matériaux mon observation exploratoire de première année sur une formation à la socianalyse donnée par Patrice Ville et Christiane Gilon. J'ai choisi cette formation parce que je n'avais strictement aucune idée de la manière dont allait se dérouler cette formation, ce qui me facilitait le travail d'observation, et aussi parce que le contenu me semblait central pour ma recherche, j'ai d'ailleurs fait de l'analyse institutionnelle ma théorie de référence.

2.1.1 - Une formation aux TTIP Game Over, nommée {2}

Puis j'observe en septembre une formation donnée à Bruxelles pour permettre à des néophytes de se lancer dans l'action directe non-violente lors de la signature d'un accord de libre-échange, le TTIP, organisé à Bruxelles dans les mois suivants. Je choisis cette observation car elle est dégagée de tout impératif de formation professionnelle, et même de légalisme. Le but de transformation sociale est justement ici ce que souhaitent à l'unanimité les participants. Cette observation peut donc être un contrepoint à mes pratiques d'intervention coûteuses et souvent inscrites dans des dispositifs d'État.

2.1.2 - La systématisation d'expériences, nommée {3}

J'observe ensuite une formation donnée par Oscar Raja, un militant sud-américain, à Bruxelles pour transmettre son bébé : la systématisation d'expériences, censée faciliter la transmission d'enseignements et la reproduction de « ce qui marche » au sein des peuples en résistance ou en lutte. À nouveau, l'intention de transformation sociale n'est ici pas questionnable, et je choisis cette observation car je ne connais absolument pas la systématisation d'expériences, ni Oscar Raja ni l'Amérique du Sud ni l'association belge qui organise ce stage : I. L'idée est ici d'avoir un point de vue venue d'ailleurs, qui puisse me surprendre autant dans l'approche que dans le contenu.

2.1.3 - Tuer les flics dans la tête, nommée {4}

J'observe enfin, en octobre, un stage de théâtre intitulé « Tuer les flics dans la tête » donné par une compagnie nommée N. Les contenus de ce stage ont été inventés par Augusto Boal et son équipe dont J.I, formateur de ce stage. J'ai choisi cette observation parce qu'elle ne se déroule pas autour d'une table et est basé sur le corps. C'est encore un décalage par rapport à mon registre de pratiques que je recherche avec ce choix.

Fin octobre, tout est dans la boîte et commence pour moi l'angoisse de la retranscription. Je vais la procrastiner, devant l'ampleur de la tâche, jusqu'à ne plus avoir le temps matériel de pouvoir le faire. Je vais alors faire appel à une professionnelle de la retranscription audio et lui demander de retranscrire tous mes matériaux de recherche enregistrés.

2.2 - Démarche d'observation

J'ai choisi de reproduire le même schéma de récoltes de matériaux que ce que j'ai mis en place lors de mon observation exploratoire de première année, c'est-à-dire la retranscription des sons entre la première seconde du stage et le début de la première consigne de travail et la prise de deux photographies d'ensemble dans ce même moment de démarrage du stage.

En première année, nous devons fournir un travail exploratoire à notre recherche. J'ai choisi de réaliser une observation sur le stage de formation à la socianalyse que j'organisais moi-même. Un des principes de la socianalyse étant de tout enregistrer, je me suis épargné la préparation de cette observation... Et j'ai choisi, à l'improviste, de me mettre en retrait et de filmer l'intégralité du stage, plus pour mes archives personnelles que pour les besoins de ma recherche. Et c'est en exploitant ce matériau que je me suis rendu compte de la complexité et de l'ampleur de l'analyse qu'il demandait.

J'ai alors choisi de tirer de cette vidéo quelques captures d'écran présentant un panoramique de la situation : remplacer la vidéo par quelques photos réduit déjà considérablement la matière à traiter. J'ai par ailleurs choisi de limiter le temps de

l'observation en commençant à la première seconde du stage, lorsque que quelqu'un annonce que « ça commence » jusqu'au lancement de la première consigne, c'est-à-dire lorsque les formateurs entament le contenu du stage. Remplacer l'intégralité de la formation par ses premières minutes réduit aussi nettement l'ampleur de la tâche. J'ai alors choisi de retranscrire le contenu de ces premières minutes.

L'analyse que j'en ai faite m'a démontré que les matériaux analysés suffisaient à révéler les choix pédagogiques, le mode de conduite de la formation, les relations entre les formateurs et les stagiaires, etc. Mes choix méthodologiques ont donc été, pour mes observations suivantes, de réitérer ce dispositif, mais maintenant en le faisant en conscience. Mon outil de captation photo et audio a été mon smartphone, puisque j'ai constaté que c'était suffisant. J'ai à chaque fois pris quelques photos dans la minute où le stage démarre, puis j'en ai ensuite sélectionné deux par observation, les plus nettes le plus souvent, et j'ai enregistré, en audio et non en vidéo, les premières minutes du stage que j'ai ensuite retranscrite.

Le choix de me focaliser sur le démarrage du stage repose sur l'argument qu'il n'y a pas encore de vécu commun au groupe, la situation est donc plus clairement de la responsabilité des formateurs.

J'ai rédigé avant chaque formation mes représentations sur celle-ci et mes implications avec celle-ci. Mais je n'ai que quelques notes éparses sur mes ressentis et mes observations pendant et après chacune de mes formations. Écrits plusieurs mois après les avoir vécus, je ne me suis que peu fié à mes impressions durant ces observations participantes.

Ce protocole d'observation a été construit après la session de la formation consacrée aux méthodes de la sociologie et de l'ethnographie, c'est-à-dire à partir des apports des deux intervenants de la session : Colas Grollemund et Anne-Lise Favier.

3 - Deux entretiens de praticiens de l'éducation populaire

3.1 - Choix des personnes entretenues

Je choisis enfin de compléter ma collecte de matériaux, en fin de deuxième année et peu de temps avant de rendre ma cagette - l'ensemble de mes matériaux de recherche - par des entretiens auprès des formateurs de ma propre formation - le Séminaire itinérant Acteurs et Entrepreneurs Sociaux - dit par la suite SIAES, le sigle, ou Dheps, du nom du diplôme auquel ce séminaire prépare - nommé ensuite entretien {A}, et entretien {B}.

Je me suis longtemps posé la question de réaliser une observation d'un regroupement de ma propre formation mais face à la difficulté de situer mon point de vue, de nommer mes implications et mon regard d'observateur dans une formation impliquante où le programme est inconnue jusqu'au début du regroupement, j'ai préféré renoncé à

l'observation participante et proposer un entretien non-directif à chacun de ces deux formateurs.

Mais alors pourquoi s'obstiner à choisir le Dheps comme terrain d'observation ? Alors même que je travaillais sur ma recherche autour du métier de formateur dans le champ de l'éducation populaire, j'étais dans une formation que j'avais minutieusement choisi justement pour sa pédagogie, je sentais que je fuyais en partie ma recherche en écartant ce terrain d'observation. Les deux animateurs de ce séminaire nomment leur pédagogie : pédagogie de la tendresse. J'utiliserai ce terme en référence à leur pédagogie.

3.2 - Démarche d'entretien

C'est donc en fin de deuxième année, au mois de mai, que je me suis résigné à faire des entretiens. J'utilise le terme de résignation car je ne m'autorisai pas à diversifier les types de matériaux de ma recherche : on faisait soit des entretiens, soit des observations. Et j'appréhendais aussi de prendre ma propre formation comme matériau de recherche, devant les difficultés d'explicitier mon implication dans cette observation.

Renonçant à l'observation, il me fallait donc en passer par des entretiens avec les animateurs de ce séminaire. Sans doute avais-je aussi une appréhension à aller interviewer mes formateurs. En tout cas, j'ai mis plusieurs mois à faire cette démarche de demande d'entretiens et je pense avoir là aussi pris le temps de mûrir tous ces choix méthodologiques.

La méthode d'entretien que j'ai utilisée est l'entretien non-directif tel que défini par Patrice Ville dans les formations à la socianalyse et ceci pour trois raisons :

- ayant suivi ce stage deux fois et l'ayant encadré deux fois, l'expérimentation de l'entretien non-directif faisant parti des contenus de ce stage, je suis plutôt entraîné sur ce type de conduite d'entretiens
- la socianalyse s'annonçant comme la théorie de référence de mon mémoire, il me semble logique d'en utiliser aussi l'outil d'entretien qu'elle soutient
- ayant retranscrit le contenu du topo de Patrice en fichier-texte et me servant depuis de cette vidéo comme outil pédagogique, je suis relativement à l'aise avec la théorie, la méthode, de ce type d'entretien

PARTIE 2 : LA RECHERCHE

6- Méthode de recherche

1 - Critères d'observation

1.1 - Définition de mes critères d'observation

J'ai choisi sept critères pour relire et analyser mes observations. Ils me sont venus intuitivement, en me demandant ce que je trouverais systématiquement sous une forme ou une autre dans les premières minutes d'une formation.

Il me semble ainsi que les formateurs ne peuvent faire l'impasse sur le fait de se présenter, de présenter la formation, c'est-à-dire ses contenus, ses conditions logistiques et matérielles, ses objectifs et les méthodes utilisées. C'est en travaillant sur mes matériaux que j'ai choisi de créer deux catégories supplémentaires, parce que des éléments me semblaient signifiants et ne rentraient dans aucune de mes catégories, car elles sont liées aux interactions entre le formateur et les participants : les échanges verbaux et les signes d'humour et d'auto-dérision.

Les voici :

- la présentation des intervenants
- la présentation des contenus de l'intervention
- les conditions matérielles de l'intervention
- les intentions des intervenants
- la méthode / la pédagogie
- les échanges / adresses aux participants
- l'humour et l'auto-dérision

J'ai travaillé à ce qu'il n'y ait pas de jugements induits dans ces critères, ce qui serait bon et ce qui ne le serait pas. Me munissant de post-it d'une dizaine de couleurs, j'ai ensuite annoté ce qui relevait de chacun de ces critères en relisant mes observations. J'ai obtenu des liasses de papier dont les bords étaient cachés sous un fouillis de rubans colorés. J'ai relu ensuite l'ensemble de ce qui relevait du premier critère, j'ai pris des notes et extrait des citations et j'ai ensuite procédé de même pour chacun de mes critères.

Ces critères sont les éléments qui doivent selon moi apparaître dans les premières minutes d'une formation. Et j'ai une idée bien précise de la manière dont il faut s'y prendre. Il m'a fallu quelques mois cependant pour comprendre que ces critères d'observation étaient en fait des critères d'évaluation et que j'y cherchais une conformité ou une invalidation des comportements des formateurs au regard de mes propres

références et préférences. De fait, ces critères me permettent de comparer et classer mes observations entre elles, au regard de mes propres échelles de valeur, et font difficilement émerger des savoirs sur ma question de recherche.

Je suis alors parti de mes principes d'animation qui sont à tout le moins des positionnements éthiques ou pédagogiques balisant la posture de l'animateur et du formateur. Ils constituent, quoique j'en pense ou même toi lecteur, mes lunettes sur le monde de l'éducation populaire, sur mon terrain de recherche.

Ils agissent comme des principes, c'est-à-dire des frontières éthiques à ne pas franchir. Je me suis proposé de les déconstruire, de les démonter pour comprendre de quels dangers ils étaient mes gardiens moraux. J'ai pour cela utilisé la méthode de l'entraînement mental, qui est une méthode d'analyse articulant la pensée logique, rationnelle, la pensée dialectique et la pensée éthique. Deux sessions du Dheps sont consacrées à cette méthode d'analyse, qui fait donc partie du bagage commun à tous les étudiants de ce séminaire itinérant.

Dans la pensée logique, l'entraînement mental propose de dissocier, dans l'analyse que l'on peut faire d'une situation, les faits, les problèmes, les explications et les solutions. Je me suis proposé de regarder mes principes comme des solutions, puis alors d'en retrouver les problèmes.

Il m'a alors fallu remonter aux faits qui m'ont amené à construire ces problèmes auxquels ces principes fournissent des réponses. Les problèmes sont vus dans l'entraînement mental comme des contradictions, des tensions, qui vont se cristalliser dans la situation. Il n'y a pas de solution à ces problèmes, seulement des arbitrages temporaires. Ces arbitrages ne sont pas arbitraires, nous pouvons fournir des explications. Quels sont les raisonnements, les facteurs, qui m'ont amené à proposer ces principes comme solutions ?

En reconstituant le puzzle des différents éléments de chacun de mes principes d'animation, j'ai pu ensuite nommer simplement l'enjeu principal de chacun de ces principes, ce qui m'a permis d'en regrouper quelques uns et d'en dégroupier quelques autres.

J'aboutis à six catégories, six « rapport à » reprenant l'ensemble de ces principes pédagogiques que j'ai faits miens au fil de mon expérience. Comme manière de rendre compte de ce travail, je redonne pour chacune de ces six catégories les principes, souvent formulés de différentes manières selon la source que je choisis dans mes différentes expériences, et les questions principales auxquelles ces principes répondent.

1.2 - Présentation de mes critères d'observation

1.2.1 - Le rapport au savoir

Principes : pédagogie du tâtonnement, poser des questions plutôt que donner des réponses, Privilégier l'expérimentation et l'analyse, Partir de l'observation plutôt que de principes

Questions : Ou est le savoir ? Quel mode d'acquisition est proposé ? Quel est le rôle des formateurs dans ces apprentissages ? Quelles sont les marges de manœuvre des participants ? Sur quoi ont-ils prises ?

1.2.2 - Le rapport à la formation

Principes : être présent ici et maintenant, partir du réel, l'invention du vécu collectif au fur et à mesure, et son analyse, s'impliquer dans la situation, la vigilance à une rigueur de travail exigeant de traiter au fur et à mesure les difficultés qui apparaissent et de ne pas laisser s'installer des non-dits, des sujets tabous ou des rumeurs.

Question : Comment est conduite la formation ? Quelles fonctions les formateurs se donnent-ils ? Quelle place est faite pour les retours des participants ? Quelle place pour l'imprévu ? Quelle place pour les particularités de la formation, du public, du moment... ?

1.2.3 - Le rapport au temps

Principes : se donner du temps, Ralentir la réflexion pour la rendre collective, Penser de manière complexe et dialectique :

Questions : Qu'est-ce qui structure l'utilisation du temps de la formation ? Au nom de quoi le temps sera-t-il découpé ? Y a t il des temps forts et des temps faibles ? Quelle part formelle et informelle dans les relations proposée aux participants ? Le temps est-il une ressource , on a le temps, ou une contrainte, on n'a pas le temps ?

1.2.4 - Le rapport aux participants

Principes : considération positive inconditionnelle / bienveillance, la présence d'une éthique humaniste visant le respect de la dignité de chaque individu, de la curiosité et de la tendresse, au sens premier du terme, pour la nature humaine / Pas d'abus de pouvoir. / prendre le risque de la rencontre / se perdre avec les gens. Individuer la formation, l'attention à ce que vit chaque personne du groupe et pas seulement la dynamique du groupe, donner une place à chacun :

Questions : Quels sont les statuts et les rôles des participants à la formation ? Quelles sont les attentions portées au groupe ? Quelles attentions portées à des personnes en particulier ? Quels dispositifs de régulation de la vie du groupe ?

1.2.5 - Le rapport aux conditions matérielles

Principes : auto-gérer les conditions matérielles, aménager l'espace en fonction des besoins, l'attention aux conditions matérielles, alimentation, repos, solitude, etc. offertes à chacun :

Questions : Qu'est-ce qui structure l'utilisation de l'espace ? Quels besoins du groupe et de chacun sont pris en compte dans la formation ? Qu'est-il matériellement demandé et offert au groupe et à chacun ?

1.2.6 - Le rapport à soi

Principes : Cultiver l'auto-dérision et l'humour, une distinction nette entre les désirs ou l'ego des personnes en conduite du groupe et ce que le groupe se fixe comme finalités :

Questions : Que disent les formateurs d'eux-même ? Quels sont les intentions et les objectifs des formateurs ? Que disent-ils de leur intention ? Présentent-ils de la vulnérabilité ?

2 - Processus d'analyse

J'ai alors repris mes observations avec cette série d'attention, de rapport à. Il ne s'agissait plus alors de mettre des morceaux du texte dans des cases dès la première lecture mais de lire et relire chacune de mes observations en changeant de filtre. J'ai ensuite cherché à nommer le commun entre ces observations, avant d'entrer dans le travail des particularités. J'ai enfin cherché des citations caractérisant les éléments ressortant de cette analyse.

Comme trace de ce processus d'analyse, j'ai ajouté dans les annexes, avant chaque retranscription audio des enregistrements sonores de chacune de mes observations une exploration de contenus reprenant les six indicateurs cités ci-dessus et un commentaire de ma part sur cette exploration. Ce travail est donc le résultat de multiples lectures de chacune de mes observations prises indépendamment les unes des autres.

J'ai ensuite collecté les notes prises dans l'ensemble de mes observations sur chacun de ces six critères dans une seconde annexe intitulée Recueil des données. Il s'agit ici de porter un regard transversal à mes observations en partant de mes six critères. Dans cette annexe, je synthétise mes enseignements de ce regard transversal critère par critère et donne le fil directeur de mon analyse pour chacun de ces critères.

Lors de la rédaction, j'ai été amené, pour suivre le fil de mon analyse à intégrer le rapport au temps et le rapport aux conditions matérielles dans la partie intitulée rapport à la formation.

7- Théorie de référence : L'analyse institutionnelle

1 - Présentation

1.1 - Le choix de cette théorie de référence

J'ai découvert avec la socianalyse une discipline de la transformation sociale en ce sens qu'elle propose l'analyse d'une institution pour en révéler les jeux de forces sociales qui la compose et lui permettre alors, en connaissance de cause, de définir une nouvelle forme sociale adaptée à la situation actuelle. Ce n'est donc pas de révolution dont il s'agit mais de transformations effectives à l'échelle des organisations clientes définies de manière auto-gérée par ses membres réunies en assemblée pendant l'intervention.

Cette discipline, née dans les années 70, me semble à même de m'aider à analyser des pratiques pédagogiques visant la transformation sociale tout autant que l'institution de l'éducation populaire politique. Les concepts qu'elle propose sont conçus pour penser une pratique d'intervention sociale, et permettent de penser le métier d'intervenant en termes pédagogiques. Ces concepts sont aussi conçus pour penser les causes et les effets de ces interventions sur l'institution (ou sur les participants si c'est une formation), et permettent de penser le sens du métier d'intervenant en termes socio-politiques.

Tant pour ses finalités que pour son mode opératoire, je ne m'explique pas pourquoi cette discipline ne fait pas partie du fond commun de connaissances des praticiens de l'éducation populaire politique. Je les ai pour ma part ignoré jusqu'à ce que je me retrouve client d'une intervention socianalytique, d'avril à juin 2014 en tant que membre de l'équipe du Pavé, et que je sois estomaqué par la quantité, la rigueur et la finesse des analyses produites en quelques jours.

J'ai découvert en janvier 2016, lors de mon premier stage de formation à la socianalyse, les clés pédagogiques de cette méthode d'intervention, toutes invisibles en tant que client d'une socianalyse. Ce stage est l'un de mes matériaux de recherche et les contenus que j'ai découvert m'ont logiquement conduit à choisir l'analyse institutionnelle comme théorie de référence pour ma recherche,

Ce choix m'a permis d'utiliser l'espace de ce Dheps pour lire de nombreux ouvrages sur le sujet. Je vais proposer ici une brève présentation des principaux concepts utilisés dans l'analyse de mes matériaux de recherche.

1.2 - Analyse institutionnelle et socianalyse

L'analyse institutionnelle est une méthode d'analyse qui ne peut ainsi être utilisée que liée au réel, à partir d'une situation réelle. Ces situations réelles d'analyse sont nommées socianalyses. Socianalyse et analyse institutionnelle sont presque synonymes, désignant les deux faces d'une même médaille, la pratique et la théorie.

L'analyse institutionnelle désigne l'ensemble de concepts utilisés dans la méthode d'intervention nommée socianalyse, l'une ne pouvant se faire sans l'autre. C'est pourquoi René Lourau et Georges Lapassade, co-fondateurs de l'une comme de l'autre, emploient l'une pour l'autre dans leurs écrits, et j'en ferai de même dans cet écrit.

Pour Jacques Ardoino, « l'analyse institutionnelle se définit comme une contre-sociologie et la socio-psychanalyse souligne l'importance du politique. La remise en question critique de l'ordre établi, si ce n'est sa contestation militante, tiennent aux fondements idéologiques de telles pratiques sociales. Les visées de l'intervention intéressent beaucoup moins la réhabilitation d'organismes sociaux ou le traitement de dysfonctionnements que l'interrogation sur le sens, le dévoilement et l'élucidation de ce qui restait jusque là occulté dans les phénomènes institutionnels par le jeu des intérêts et par l'opacité qui en résulte. »¹⁷

« La socianalyse est une méthode d'analyse qui permet de partager les différentes théories, ou de mettre en commun les regards des acteurs impliqués dans une action, un projet, un problème. »¹⁸

L'analyse institutionnelle fait l'hypothèse que, lors d'une crise dans une organisation, de nombreuses tensions résultent du maintien d'une forme sociale devenue obsolète par l'évolution du jeu de forces qui la compose. L'analyse institutionnelle invite ainsi à lutter contre la bureaucratie, terme désignant l'ensemble de règles et procédures explicites et implicites prenant la place de la réflexion humaine dans une organisation, et ce faisant la déshumanise.

« Dans ce parti-pris, le caractère délibérément, méthodologiquement, dé-rangeant de l'intervention prédomine sur les fonctions d'adaptation, de régulation et de réduction des tensions que privilégiait tout aussi systématiquement la clinique psychosociologique. »¹⁹

« Pédagogie institutionnelle, psychiatrie institutionnelle, psychothérapie institutionnelle, ethnologie, anthropologie ont dérangé leurs disciplines en y renversant l'ordre de la maîtrise. L'analyse institutionnelle s'est construite sur un renversement. Dans toutes ces disciplines-sources, le point commun est la critique

17 L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? J.Ardoino in L'intervention institutionnelle, Petite bibliothèque Payot, 1980, p.18

18 Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel, C. Gilon & P. Ville, p.66

19 L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? J.Ardoino in L'intervention institutionnelle, Petite bibliothèque Payot, 1980, p.19

sociale. Le mandat social est repensé, le praticien reconstruit autrement la légitimité de son travail pour donner place aux gens et non aux seuls dirigeants. Il suffit de se demander « qu'est-ce que je fais ici quand je fais ce que je fais comme travail ? » Droit et légitimité sont nettement différenciés. En réinterrogeant la légitimité de son travail, le praticien va mettre en question la nécessaire évolution des formes sociales de son action ». ²⁰

1.3 - Qu'est-ce qu'une institution ?

Une institution est vue comme une forme sociale résultant du jeu des trois forces différentes, antagoniques et complémentaires : l'institué, l'instituant, et l'institutionnalisation. Et c'est le mouvement et l'équilibre entre ces trois forces qui permettra à l'institution de perdurer.

« Qu'est ce que l'institution ? L'analyse institutionnelle la définit comme un système antagonique entre des formes et des forces sociales, toujours en tension plus ou moins vive. L'institution est un mouvement continu, dont la dialectique peut se tendre, et rendre parfois la situation invivable tellement elle devient conflictuelle. L'intervention fait affleurer ce système de tensions, alors qu'il reste le plus souvent invisible. »²¹

« L'institué représente ce qui est déjà là. L'instituant est ce qui s'oppose au mode de fonctionnement institué, c'est celui qui est en désaccord avec ce qui se passe et cherche à mettre autre chose en place. [...] Un système institutionnel doit nécessairement veiller à réduire la tension dialectique, une société ne peut trop s'écarter des individus. Les systèmes institutionnels évoluent parce que les sociétés changent en fonction des pratiques instituantes. C'est dans l'instituant que se trouvent en germe des normes qui peuvent par le mouvement dialectique être institutionnalisées, transformées en normes et en modes s'imposant à tous. »²²

2 - Le principe de non-savoir

« Le problème, pour nous, est d'abord de comprendre la *séparation* entre ces deux groupes : les analystes et les analysés, ou analysants. Pourquoi des analystes ? Sur quoi se fonde cette « autorité » de l'analyse ? Voilà qui fait problème, et c'est un problème de taille : par quelle crédulité un groupe se fait-il client des analystes, comme d'autres sont clients des sorciers ? Et comment, par quelle folie, par quelle imposture, l'analyste peut-il se prendre lui-même pour un « analyste » ? D'où peut-il tirer, d'abord, une telle assurance, même s'il proclame, comme Socrate, son non-savoir, ce qui suppose déjà un certain « savoir » sur ce « non-savoir » ? Et de plus : qui garantit ce savoir-là aux yeux des autres : des

20 Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel, C. Gilon & P. Ville, p.18

21 Les arcanes du métier de socianalyste professionnel, Gilon & Ville, p.123

22 Ibid. p.129

publications ? Une place dans l'Université, qui n'est d'ailleurs pas une place d'analyste ? La reconnaissance de ses pairs, qui ont été eux-mêmes reconnus par je ne sais quel Dieu « ?²³

Voici l'Enseignement Universel découvert par Jacotot, le maître-ignorant : « J'ai appris beaucoup de choses sans explications, je crois que vous le pouvez comme moi (...) ni moi ni qui que ce soit au monde ne s'était avisé de l'employer pour instruire les autres »²⁴ « On peut enseigner ce qu'on ignore si l'on émancipe l'élève, c'est-à-dire si on le contraint à user de sa propre intelligence. [...] L'ignorant apprendra seul ce que le maître ignore si le maître croît qu'il le peut et l'oblige à actualiser sa capacité ». ²⁵

Jacotot « proclama que l'on peut enseigner ce qu'on ignore et qu'un père de famille, pauvre et ignorant, peut, s'il est émancipé, faire l'éducation de ses enfants, sans le secours d'aucun maître explicateur. Et il indiqua le moyen de cet *enseignement universel* : *apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : tous les hommes ont une égale intelligence.* »²⁶. Rancière, dans son livre *le maître-ignorant*, explicite la déduction de Jacotot : le principe pédagogique du non-savoir est une nécessité une fois admis le postulat philosophique de l'égalité des intelligences entre tous les êtres humains :

« Il faut bien voir en quoi la méthode Jacotot – c'est-à-dire la méthode de l'élève – diffère radicalement de la méthode du maître socratique. Socrate, par ses interrogations, amène l'esclave de Ménon à reconnaître les vérités qui sont en lui. Il y a là peut-être le chemin d'un savoir, mais aucunement celui d'une émancipation. Au contraire, Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse retrouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celle de son impuissance : il ne marchera jamais seul, et d'ailleurs personne ne lui demande de marcher, sinon pour illustrer la leçon du maître. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester. Le socratisme est ainsi une forme perfectionnée de l'abrutissement. Comme tout maître savant, Socrate interroge pour instruire. Or qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celle des savants, pour être instruit et non pour instruire. Et cela, seul le fera exactement celui qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève, n'a jamais fait avant lui le voyage, le maître ignorant ».²⁷

Voilà qui me paraît une actualisation de la pédagogie des opprimés développée par Paulo Freire il y a un demi-siècle au Brésil. C'est aussi ce que concluent les auteurs de l'anthologie de l'éducation populaire : « largement inspirée par la pédagogie de Freinet, la

23 Analyse institutionnelle et socianalyse, G. Lapassade in *Positions sur l'analyse institutionnelle* No 6, épi, 1973, p.49

24 *Le maître ignorant*, Jacques Rancière, 10/18, 2016, p.30

25 *Le maître ignorant*, Jacques Rancière, 10/18, 2016, p.59

26 *Le maître ignorant*, Jacques Rancière, 10/18, 1987, p.34

27 *Ibid.* p. 52

démarche de Paolo Freire rencontre aujourd'hui les réflexions conduites par Jacques Rancière dans son ouvrage *Le maître ignorant* »²⁸.

La distinction que propose Rancière entre maître émancipateur et maître abrutissant d'un côté, selon que l'on postule ou non l'égalité des intelligences, et entre maître sachant et maître ignorant de l'autre, selon que l'on postule la volonté de l'élève de s'émanciper, me permettra d'aiguiser mon regard sur le rapport au savoir à l'œuvre sur mes différents terrains d'observation.

3 - Transferts et contre-transferts institutionnels

Ce principe de non-savoir structure la démarche d'intervention socianalytique. S'il ne s'agit pas de réfléchir voire décider à la place des membres d'une institution de son devenir, il est logique de se placer dans une posture de non-savoir. Il y a ainsi un renoncement à donner son point de vue sur ce qui est bon de penser et faire dans cette situation. Ce renoncement permet d'analyser la situation sans morale ou jugement de valeur

Le travail des socianalystes consiste justement à analyser leurs savoirs sur la situation analysée plutôt que de les supposer justes et les plaquer sur la situation analysée. Ce travail est nommé analyse de ses implications ou analyse des contre-transferts. L'analyse de ses implications est, au vu de ma question de recherche, évidemment un concept central de l'analyse de mes matériaux de recherche. L'analyse de ses implications repose sur les concepts de transferts et contre-transferts institutionnels.

« Le concept de l'implication, qui tend à prendre la place de celui du contre-transfert institutionnel s'oppose radicalement aux prétentions d'objectivité affichées par les chercheurs en sciences sociales. [...] L'analyse institutionnelle oppose à cette distanciation, la posture du sociologue expert, l'implication de l'analyste. L'implication veut mettre fin aux illusions et impostures de la « neutralité » analytique, qui oublie que l'observateur est pris dans le champ de l'observation, que son intervention modifie l'objet de l'étude, le transforme. L'analyste, même s'il l'oublie, est toujours, du seul fait de sa présence, un élément du champ. »²⁹

En socianalyse, le transfert c'est ce qui traverse et qui affecte une ou plusieurs personnes du staff (de manière positive ou négative). Il désigne une force qui part de l'assemblée vers le staff, impliquant donc au moins deux parties : X projette, translate quelque chose sur Y.

28Anthologie de l'éducation populaire, Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin, Joël Roman, Éditions Privat, 2013, p,18

29 Socianalyse et Potentiel humain, Georges Lapassade, Gauthier-villars, 1975, p.60-61

Le contre-transfert désigne la réaction et la réponse au transfert. Lorsqu'il y a un phénomène de transfert de l'assemblée sur le staff, le staff doit pouvoir l'identifier pour permettre d'élaborer ensemble le contre-transfert. S'il n'est pas élaboré, le contre-transfert peut prendre une forme de réaction spontanée qui peut altérer la posture du staff et le travail d'analyse, en pratique on parle de contre-transfert "sauvage"

Le contre-transfert élaboré : c'est la construction d'une réponse (le travail du staff) dont l'effet doit permettre à l'assemblée cliente de prendre du recul sur des phénomènes qui la traversent et qui ont rejilli sur le staff. Le contre-transfert élaboré est une reformulation claire des enjeux que portent l'assemblée et qui ont traversé le staff. Il s'agit de comprendre les ressentis et d'élaborer une réponse qui s'appuie sur des événements observés et/ou les paroles, les ressentis de l'assemblée.

« Parce que nous sommes tous impliqués, à des degrés et dans des conditions différentes, dans le jeu des rapports de force, on peut parler de *transfert institutionnel* pour désigner l'attirance consciente et inconsciente qui nous pousse à adhérer aux finalités des institutions, à les reconnaître comme légitimes et rationnelles, à nous identifier à leurs contraintes et à leurs contradictions. »³⁰

4 - L'analyse de ses implications

« Inutile de dire que si le « transfert institutionnel » du client est un problème central, celui du « contre-transfert » n'en est que la réciproque. Il a une grande importance. Ce que l'on a nommé d'abord « contre-transfert institutionnel » et que l'on appelle aujourd'hui « implications institutionnelles des membres du staff » désigne la transversalité du staff, ce que chacun des membres du staff met dans son travail d'analyse... Qu'est-ce qui traverse le staff ? Quelles sont les appartenances particulières qui viennent nier l'apparence de cohésion de l'équipe d'intervention ? Ce travail d'élucidation est très important. Chaque intervenant se situe différemment par rapport au projet analytique. Il faut l'explicitier. »³¹

Au sein du staff, la sensibilité de chacun sert de capteur aux enjeux de la situation. Le staff doit accepter de faire de ses sentiments et réactions une voie d'accès aux jeux de forces qui traversent l'assemblée, sans quoi, les réactions de contre-transfert "sauvage" prennent la place et empêchent le travail d'analyse.

« Le staff est une forme vivante, qui vit les jeux de force, qui éprouvent les émotions du groupe client, qui agit et est agi par les forces en jeu dans la situation » écrivent Patrice Ville et Christiane Gilon, puis plus loin « Les participants transfèrent sur le dispositif socianalytique leurs dysfonctionnements et leurs attentes d'un autre mode de fonctionnement. Ils le déforment, l'attaquent, le transgressent, l'utilisent de

30 Analyse institutionnelle et pédagogie, René Lourau, EPI, 1971, p.214

31 La socianalyse, Remi Hess, Psychothèque, 1975, p.44

mille façons. Les intervenants vivent au sein même de leur équipe les difficultés de l'organisation cliente. Ils les ressentent, sont traversés et séparés par ces phénomènes de projection, d'autant mieux que leurs multiples appartenances entrent en résonance avec les transferts des participants ». Voici donc le phénomène de transfert institutionnel, c'est-à-dire les projections des participants sur l'intervenant. »³²

La conduite pédagogique d'une formation nécessite de s'adapter aux conditions spécifiques de cette formation. Cette adaptation au réel induit une capacité de l'équipe de formation à se mettre d'accord sur une analyse des conditions de la formation. Et cette analyse sera alors d'autant plus difficile que les formateurs résisteront à l'aveu de leurs implications, d'abord vis-à-vis d'eux-même, puis ensuite vis-à-vis de leurs collègues.

« L'analyse des implications du chercheur-praticien, c'est la recherche des réponses que le staff-analytique ou le socianalyste font souvent à leur insu à la demande et à la commande. Reconnaître ces implications, c'est faire la plus grande partie du travail socianalytique. Les obstacles à une telle reconnaissance constituent l'essentiel du champ d'analyse. L'implication se formule parfois en terme de « transfert et contre-transfert institutionnels » : les obstacles à l'analyse en terme de « résistance ».³³

32 Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel, C. Gilon & P. Ville, p.165

33 Ibid.p,25

8- Analyse

1 - Le rapport au savoir

1.1 - Apprendre aux participants ou apprendre des participants ?

Dans toutes les observations, les formateurs annoncent un tour de présentation des participants. Mais derrière cette formule universelle, se cache une particularité de taille : s'agit-il de se présenter dans l'intérêt des formateurs, par exemple pour connaître les demandes des stagiaires, ou dans l'intérêt du groupe pour faciliter les inter-relations ? S'agit-il de permettre à chacun d'apprendre de chacun ou aux formateurs de mieux apprendre aux participants ?

Chez {2} : « On va commencer par une petite prise de température pour savoir qui est dans la salle... [*Suit la traduction en anglais*] So... je demande si vous vous reconnaissez... je demande... tiens, est-ce qu'il y a des hommes dans la salle ?... Est-ce qu'il y a des hommes ? Vous faites comme ça. Comme ça, on voit qu'il y a des hommes. »³⁴

Puis quelques minutes plus tard :

« OK, on va vous inviter à marcher, prendre possession de l'espace, tout simplement... et on va faire un truc que la moitié d'entre vous a déjà fait, vous allez vous serrer la main, vous dire bonjour, et vous ne pouvez pas lâcher la main de la personne tant que vous n'avez pas attrapé la main d'une autre personne... »³⁵

Nous voyons ici clairement que l'intention est dans les rencontres inter-personnelles. Chez {4}, on sent que le tour de table ne permettra pas aux participants d'apprendre grand-chose les uns des autres :

« Est-ce qu'on fait un petit tour vite fait... Je ne sais pas si vous n'êtes pas trop nombreux, en fait, pour faire un petit tour de prénoms, et de dire quelles attentes, en deux mots... Vous voulez ?... Deux mots... Ça va être dur pour certains. On fait ça... Ouais, on va prendre vingt secondes par personne... »³⁶

Chez {3}, le tour de table est clairement dans l'intérêt des formateurs, pour mieux transmettre leurs savoirs aux participants :

« Donc, le premier exercice va être d'avoir un panorama de qui sommes-nous, quelle est notre expérience et comment nous voyons notre propre rôle dans cette expérience, et aussi qu'est-ce que nous voulons faire dans cet atelier. Pour

34 Observation {2}, en annexe de ce document, p.102

35 Observation {2}, en annexe de ce document, p.103

36 Observation {4}, en annexe de ce document, p.126

nous, c'est important d'avoir ce point de départ, parce que... au début de... pour point de départ, ce que nous voulons construire ».³⁷

1.2 - Deux rapports au savoir bien différents

L'analyse à partir de ma première série de critères coupe nettement mes quatre observations en deux. Voici ces critères pour rappel : la présentation des intervenants, la présentation des contenus de l'intervention, les conditions matérielles de l'intervention, les intentions des intervenants, la méthode / la pédagogie, les échanges / adresses aux participants, l'humour et l'auto-dérision.

La formation donnée par {1} et {4} ont beaucoup en commun qui sont autant de différences avec ce que j'ai observé sur la formation donnée par {2} et {3}. Ainsi pour {1} et {4} :

- l'équipe de formation ne se présente pas avant de lancer le groupe au travail
- les contenus ne sont pas présentés, ou très brièvement,
- l'organisation matérielle est floue
- il n'y a pas de conditions aménagées pour écrire
- les formateurs ne sont pas au tableau ou devant le groupe

Et une série d'autres éléments sont communs à trois observations, les deux premières et {2} :

- il y a des adresses aux participants
- la présentation de la première consigne est courte, voire très courte
 - accueil et formation dans le même espace
- des participants sont debout

Je suis surpris de retrouver autant de similitude d'un côté comme de l'autre entre plusieurs de mes observations. Contrairement à mes représentations, je n'ai pas quatre combinaisons différentes, quatre manières différentes de démarrer une formation d'éducation populaire avec des points communs et des oppositions entre chacune d'elles. J'en ai deux.

Je note ici que l'équipe de formation des observations {2} et {3} se revendique bien volontiers de l'éducation populaire politique, tandis qu'il ne viendrait pas à l'idée de porter cette étiquette pour les équipes d'encadrement des observations {1} et {4}.

Comme s'il existait un présupposé, un parti pris qui oriente l'équipe de formation dans l'un ou l'autre de ces deux modèles, qui effectivement s'opposent sur tous les points

³⁷ Observation {3}, en annexe de ce document, p.119

que j'ai relevés. Comme si donc il y avait une cohérence dans chacune de ces deux approches différentes puisque des équipes différentes sur des formations très différentes se retrouvent dans des comportements similaires.

Je retrouve ici la tension explicité par Rancière entre l'instruction et l'émancipation :

« Il y avait bien en ce temps-là toutes sortes d'hommes de bonne volonté qui se préoccupaient de l'instruction du peuple : des hommes d'ordre voulaient élever le peuple au-dessus de ses appétits brutaux, des hommes de révolution voulaient l'amener à la conscience de ses droits ; des hommes de progrès souhaitaient, par l'instruction, atténuer le fossé entre les classes ; des hommes d'industrie rêvaient de donner par elle aux meilleures intelligences populaires les moyens d'une promotion sociale. »³⁸

Le problème de Jacotot « n'était pas l'instruction du peuple : on instruit les recrues que l'on enrôle sous sa bannière, le subalternes qui doivent pouvoir comprendre les ordres, le peuple que l'on veut gouverner – à la manière progressive, s'entend, sans droit divin et selon la seule hiérarchie des capacités. Son problème à lui était l'émancipation : que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage.[...] Qui enseigne sans émanciper abrutit »³⁹

« Et l'ignorant, de son côté, ne se croît pas capable d'apprendre par lui-même, encore moins d'instruire un autre ignorant. Les exclus du monde de l'intelligence souscrivent eux-mêmes au verdict de leur exclusion. Bref, le cercle de l'émancipation doit être *commencé* »⁴⁰ écrit Jacques Rancière. Jacotot « indiqua le moyen de cet enseignement universel : apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : tous les hommes ont une égale intelligence »⁴¹.

C'est du choix de cette intention dont découlera logiquement tout un ensemble de conditions de la formation et de postures des formateurs, de l'aménagement de la salle, de la présentation ou non des objectifs, contenus et méthodes utilisées dans le stage, etc.

1.3 - Que faire du savoir des intervenants ?

Les intentions des intervenants sont sur des registres bien différents en fonction de ces observations : {2} et {3} (les équipes se revendiquant de l'éducation populaire politique), agissent dans l'intention de pousser les participants à utiliser leurs savoirs. {1} et {4} ne manifestent aucune intention sur ce que les participants feront de leur savoir.

38 Le maître ignorant, Jacques Rancière, 10/18, 1987, p.31-32

39 Ibid. p.33

40 Ibid, p,30

41 Ibid p.34

Dans deux observations, l'intention des formateurs est que les stagiaires puissent *faire* comme les formateurs, ce qui assure un contrôle total de la formation. Ainsi chez {3} :

« L'idéal, vraiment, c'est que vous puissiez sortir d'ici en vous sentant et en étant capable de mettre en place vous-même des processus de systématisation dans vos propres contextes... »⁴². « Voilà, normalement, vendredi, au sortir de la formation, vous aurez les documents, mais aussi un petit manuel pratico-théorique pour accompagner vos propres expériences. Est-ce que c'est pour ça que vous êtes venus, ça va ? [rires] ». ⁴³

Il semble ici convenu, puisque la formatrice en fait de l'humour, que les participants viennent ici chercher du savoir chez les formateurs, et que la crainte des participants seraient que les formateurs se dérobaient à cette attente. Tout est ici mis en place pour que les participants s'emparent des savoirs proposés et utilisent en l'état, reproduisent les savoirs acquis pendant la formation.

« Et après avoir formé ces différents groupes affinitaires, la fin du week-end... donc, le dimanche après-midi, ce sera une session plutôt de brainstorm pour essayer d'imaginer des actions, sans aucune obligation vraiment de les mettre en place. Mais en tout cas on va commencer à réfléchir à quelles actions on pourrait mettre en place pour le TTIP Game Over ». ⁴⁴

Dans la pédagogie de la tendresse, le travail du formateur consiste justement à ne pas avoir d'intention pour les participants, seulement de l'attention. Pour {A} :

« J'ai mes intentions pédagogiques mais je n'ai pas de projet pour toi. Je n'ai pas décidé ce que tu allais en faire et ce qui était bon pour toi en face. Des fois, ça démange, quand tu es formateur, tu le sais bien... ce serait quand même bien que tu fasses ci, ou que tu fasses ça... »⁴⁵

Sur les deux autres observations, l'intention des formateurs consiste à ce que les participants *pensent* comme les formateurs.

{1} : « on a pensé que c'était bien de vous parler de deux notions essentielles, pour que vous puissiez réfléchir comme nous sur la suite. Les participants possèdent ici une partie du savoir, alors que s'il s'agit de faire comme les formateurs, alors c'est que le savoir est du côté des formateurs. »⁴⁶

42 Observation {3}, en annexe de ce document, p.118

43 Observation {3}, en annexe de ce document, p.119

44 Observation {2}, en annexe de ce document, p.105

45 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.146

46 Observation {4}, en annexe de ce document, p.128

et {4} : « Tout ça est un énorme... un chantier... C'est un chantier de recherche. Nous, on a quelques petites billes de plus, mais... voilà, on est aussi en recherche ». ⁴⁷

1.4 - Que faire de l'ignorance des participants ?

Ces deux catégories de stage illustrent deux rapport au savoir bien différents. J'y lis la tension existante entre deux visions de l'éducation populaire.

1.4.1 - Une posture de maître sachant

Ce rapport au savoir est tourné vers les savoirs issus des formateurs, que les participants sont invités à assimiler par des méthodes actives et des présentations théoriques. Ainsi {3} démarre par ces mots :

« On a quatre jours un peu exceptionnels pour justement explorer et on va dire exploiter... on va profiter de toute l'expérience , en fait, d'Oscar Raja qui est avec nous et qui, je pense, est un des théoriciens praticiens de la systématisation d'expériences majeurs (pour l'instant) [03'16] en Amérique latine ». ⁴⁸ puis « Je vais vous présenter peut-être en quelques petits *slides*... vous rappeler un peu les objectifs de la formation... on va essayer de les atteindre quand même » ⁴⁹

{2} : « Ensuite, cet après-midi, on va avoir deux rounds de workshops entrecoupés d'un atelier qui sera donné à tout le monde. Le premier round de workshops, vous avez... sur votre papier, vous avez le choix entre cinq workshops. Je ne vais pas les citer maintenant, vous les avez déjà lus. L'objectif des workshops, c'est qu'on puisse vraiment approfondir une technique, une question, un savoir en particulier. » ⁵⁰

Le cadre de l'intervention est défini en amont par les formateurs, et c'est le processus de formation qui guidera les formateurs dans l'évolution du stage. Les savoirs sont situés et référencés. L'ensemble est très précis et méthodique. Privilégier les participants sur les savoirs, c'est chercher à apprendre des participants.

1.4.2 - Une posture de maître-ignorant

Ce rapport au savoir est tourné vers les participants, invités à produire leurs savoirs par des exercices laissant libre l'interprétation par chacun des situations et des enseignements à en tirer. C'est la posture de maître ignorant.

47 Observation {1}, en annexe de ce document, p.94

48 Observation {3}, en annexe de ce document, p.117

49 Observation {3}, en annexe de ce document, p.117

50 Observation {2}, en annexe de ce document, p.104

Le cadre est peu ou pas défini en amont mais au fur et à mesure par l'assemblée, formateurs et participants, et c'est la dynamique du groupe qui guidera les formateurs dans l'évolution du stage « parce qu'il y a un principe d'auto-correction permanente de ce qui est dit finalement. »⁵¹

L'accent n'est pas mis sur les savoirs mais sur les situations proposées. L'ensemble est plutôt flou et semble relever au moins en partie de la spontanéité. Privilégier le vécu sur le prévu, les participants sur les savoirs, s'impliquer dans les relations et non s'en tenir à distance derrière ses contenus et ses certitudes idéologiques demande aux formateurs de remettre en cause le contrôle de la situation, et donc potentiellement de le perdre.

Ainsi chez {4} :

« Et on abordera... on essaiera... mais on s'est donné la possibilité de ne pas forcément faire les cinq techniques... peut-être qu'en fonction de vos demandes et tout ça... peut-être qu'on en fera que quatre, mais peut-être une ou deux fois certaines... voilà. Parce que des fois, en fait, on court... et on fait les cinq techniques... bon... Donc, je vous les nomme quand même peut-être, même si on ne les fait pas... enfin, on verra... je vois J.I qui fait la moue, donc je pense qu'on les fera quand même... [Rires] parce qu'on dit qu'on change, mais on ne change pas, mais ce n'est pas grave... »⁵²

Chez {1}, l'intention de transmettre un savoir est absente, et on sent les formateurs plutôt en quête d'apprendre des participants :

« Alors, peut-être que si on faisait, d'ailleurs, comme une socianalyse classique, on prendrait tout de suite un Paperboard pour noter ce tour, parce que ça permet après d'évaluer si on traite les demandes et les attentes de chaque protagoniste... si on en tient compte, disons...

Christiane : Qui note ?

Patrice : En général, c'est nous, les socianalystes.

Christiane : Oui, mais ici, c'est une formation à la socianalyse...

Patrice : Voilà. Donc, on peut s'en passer, et le faire noter par quelqu'un d'autre... [Rires] [13'39] »⁵³

1.5 - Le postulat de l'égalité des intelligences

« La pratique des pédagogues s'appuie sur l'opposition de la science et de l'ignorance. Ils se distinguent par les moyens choisis pour rendre savant l'ignorant : méthodes dures ou douces, traditionnelles ou modernes, passives ou actives, dont on

51 Observation {2}, en annexe de ce document, p.105

52 Observation {4}, en annexe de ce document, p.127

53 Observation {1}, en annexe de ce document, p.96

peut comparer le rendement. [...] La confrontation des méthodes suppose l'accord minimal sur les fins de l'acte pédagogique : transmettre les connaissances du maître à l'élève. »⁵⁴

De fait, il y a une réflexion pédagogique et les méthodes sont analysées et critiquées par les praticiens de l'EPP. Mais ces débats ne laissent que trop peu de place au postulat de l'égalité des intelligences. Beaucoup de formateurs valorisent cette posture de maître ignorant dans le champ de l'éducation populaire, prônent l'égalité des intelligences, la pédagogie de l'opprimé... tout en gardant pour eux la question pédagogique.

Voici une piste de réflexion proposée par {A} sur ce qui rend difficile d'adopter le postulat de l'égalité des intelligences, et la posture de maître ignorant :

« J'ai l'impression qu'il y a des questions de pouvoir derrière qui se jouent. Oui lié au pouvoir au sens d'influer... d'influer sur ce que fera l'autre de ce que tu essayes de transmettre dans le cadre pédagogique que tu as créé... c'est-à-dire que tu as une intention qui n'est pas l'intention pédagogique. Tu as une autre intention. Tu as une intention d'action, tu as une intention militante... Elles sont très louables ces intentions en soi... je les partage en général... »⁵⁵

C'est une option stratégique intéressante que de détourner des dispositifs de formation professionnelle continue en formation idéologique sur tel ou tel rapport de domination. Ce serait un problème cependant que d'écarter la posture de maître ignorant de l'imaginaire de l'éducation populaire politique.

Sans doute la légitimité du praticien est bien plus simple à obtenir dans une posture de sachant. Sans doute aussi que, dans ce milieu professionnel de l'EPP (éducation populaire politique), la valorisation de la mise en avant de ses parti pris politique encourage aussi à adopter une posture militante et sachante. Cette question pédagogique, de la nature ignorante ou sachante du maître, pourrait être bien plus mise au travail dans l'exercice du métier d'éducateur populaire politique. Elle est renvoyé aux choix personnels de chacun.

« Il s'agit donc encore, et surtout, que l'analyste accepte enfin de parler de ses problèmes et de ses désirs dans le champ analytique. Il s'agit ainsi de faire en sorte que le dispositif analyseur construit *implique* et provoque à l'analyse toutes les parties en présence, les analystes comme les « analysants ». Transposé sur la scène historique et politique ce renversement signifie qu'il n'y a pas de lieu préservé du savoir révolutionnaire, une place pour des dirigeants qui sauraient mieux que

54 Le maître ignorant, Jacques Rancière, 10/18, 1987, p.26

55 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.147

d'autres conduire des événements. L'orientation institutionnaliste nous paraît contradictoire avec la notion de « parti politique » explique René Lourau.⁵⁶

Sans doute ces confusions et zones d'ombres pédagogiques permettent de ne pas travailler les désaccords autour de cette question entre les différents praticiens de l'éducation populaire politique. Sans doute également que le cadre de la formation professionnelle continue appelle très nettement une posture de maître sachant et que ce n'est pas sans incidence sur les choix pédagogiques.

56 Interventions socianalytiques, René Lourau, Anthropos, 1996, p,14

2 - Le rapport à la formation

2.1 - Les contraintes institutionnelles

Ces contraintes sont présentées rapidement et en creux par {3} dès le premiers mots :

« On nous demande beaucoup de capitaliser sur nos expériences et nos savoirs... pour voir aussi un petit peu idéologiquement ce que ça veut dire derrière entre capitaliser et systématiser les expériences... Cependant, c'est intéressant, parce que ça peut être une opportunité aussi de faire ça, de rencontrer des processus qui font sens pour nous, avec une exigence qui paraît plus technique, et qui est peut-être associée en tout cas aux valeurs de la coopération (et du développement... »⁵⁷

Le financement de ces stages d'éducation populaire, et donc de leurs formateurs, repose sur l'accès des participants aux fonds de formation. Cet accès est conditionné par l'utilité de la formation en terme de développement de compétences professionnelles des salariés qui la suivent. Tout un jeu existe donc pour les formateurs à l'éducation populaire dans la présentation de leurs formations. Pour {A} :

« Si je le disais par rapport à Uniformation, ou par rapport à Pôle emploi... là, on me met en prison... [*Rires*] on me retire le numéro d'organisme de formation, ce n'est pas la peine... le programme par demi-journée, c'est sacré... est-ce qu'on pourrait avoir les PowerPoint à l'avance ?... C'est ça, le monde de la formation, quand même... dans lequel on est quand même des gentils rigolos, tous autant qu'on est. Je pense qu'on est très reconnu pour ce qu'on fait, par les gens avec qui on le fait, mais alors, par le monde autour, ils ne comprennent rien... rien du tout à tout ça... »⁵⁸

C'est donc jugé comme « non-professionnel » au sein de notre secteur d'activités, la formation professionnelle continue, que de ne pas tenir un planning défini à l'avance. Cela induit nécessairement une pression de conformité aux formateurs d'éducation populaire s'ils tiennent à la viabilité économique de leur activité professionnelle. Sur dénonciation de plusieurs stagiaires, le numéro d'organisme de formation pourrait être retiré, ce qui signifie la mort de la structure si elle dépend des prises en charge de ses formations par des fonds de formation.

«Ce qui intervient dans la situation analytique [...], c'est d'abord l'élucidation des rapports établis entre les clients et leurs institutions, entre les clients et l'analyste, et enfin entre l'analyste et les institutions. [...] L'élucidation de ces

57 Observation {3}, en annexe de ce document, p.118

58 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.156

différents rapports transférentiels et contre-transférentiels est ce qui fait le plus défaut dans des interventions inspirées par la sociologie des organisations et même, parfois, par des interventions psychosociologiques. L'absence ou l'insuffisance d'élucidation produit soit une intervention « sauvage », soit une intervention à fonction de réassurance. Dans le premier cas, la « provocation institutionnelle est prise comme fin au nom d'un certain irrationalisme, voire d'un certain nihilisme. Dans le second cas, où l'idéologie réformiste commande de façon aveugle, non explicitée, l'intervention, la provocation institutionnelle est rejetée au nom d'un rationalisme que l'on sait pourtant « limité » et « subjectif ».⁵⁹

Les formateurs utilisent les dispositifs de formation, mais les dispositifs de formation utilisent aussi les formateurs ! Il y a de fait des injonctions à l'utilité professionnelle d'une formation, du point de vue des employeurs, qui définissent les règles d'accès aux fonds de formation. Voici ce que nous en dit Georges Lapassade dans un article paru dans la revue Connexion en 1973 :

« Ainsi « la formation psychosociologique » implique la reproduction non critique du système institutionnel dominant de toute formation. Et même si le « formateur psychosociologue » se veut, se proclame « non-directif », sa place et sa fonction sont garanties par le fait qu'il est *supposé savoir* ce que d'autres viennent apprendre. Cet apprentissage se déroule, généralement, selon un cadre horaire établi par les formateurs. On paye d'avance le prix de la formation. On se soumet, pour se « former » à une progression établie par les formateurs et « analystes », même si, par une concession rusée, on introduit là-dedans un peu « d'auto-gestion »⁶⁰

2.2 - Les contraintes matérielles

F. : « Les gobelets et les verres, on les lave au fur et à mesure, ça évite un entassement. Voilà. Les espaces pour la vaisselle et tout ça...

M. : C'est merdique...

F : Là, c'est merdique, mais c'est... au niveau des toilettes. Ce week-end, on peut encore accéder à l'espace cuisine. Mais à partir de lundi, on ne l'aura pas. Donc, il vaut mieux peut-être qu'on s'habitue directement à l'espace toilettes. »⁶¹

Voilà les conditions matérielles du stage de {4}. C'est en auto-gestion vous remarquerez. Tout comme le choix des ateliers, lui aussi auto-géré, pendant le démarrage du stage {2} :

59 L'analyse institutionnelle, René Lourau, Les éditions de Minuit, 1973, p.280

60 Analyse institutionnelle et socianalyse, G. Lapassade in Positions sur l'analyse institutionnelle No 6, épi, 1973, p.47

61 Observation {4}, en annexe de ce document, p.127

« Si c'est flou, allez demander à des gens de mieux vous expliquer. Beaucoup de gens ici peuvent vous expliquer. Ne venez pas nous demander à nous [05'50], si vous avez besoin de plus de conseils, allez voir... Pourquoi est-ce que je dis ça ? Parce qu'on va avoir dix minutes pour se séparer en sous-groupes pour le faire. »⁶²

Un peu plus loin : « Mais si des personnes ont vraiment besoin de se faire rembourser leurs frais de transport, vous y allez quand vous voulez pendant le week-end, et vous vous faites...

M : Non, c'est aujourd'hui, pendant qu'on mange... »⁶³

Et encore un peu plus loin :

« Ce sera autogéré, les moments de repas, donc on aura vraiment besoin de l'aide de tout le monde pour qu'on puisse vivre dans un espace sain pendant tout le week-end. »⁶⁴

Dans la pédagogie de la tendresse, ce n'est manifestement pas le même rapport aux conditions matérielles. Ces conditions doivent permettre de répondre aux besoins de chacun. Ce n'est ici pas aux participants de s'adapter aux conditions du stage mais le stage qui doit s'adapter aux besoins de chacun.

{B} : « Comment je pourrais parler de la pédagogie de la tendresse ? ... C'est pour moi une façon d'organiser la totalité de la formation... d'une formation... par considération envers les personnes qui participent à cette formation. [...] Faire en sorte que chacun de ces acteurs-là, à son niveau, et à sa place à lui, puisse s'y retrouver facilement et avoir de l'inter-relation avec tous les autres. [...] Je vais mettre en place des conditions, je vais être attentif en permanence à des conditions d'apprentissage, de réception, d'émission, de vie générale, pour que s'il y a des relations que les gens ont envie de mettre en place, elles puissent se mettre en place sans que personne ne se pose de questions ». ⁶⁵

Est-ce proposer l'auto-gestion que de permettre à chacun de vivre la situation comme il le souhaite ? Ce terme est mis à toutes les sauces organisationnelles et peut-être que ce que propose {3} est aussi de l'auto-gestion, dans la mesure où chacun est libre dans l'organisation qui est proposée ?

« Ça va ? Ok ? Petites infos pratico-techniques, les toilettes sont là... la pause café est là... » et plus loin : « Normalement, l'heure d'arrivée, c'est 9 h 30 jusque 11 h 30, plus ou moins... la pause-café, elle nous attend... c'est en fonction des ateliers qu'on mène... ce sera plus ou moins dans ces heures-là. On vous

62 Observation {2}, en annexe de ce document, p.105

63 Ibid. p.106

64 Ibid., p.107

65 Entretien {B} en annexe de ce document, p.170

propose pour la pause déjeuner... la xxx [09'54]... de 13 heures à 14 heures, pour équilibrer entre la matinée et l'après-midi... et on ira jusqu'à 17 heures. L'horaire, ça va ? Ça convient tout le monde... pour pouvoir aller chercher les enfants... »⁶⁶

Cette dernière phrase stipule d'ailleurs clairement qu'il n'y aura pas de dépassement horaire, l'engagement étant de pouvoir récupérer les enfants à la sortie de l'école. Ainsi, nous avons ici de grandes différences organisationnelles d'une observation à l'autre.

Je pourrais m'amuser en les rangeant toute sous l'étiquette de l'auto-gestion, puisque telle est la pratique sur mon terrain de recherche, que cette l'auto-gestion renvoient aux libertés individuelles garanties par notre constitution, ou à la responsabilisation de chacun sur les tâches ménagères ou bien à la définition collective des contenus de formation, laissant les formateurs opérer sur les conditions matérielles de la formation.

2.3 - Les contraintes temporelles

Le découpage du temps est très différent d'une observation à l'autre. C'est dans un cas le processus de formation qui détermine le découpage du temps, dans deux autres, ce sont les différents savoirs à transmettre qui organisent le temps, dans un quatrième, la question n'est pas abordée, il ne semble pas alors qu'un quelconque découpage ait été prévu.

Il semble donc qu'il y ait peu de commun entre ces approches. Le rapport aux horaires est lui aussi différent. On sent que les horaires seront tenus sur deux stages, pour {2} :

« On avait envie de responsabiliser tout le groupe pour essayer d'arriver à respecter cet horaire, étant donné qu'il y a pas mal d'intervenants qui viennent »,⁶⁷

et pour {3} : « L'horaire, ça va ? Ça convient à tout le monde ... pour pouvoir aller chercher les enfants... c'est ce qui nous semblait le plus facile... » Ce sont dans ces deux cas des éléments extérieurs au stage qui déterminent le respect des horaires, les intervenants extérieurs et les enfants. »⁶⁸

Dans les deux autres observations, il semble que ce sera, pour {4}, la situation présente du groupe qui déterminera les horaires :

« - des fois, on arrête à 14h et on reprend à 15... on va dire les choses comme elles sont... mais on essaye de ne pas faire comme ça...

- et ça se finit...

66 Observation {3}, en annexe de ce document, p.117

67 Observation {2}, en annexe de ce document, p.103

68 Observation {3}, en annexe de ce document, p.117

- à 18 heures...
- à 19h, il faut qu'on soit partis.
- là c'est plus clair quand même les horaires... [Rires] »⁶⁹

Et pour {1}, le sujet n'étant même pas abordé, il semble évident que ça n'est pas l'heure qui découpera le temps et que ce ne sont pas les formateurs qui tiendront les horaires :

« on aurait dû commencer à 14 heures pile tapant, puisque la socianalyse, ça vient en partie de la psychosociologie, et la dimension des règles... ou du respect des règles, c'est un peu les socianalystes qui le représentent. Donc, là, on a 24 minutes de retard... »⁷⁰

Tenir les horaires est donc la question des formateurs découplant le temps à partir des savoirs à transmettre et de l'utilisation de ces savoirs par les participants :

« le but... c'est que vous sortiez déjà avec un plan de systématisation... un projet de systématisation... de la formation qui soit déjà un petit peu costaud, et que vous voyez comment vous souhaitez finalement mettre en place le processus avec vos publics. OK ? »⁷¹

Ne pas présenter de découpage du temps ou prévenir qu'on ne tiendra que mollement les horaires, avoir le temps, prendre le temps, semble donc être la question des formateurs privilégiant le vécu du groupe, les relations humaines, la situation présente sur les savoirs à transmettre.

La considération des personnes demande de pouvoir lâcher le processus de transmission de savoirs imaginés par les formateurs. Les formateurs doivent donc pouvoir privilégier le vécu des participants sur le prévu des formateurs et les besoins des participants sur les contraintes externes au groupe, fussent-ils la garde de leurs enfants ou la venue d'intervenants prestigieux.

Ceci ne signifie pas que le temps ne doit pas être découpé, mais ce découpage doit pouvoir tenir compte du réel, et donc pouvoir être modifié en fonction de la situation, du vécu des participants et pas seulement en fonction du respect des objectifs et intentions des formateurs quant au savoir qu'ils transmettent. Se mettre au service du groupe et non pas en encadrement du groupe ne signifie pas être l'esclave du groupe ou des individus qui le composent, il s'agit de parvenir à une forme d'égalité politique.

Voici sur la question du respect des horaires, la position de {A} :

69 Observation {4}, en annexe de ce document, p.136

70 Observation {1}, en annexe de ce document, p.103

71 Observation {3}, en annexe de ce document, p.127

« la question dont on considère le fait d'être à l'heure, le fait d'être en retard, la souplesse à donner à tout ça... respecter l'horaire qu'on s'est fixé mais à côté, si j'arrive à la bourre, tant pis, j'arrive à la bourre... tu n'es pas là pour les culpabiliser, tu n'es pas là pour les faire chier non plus, mais tu ne dois pas les attendre non plus, donc tu commences ce que tu as à commencer, tant pis. C'est aussi considérer les gens comme grands... je ne sais pas comment dire ça... D'une certaine manière, c'est considérer les gens comme tes égaux ». ⁷²

Attitude opposée mais même intention pédagogique de privilégier les personnes sur les savoirs, c'est de soi-même s'autoriser à ne pas respecter les horaires si nos propres besoins ne sont pas respectés :

« La dimension des règles... ou du respect des règles, c'est un peu les socianalystes qui le représentent. Donc là on a 24mn de retard... » ⁷³

2.4 - L'attention sans intention

Se laisser porter par la situation ne signifie pas pour autant improviser. Donner une attention aux autres, privilégier le vécu sur le prévu demande même plus de préparation m'explique {B} :

« Et comme je prends en compte le fait que chaque personne, et le groupe, va avoir des réactions, que je vais lire ses réactions, il faut qu'en permanence, je puisse adapter mon contenu. Donc, la pédagogie de la tendresse, elle nécessite une très forte préparation. Si j'ai deux jours et demi d'intervention, il me faut préparer quatre jours d'interventions. Il faut préparer quatre jours, parce qu'en fonction de ce que je vais pêcher comme renseignements, il va falloir que j'annule ça, que je remplace par ça, que ça, ça dure plus longtemps, que ça, ça dure moins longtemps, donc il faut peut-être des exercices pour remplacer... parce que je pensais que ça prendrait plus de temps, donc il m'en faut d'autres... En tout cas, il faut des possibles. Donc, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la pédagogie de la tendresse nécessite presque plus... non, nécessite plus de préparation, plus de contenus préparés qu'un programme sérié. Mais il faut que le formateur... les formateurs que nous sommes soient en capacité permanente de choisir dans ce programme ce qu'ils vont mettre en place, et non pas de vouloir le faire à tout prix... et donc, de ne pas avoir d'objectifs très précis de production, mais des objectifs d'adaptation d'objectifs généraux aux personnes et au groupe... » ⁷⁴

{A} : « L'hypothèse qu'il suffirait d'être bienveillant pour que les choses se passent bien... qui là, pour moi, est très Bisounours, et très... contraire à l'histoire... enfin, je ne sais pas comment dire... s'il suffisait d'être bienveillant pour que les

72 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.153

73 Observation {1}, en annexe de ce document, p.93

74 Entretien {B}, en annexe de ce document, p.173

choses se passent bien, il n'y aurait jamais de fascisme, il n'y aurait jamais de nazis, il n'y aurait jamais... il y aurait toujours des gentils, parce qu'ils sont plus nombreux que les méchants, en général... les gentils, ça irait... Non, il ne suffit pas d'être bienveillant... »⁷⁵

« C'est respecter les gens que de ne pas les respecter, que de ne pas respecter les limites qu'ils se sont auto-imposées... parce qu'on est dans l'éducation populaire... sinon, on fige les situations. Elles sont comme elles sont, et on apprend à s'en contenter... on est content, c'est bien... »⁷⁶

{B} me donne sa définition de la pédagogie de la tendresse : l'attention sans intention.

« Quand quelqu'un part un peu au loin marcher tout seul, je ne vais pas commencer à penser qu'il est en train de se séparer du groupe... Ça, ce serait avoir de l'intention pour lui. Je remarque qu'il part tout seul, et que ça va durer un temps. Ce qui m'importe moi, c'est qu'il ait cette possibilité matérielle, qu'il s'autorise à cette possibilité-là, de partir et de revenir, dans un espace de liberté, donc dans un espace de règles. [...] Je ne peux pas savoir pourquoi, donc je n'ai pas à avoir d'intention. Si j'avais de l'intention, elle serait contre-pédagogique. »⁷⁷

{A} : « Et donc, pour moi, la pédagogie de la tendresse, c'est l'attention à ça, l'attention à... prendre en considération la relation telle qu'elle est, ce qu'on est en tant que formateur, ce qui est la personne, et ne pas oublier que c'est, à la fin, l'autre qui est le chef, ce n'est pas toi... Après, ça se décline, du coup, en techniques, en façon de faire, en petits outils, mais... si j'essaye de le prendre de manière un peu large... enfin, on peut réduire un peu, mais je me dis que c'est ça la pédagogie de la tendresse essentiellement... »⁷⁸

Il me semble que la pédagogie de la tendresse tend, par l'attention donnée aux participants, à répondre aux demandes plutôt qu'à la commande officielle d'une formation. Il y a donc une commande, officielle, passée par des stagiaires, de développement de leurs compétences professionnelles. Et sans doute ont-ils des demandes de formation se situant sur d'autres registres.

2.5 - L'analyse de la commande

L'analyse institutionnelle distingue ainsi la commande et les demandes :

« L'analyse commande/demandes permet de se dégager du commanditaire et de ne pas être confondu avec lui, ni identifié à lui, en s'intéressant en

75 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.163

76 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.161

77 Entretien {B}, en annexe de ce document, p.172

78 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.146

permanence à la façon dont chacun voit le problème qu'il faut résoudre. [...] C'est en répondant, non pas à la commande (souvent improprement appelé cahier des charges), mais aux demandes qui lui sont sous-jacentes, que l'intervenant peut espérer atteindre les objectifs de l'intervention. Écrire et respecter à la lettre un cahier des charges est un piège dans lequel les intervenants tombent fréquemment, y compris les socianalystes. [...] Le plus souvent, le ou les commanditaires passent commande d'une solution déjà déterminée à l'avance. [...] Mais au fond, ce sont la plupart du temps autant de méthodes inadaptées et de solutions précipitées (le diagnostic du problème est supposé réalisé et acquis, alors que ce n'est pas le cas), masquant l'impuissance du commanditaire à résoudre sans appui extérieur un problème qui commence à devenir critique. [...] La commande indique l'existence d'un versant négatif, dont généralement elle ne fait pas explicitement état. Et pourtant, c'est bien vers ce noyau négatif qu'il faudra se diriger en socianalyse. Derrière toute commande, il y a de la demande. ».⁷⁹

Cette vision des situations analysées protège l'intervenant de la tentation de faire justice selon ses propres grilles de lecture ou selon celles du commanditaire. La manière concrète d'exercer cette vigilance consiste à toujours travailler à plusieurs, et à systématiquement analyser la commande pour recueillir les demandes sous-jacentes. Ce sont ces demandes, et non les positions du staff, qui serviront de boussole à l'intervention.

Sous l'angle des intentions du formateur, il s'agira alors pour lui de nommer ses idéologies et les résultats qu'il compte atteindre, sans doute pour mieux s'en dégager. D'un point de vue pédagogique, il n'y a donc pas de place à l'idéologie dans la posture du formateur.

« Quand on est socianalyste, on accepte de se dire qu'on ne sait pas pourquoi on est là, et pendant tout le temps de la socianalyse, on va essayer de comprendre pourquoi on est là, quelle est la logique qui fait qu'on est là, en fait » explicite Patrice.⁸⁰

79 Les arcanes du métier de socianalyste professionnel, Gilon & Ville, p.70-71-72

80 Observation {1}, en annexe de ce document, p.95

3 - Le rapport à soi du formateur

3.1 - Se bousculer dans la pratique

« Donc le formateur, je crois qu'il faut qu'il se moque de lui-même, et encore une fois, mettre en œuvre le rire de soi sur ses besoins, parce que c'est des besoins à la con, donc il ne faut pas non plus dire oui, il faut aussi être capable de contrarier ces besoins-là... Mais la tendresse pour soi... si tu es en train de te contrarier, tu es bien en train d'être tendre avec toi-même, c'est-à-dire de te prendre en compte, et pas obligatoirement pour dire oui. Ça peut être pour dire non. »⁸¹

« le boulot du formateur, il est de se respecter, mais aussi de bousculer, de ne pas que subir, d'une certaine manière... des fois, il faut se forcer... enfin, il me semble qu'il faut forcer un peu... des fois, j'essaye d'être moins lent... »⁸² me dit {A}.

« Il me semble aussi que ça correspond à un parcours long. C'est-à-dire qu'il ne me semble pas que je pourrais... je ne pourrais pas monter une formation de formateurs à la pédagogie de la tendresse... il faut déjà avoir une pratique de formation, avoir du recul là-dessus, avoir eu des difficultés, des échecs, etc., avoir eu un parcours de formateurs... Ils sont multiples, les parcours de formateurs, mais... il faut tellement avancer soi-même... cette toute petite phrase « avoir de l'attention sans intention », ça demande un tel parcours vis-à-vis de soi-même pour arriver à ça que tu ne l'as pas spontanément, tu ne l'as pas comme ça. C'est un travail, il demande du temps... dans les attitudes à trouver pour ça...

Ça, c'est un premier point. Et le deuxième point, c'est qu'il me semble qu'il se vit, et peut-être s'apprend et se transmet dans la pratique, qui ensuite peut être discutée et théorisée, et pas dans la théorie. Là, je rejoindrai assez bien ce que disait Pierre Davreux sur l'entraînement mental... bien sûr que je n'ai pas écrit... hormis les dix lignes, je n'ai pas écrit sur la pédagogie de la tendresse... mais quelque part, je sais bien pourquoi... parce que c'est difficile d'écrire, mais ce n'est pas ça non plus... c'est bien parce que si je commence à écrire sur la pédagogie de la tendresse, et que des gens le lisent et s'en emparent, et veulent le mettre en place, ils vont faire du n'importe quoi. C'est en le vivant... Il me semble que la transmission de ça, c'est en le vivant, c'est par la pratique... J'ai fini. »⁸³

81 Entretien {B}, en annexe de ce document, p.185

82 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.164

83 Entretien {B}, en annexe de ce document, p.183-184

3.2 - Reconnaître ses privilèges

Plus ce qui est auto-géré est conséquent en terme de responsabilité, plus le formateur prend le risque de perdre le contrôle de la situation, et l'opportunité de se mettre au service du groupe, de s'adapter au groupe. {A} :

« Il y a aussi quelque chose qui fait plus bricolage. Quand tu dis... ce que j'essayais de dire en intro... voilà, l'attention aux gens tels qu'ils sont, là où ils sont, les prendre comme ils sont au moment où ça se passe, ça veut dire que du coup tu peux moins faire du programme, tu peux moins faire du... alors, tu fais du programme, tu organises des choses, tu n'improvises pas tout, tout le temps, bien sûr, mais du coup tu es obligé d'être beaucoup plus souple par rapport à un ensemble de choses qui pourraient être prévues, entre guillemets. Ça ne me semble pas révolutionnaire de dire ça, en tant que pédago... enfin, je veux dire, n'importe quel instit sait ça dans sa classe avec des gamins en école maternelle... eh bah, ce n'est pas si évident que ça... »⁸⁴

Ce basculement de posture professionnelle n'est effectivement pas une révolution au niveau pédagogique mais reste effectivement très marginal dans la sphère des formateurs professionnels. Car l'analyse des implications du formateur, c'est la reconnaissance de tous les privilèges dont bénéficient le formateur, de son salaire à ses conditions matérielles de travail. Voilà la définition de l'implication de René Lourau :

{A} : « Quand on va faire pipi au xxx, il faut aller dans les toilettes des stagiaires... les enseignants ont leurs propres toilettes... Alors, c'est un peu plus propre, il y a plus de PQ ou je ne sais pas quoi... Alors, je me suis dit... c'est bizarre !... Moi, sur le coup, je n'ai pas compris. Moi, j'allais pisser avec les stagiaires. Les profs disaient : « mais non, vas pisser chez nous... – Pourquoi ? Pourquoi vous faites cette hiérarchie ? » Ils ont plein de raisons. Le syndicat défend ça... [21'32] C'est des raisons d'hygiène au travail, ou de conditions de travail... C'est vrai que ce sont des lieux avec beaucoup de gens qui passent... et d'autres enjeux... mais voilà, dans leur tête, c'était normal. Du coup, tu créés constamment cette hiérarchie-là... tu ne vas pas à la machine à café, tu ne vas pas... c'est con ! C'est juste pour essayer d'exemplifier cette histoire de hiérarchie. Et là, tu ne parles pas, tu ne fais qu'agir... Alors, là, je dis xxx [21'58] mais si tu vas à la fac, c'est pire. À la fac, il faut amener ton propre PQ quand tu es étudiant, parce qu'il n'y en a pas dans les toilettes. Les profs, ils ont le leur avec des digicodes et machins, tu vois ?... C'est vraiment... c'est un exemple un peu bête, mais... je me dis que ça, ça fait bien partie de qu'est-ce que tu créés comme conditions matérielles dans tout un tas de domaines pour que les gens soient considérés tels qu'ils sont, et accueillis tels qu'ils sont, et qu'on puisse bosser. Du coup, on peut enlever tout un tas de

84 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.156

parasites et de filtres qui nous emmerderaient s'ils étaient présents, et qui en fait empêcheraient le travail de formateur... »⁸⁵

{B} : « j'ai très envie de chocolat, mais non, non, ça ne se fait pas en formation... Bon, amène ton chocolat, ne fais pas chier ! Bon, OK, amène aussi du chocolat blanc et du chocolat au lait pour qu'il y en ait pour tout le monde, mais ne t'emmerde pas avec cette histoire-là, ce n'est pas là qu'est l'essentiel... Mais il y a un endroit où c'est questionnable, ça. Quand je dis la phrase un peu brute de pomme... en fait, il fait vivre à tout le monde ses gourmandises personnelles... ». « Donc, on pourrait dire : sous prétexte de la pédagogie de la tendresse, il fait passer son propre confort. On peut tout à fait dire ça. Je pense que c'est faux, mais on peut tout à fait le dire. Alors moi, je suis embêté avec ça, parce que je ne sais pas prendre en compte ce que voudrait tout le monde. Si je commence à demander, je ne vais pas m'en sortir... Donc, je suis obligé de rire de moi-même, de m'amuser de ça, et de rendre lisible que : bah, ouais, OK, je suis un gourmand de chocolat et de café... voilà... Et d'autoriser après... alors, il y a des groupes qui s'autorisent, il y a des personnes qui s'autorisent... il y en a qui s'autorisent une fois, pas deux... il y en a qui s'autorisent au bout de quatre fois, et pas la première... à amener du thé, à se servir, etc., etc. »⁸⁶

3.3 - Se moquer de soi

« Je ne suis pas sûr que ça ait un rapport, mais je pense là en même temps à la question du rire... Alors, je ne suis pas sûr que ça a un rapport, c'est peut-être autre chose... mais il me semble que dans ce que j'ai appris, et dans ce que je suis, tout simplement, dans ma façon d'être, j'ai appris assez vite à jouer avec la question de l'humour et de l'autodérision en permanence... de moi avec moi-même, et donc avec les gens en formation, pour aussi alléger, faire en sorte de ne pas trop s'encombrer par des apparences, par des choses qu'on se construit dans sa tête, et pour pouvoir travailler. Et il me semble que le rire participe de la pédagogie de la tendresse... »⁸⁷

Sur le stage {2}, les formateurs font beaucoup d'humour. Il y a treize rires notés dans la retranscription sur quelques minutes de parole et les deux formateurs, debout devant le groupe, gesticulent, grimacent et modulent leurs voix dans l'intention d'être ridicule. Par exemple lors des présentations :

« - Est-ce qu'il y a des policiers infiltrés ? [rires] »⁸⁸, ou lors de la lecture de la charte de bienveillance : « - essayez d'utiliser un langage qui ne soit pas

85 Entretien {A}, en annexe de ce document, p.149

86 Entretien {B}, en annexe de ce document, p.181

87 Entretien {A} en annexe de ce document, p. 151

88 Observation {2}, en annexe de ce document, p.103

compliqué, un langage simple- on a très bien commencé avec le premier point... [rires] »⁸⁹.

Sur le stage {4}, M. explique :

« mais on s'est donné la possibilité de ne pas faire les cinq techniques [...] je vois J. qui fait la moue, donc je pense qu'on les fera quand même... [rires] parce qu'on dit qu'on change, mais on ne change pas mais ce n'est pas grave... »⁹⁰

puis plus tard, lorsqu'elle présente rapidement chacune de ces cinq techniques :

« Et l'image analytique. C'est la plus simple, mais c'est celle que je ne sais jamais expliquer... Bon ce n'est pas grave... [Rires] enfin, on verra... de toute manière, on la fera celle-là, parce qu'elle est quand même relativement facile à utiliser... »⁹¹

Dans le stage socianalyse, les premiers mots de Patrice sont sur le respect des règles incarné par les socianalystes et le constat qu'ils ont eux-mêmes 24 minutes de retard puis d'énoncer à voix haute que puisque c'est une formation à la socianalyse et non une socianalyse, la prise de note sur paperboard « on peut s'en passer, et le faire noter par quelqu'un d'autres... [rires] »⁹².

Mettre ainsi en avant dans les trois premières minutes son incohérence et sa fainéantise n'est pas pour moi de l'ordre de l'évidence... Mais ce n'est pas mis en avant mais simplement énoncé comme un fait sur lequel il n'y a pas de prises possibles. C'est d'ailleurs le manque total d'affect dans cette formulation qui m'a marqué.

« Pour ne pas se laisser prendre dans le jeu des transferts institutionnels, ce qui amènerait l'intervenant à prendre au sérieux ses contre-transferts, c'est-à-dire les représentations et les parti-pris qu'il a sur ses collègues et sur les participants, l'analyse institutionnelle propose à l'intervenant d'analyser ses contre-transferts institutionnels. Ce travail est nommé « analyse de ses implications ».⁹³

89 Ibid. p.107

90 Observation {4}, en annexe de ce document, p.127

91 Ibid., p.128

92 Observation {1}, en annexe de ce document, p.96

93 L'analyse institutionnelle, René Lourau, Les éditions de minuit, 1973, p. 272

CONCLUSION

1 - Apprentissages de ma recherche

En parallèle de cette recherche, j'ai découvert la pratique de l'analyse institutionnelle et j'ai donc manié tous ses concepts aussi du côté de l'action. Lorsque je lisais Lourau, je ne me sentais pas concerné par sa critique des intellectuels, incapables selon lui de nommer leurs propres implications et si prompts à les demander à qui que ce soit. Je me sentais capable d'analyser correctement mes contre-transferts et ceux de mes collègues, et je pensais avoir fait le tour de mes implications.

Alors que je m'étais déjà livré à l'exercice du récit de vie et de l'autobiographie raisonnée, reprendre ce travail sous l'angle de mes implications dans ma recherche et dans mon action professionnelle, j'ai ouvert une première brèche dans mon quant à ma place d'intellectuel dans cette société. Je suis donc bien pris dans cette difficulté analysée par Lourau de l'intervenant à analyser ses propres implications.

J'ai ensuite clarifié dans mon travail sur le thème de recherche que la condition essentielle de la professionnalisation de l'éducation populaire politique est bien pourtant la tentative toujours poursuivie d'analyser ses propres implications ; Tosquelles se proposait de répondre tous les matins à la question « Qu'est-ce que je fais quand je fais ce que je fais ? »

C'est, avec le recul, ce manque d'analyse de mes implications et de celles de mes collègues dont j'ai le plus souffert pendant ma période où je travaillais comme « éducateur populaire » au sein de la coopérative Le Pavé, et même plus largement au sein de ce microcosme professionnel. Je lis maintenant les résistances à cette analyse par les praticiens de l'EPP comme venant de trois registres différents :

- la difficulté à remettre en cause ce sur quoi ils construisent leur légitimité, c'est-à-dire leurs savoirs et leurs maîtrises de processus de débat,
- la difficulté, voire le refus, de remettre en cause l'application systématique de grilles de lecture idéologiques, notamment autour des dominations de classe / race / sexe,
- la difficulté, voire le déni, de s'avouer le confort et les privilèges d'occuper une position d'intellectuel dans cette société, et a fortiori avec une fonction d'intervenant

Voici la conclusion de René Lourau quant à la place de l'intellectuel impliqué :

« Certes nous sommes devenus de parfaits acrobates de la dénonciation et même de l'auto-dénonciation des implications idéologiques et politiques qui se dissimulent derrière le sérieux de la science ou la radicalité de telle critique. Toute une problématique désormais banalisée est là pour nous assurer (et nous rassurer) du bien-fondé de nos

positions théoriques. Nous sommes à peu près sûrs, aussi, d'être du bon côté dans le combat politique : en gros pour le « socialisme ». Mais tout cela ne nous empêche pas de continuer de fonctionner, à peu de choses près, comme la plupart des intellectuels que nous critiquons. [...] Il ne s'agit donc pas, pour l'intelligentsia socialiste, de détruire les rapports de domination et d'exploitation, mais de se substituer à l'ancienne classe dominante, afin d'assurer le règne de la science de la rationalité, sans toucher à la division du travail et à l'inégalité séculaire. [...] Ce n'est pas ici le lieu de répondre à la question : « Mais alors, que faire ? » - ni même de poser cette question idiote. Avant toute chose, il serait temps de se donner les moyens de répondre à une autre question, moins ambitieuse mais plus urgente : « que faisons-nous exactement ? »

Voilà la définition de l'implication de René Lourau :

« J'appelle implication l'ensemble des rapports que l'intellectuel refuse, consciemment ou non, d'analyser dans sa pratique, qu'il s'agisse des rapports à ses objets d'étude, à l'institution culturelle, à son entourage familial ou autre, à l'argent, au pouvoir, à la libido et en général à la société dont il fait partie. Alors que l'intellectuel se croit très capable d'analyser et d'objectiver ce qui arrive aux autres, y compris, parfois, à des catégories d'intellectuels dont il s'exclut d'office. »

La fuite de ce travail d'analyse nous a poussé dans une fuite en avant quant à notre rapport à l'expertise sur l'usage de la parole, les outils de débat, et des grilles de lecture théoriques dont plusieurs effets non-souhaités se font maintenant jour et nécessitent de remettre ces pratiques en question.

J'ai accepté pendant cette recherche à quel point j'avais moi-même contribué à cette fuite de l'analyse de ses implications pour préserver l'unité fragile de ce microcosme professionnel balbutiant les bases du plus beau des métiers. Je pensais cette fuite de l'analyse comme inhérente à ce milieu professionnel. Je découvre au sein d'un réseau naissant de socianalystes à quel point il ne suffit pas d'être d'accord sur le principe de cette analyse des implications pour qu'elle ait lieu !

Je pensais quitter le monde de l'éducation populaire pour en rejoindre un autre, celui des institutionnalistes, mais je découvre, en clarifiant mon terrain de recherche, que la socianalyse est une pratique s'inscrivant sans difficulté dans le champ de l'éducation populaire politique.

Il semblerait que la rencontre entre ces deux mondes ne se soit pas faite dans les années 1970, alors qu'elle me semblerait très fructueuse. D'ailleurs, plusieurs équipes d'éducation populaire politique se sont formés à la socianalyse avec cette nouvelle vague de praticiens institutionnalistes supervisée par Patrice Ville et Christiane Gilon.

J'ai donc appris durant cette recherche à tisser des liens entre deux paradigmes différents d'intervention s'inscrivant dans une même finalité d'émancipation des participants.

Et j'ai appris, avec cette nouvelle vague d'institutionnalistes, à élaborer une pratique d'analyse des contre-transferts, ce qui était l'intention de ma recherche mais que je n'ai pas pu déplier dans ma recherche. Ces expérimentations socianalytiques ont évidemment beaucoup résonné avec mes lectures et mes préoccupations.

Sur ma question de recherche, mes principaux apprentissages se sont faits en parallèle de cette formation, au sein de ce réseau naissant de socianalystes, constitué aujourd'hui d'une vingtaine de personnes et se réunissant quelques fois par an pour continuer à élaborer cette pratique professionnelle qu'il souhaite s'approprier.

2 - Limites de ma recherche

Cette formation vise à initier des praticiens à la recherche. C'est donc en apprenti chercheur que je me suis lancé dans chacune des étapes formant le Dheps itinérant que j'ai suivi et se concluant sur ce mémoire de recherche.

Chacune de ces étapes, bien vaporeuses au début de mon cursus, est évidemment maintenant bien plus concrète. Voici les principales limites que je vois maintenant à ce travail de recherche.

Ma question de recherche s'est éclairci pendant la rédaction de ce mémoire, dans la dernière ligne droite de cette formation. L'absence de clarté de ma question de recherche tout au long de cette formation ne m'a pas aidé dans ma collecte de données, optant pour des observations participantes là où des entretiens m'auraient sans doute facilité la tâche. En effet, sur plusieurs aspects de mon analyse, mes observations ne fournissent que peu ou pas d'éléments car elles ne me donnent pas accès à l'état intérieur des intervenants et encore moins à ce qu'il se passe avant et surtout après l'intervention, notamment en terme d'analyses de pratique professionnelle.

J'ai au final trop peu de matériaux de recherche dû à de mauvais choix de recherche. J'ai peu travaillé mon dispositif de recherche, me reposant sur mes acquis en terme de réseau professionnel pour les terrains d'observations et sur un travail exploratoire concluante en première année, une observation, mais réalisée hors-sol, en dehors d'un dispositif de recherche.

Le choix de la théorie de référence m'a confronté à la difficulté à travailler sur mon terrain de recherche alors même que je le quittais. Je vivais de surplus le même tiraillement dans le réseau de socianalystes que celui que j'ai cherché à explorer dans cette recherche : la recherche des conditions de la création d'un métier à partir de peu et duquel on cherche à vivre.

Je sens bien que cette implication dans ma recherche m'a beaucoup posé de difficulté : mettre à distance ma justification à quitter un microcosme professionnel pour en créer un autre dans le même champ d'activités mais sur d'autres bases pédagogiques et politiques a été difficile. Je me suis interdit plusieurs choses dans cette recherche et il m'a fallu souvent de long mois pour lever quelques uns de ces interdits.

Découvrant dans les mêmes années que cette formation le métier et les pratiques de la socianalyse, je n'ai pas eu l'opportunité d'intégrer des interventions socianalytiques dans mes matériaux de recherche. L'analyse institutionnelle étant adossée à sa pratique d'intervention, la socianalyse, il m'a fallu analyser des pratiques d'intervention à l'aide de la théorie d'une autre pratique d'intervention, ce qui n'est pas sans ambiguïtés.

Si une socianalyse dans ce microcosme de l'éducation populaire politique eut été un matériau formidable pour ma recherche, utiliser les concepts théoriques d'une méthode d'intervention que j'ai faite mienne pour analyser des pratiques professionnelles que je quitte ne peut qu'être ambigu quant à l'existence de biais de confirmation dans mes raisonnements.

En utilisant plusieurs dispositifs d'analyse de mon travail à ma disposition : supervision, psycho-thérapie, travail collectif dans le cadre du Dheps, relectures par plusieurs personnes, j'ai tenté de livrer dans cet écrit les apprentissages de ma recherche sur les conditions éthiques d'une analyse des pratiques professionnelles dans le métier de praticien de l'éducation populaire politique.

3 - Suites et perspectives

Il m'est bien difficile de démêler, dans mes analyses produites dans cet écrit, ce qui vient de mes implications personnelles dans cette recherche de ce qui vient de mes matériaux récoltés sur mon terrain de recherche.

Ce temps de recherche a accompagné un virage professionnel dans mon parcours, basculant de la posture de formateur d'éducation populaire à socianalyste. L'analyse de ce qui se loge dans la pédagogie d'un formateur, c'est-à-dire ses idéologies et ses appartenances institutionnelles, ses sources de légitimité et ses bases matérielles d'existence, son rapport au savoir et son ego, m'a permis de mesurer tant la difficulté que la nécessité d'analyser ses implications au fil de sa pratique professionnelle.

Cette attention à cet aspect du métier d'intervenant se traduit dans l'importance que j'accorde au travail d'analyse entre pairs. J'ai ainsi organisé plusieurs moments de rencontre entre socianalystes, à commencer par des intervisions et des supervisions de mes interventions, puis plus récemment par le premier carrefour théorique de notre génération de praticiens, c'est-à-dire un séminaire d'exploration et d'écriture autour d'une notion théorique.

La dynamique d'écriture enclenchée dans ce parcours de formation trouve au sein de ce réseau de socianalystes un prolongement évident. De la même manière que dans le Dheps, une forte incitation à l'écriture et au partage de ces écrits existe dans ce microcosme en voie de professionnalisation. Et de la même manière aussi, il est tout à fait bienvenu de partir de ses émotions, de ses ressentis, de ses intuitions dans ces écrits.

Pourtant, pour les temps de rencontres comme pour la dynamique d'écriture, je sens bien la difficulté de tenir dans le temps ce travail régulier, écrit et collectif d'analyse de ses implications à l'exercice de son métier : avoir le sentiment de tourner en rond, que les écrits ne sont pas utilisés, que le temps de travail serait aussi très utile à autre chose, et que ces temps ne sont pas viables économiquement. Peu de personnes traversent la France à leur frais pour participer bénévolement à une journée d'intervision.

J'ai bien conscience après ma recherche que les difficultés principales à ce travail ne sont pour autant ni financières ni matérielles ; elles résident plutôt dans la mise-en-place de relations professionnelles favorisant ce type de travail collectif. Ainsi, la plupart des socianalystes ont fait le choix d'un statut de travailleur indépendant, pour justement ne pas dépendre économiquement d'autres socianalystes, et d'une pluriactivité, pour ne pas dépendre de commandes d'intervention socianalytique.

Voici donc deux exemples de perspectives ouvertes par cette recherche dans mes choix professionnels en terme de conditions d'exercice de métier. En terme de culture professionnelle, la place accordée au non-savoir et la vigilance créée par l'analyse des contre-transferts amène une culture du doute plutôt que de la certitude, du pas de côté plutôt que de la démonstration sachante.

Ce changement de posture professionnelle m'a permis de regarder autrement les grilles idéologiques, les outils et les méthodes utilisées sur mon terrain de recherche. Le début de critique formulé par ce réseau de socianalystes sur l'intelligence collective et la gouvernance partagée et dont je rends compte dans cette recherche mérite également des prolongements déjà programmés dans les mois à venir.

C'est une transformation radicale de ma conception de l'engagement professionnel qui s'est opérée au cours de ce parcours de formation. S'il s'agissait auparavant d'optimiser la transmission de savoirs que nous jugions émancipateurs, il s'agit maintenant de me mettre à l'écoute des demandes de chaque membre du groupe, rarement liées à mes savoirs finalement, et d'accepter de mettre mes certitudes en analyse avec mes collègues, et qu'ils soient en mesure d'en faire de même avec moi. Et si la socianalyse en fait un ressort essentiel de son mode d'intervention, j'ai découvert dans cette recherche que c'est une faculté et une condition essentielle à l'exercice professionnel dans le champ de l'éducation populaire politique.

BIBLIOGRAPHIE

- ALINSKY S., *Radicaux, réveillez-vous !*, Le passager clandestin, 2016
- ARDOINO J. (dirigé par), *L'analyseur et l'analyste*, Gauthier-Villars, 1971
- ARDOINO, DUBOST/LEVY, GUATTARI, LAPASSADE, LOURAU, MENDEL, *L'intervention institutionnelle*, PBP, 1980
- ARVON H., *L'Autogestion*, PUF, 1985
- AUTHIER M., HESS R., *L'analyse institutionnelle*, PUF, 1981
- BEAUD S., WEBER F., *Guide de l'enquête de terrain*, La découverte, 2010
- COLIN L. (sous la direction de), *Georges Lapassade : une pensée critique en action*, Université Paris 8, No 56-57, 2009
- CONNEXIONS No 6, *Positions sur l'analyse institutionnelle*, Epi, 1973
- DUCOMTE J-M., MARTIN J-P., ROMAN J., *Anthropologie de l'éducation populaire*, Éditions Privat, 2013
- FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 3, le souci de soi*, Gallimard, 1997
- FREIRE P., *Pédagogie de l'autonomie*, Érès, 2013
- GILON C., VILLE P., *Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel*, épuisé, 2015
- GOUËRY D., *Critique de l'approche par outil*, Mémoire DHEPS, 2016
- GUATTARI F., *Psychanalyse et transversalité, Essais d'analyse institutionnelle*, La Découverte, 2003
- HESS R., *La socianalyse*, Psychothèque, 1975
- LAPASSADE G., *Socianalyse et potentiel humain*, Gauthier-Villars, 1975
- LAPASSADE G., LOURAU R. *Clefs pour la sociologie*, Seghers, 1971
- LEFRANC J., *Les ignorances affectives*, Mémoire de DHEPS, 2015
- LOURAU R., *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Epi, 1971
- LOURAU R., *Interventions socianalytiques*, Anthropos, 1996
- LOURAU R., *La Clé des champs*, Anthropos, 1997

LOURAU R., L'analyse institutionnelle, Les éditions de minuit, 1973

LOURAU R., Le lapsus des intellectuels, Privat, 1981

MAISONNEUVE J., *La dynamique de groupe*, PUF, 1968

MAISONNEUVE J., *La psychologie sociale*, PUF, 1969

MAUREL C., Éducation populaire et puissance d'agir, L'Harmattan, 2010

MIGNON J-M., *Une histoire de l'éducation populaire*, La Découverte, 2007

MORVAN A., *Pour une éducation populaire politique. à partir d'une recherche-action en Bretagne*, Thèse Doctorat Sciences de l'Éducation, 2011

OURY F., POCHET C., *Qui c'est l'conseil ?*, François Maspero, 1979

Ouvrage Collectif, , *Pédagogies de l'accompagnement*, CREFAD Documents, 2015

PENEFF J., Le goût de l'observation, La Découverte, 2009

POUJOL G. (sous la direction de), *Éducation populaire : le tournant des années 70*, L'Harmattan, 2000

RANCIÈRE J., *Le maître ignorant*, 10-18, 1987

ROGERS R., Le développement de la personne, Interéditions, 2018

ANNEXES

Observations

1 - Observation {1}

1.1 - Présentation de l'observation

1.1.1 - Contexte de l'observation

L'observation présentée ici est celle d'un stage de formation à la socianalyse. Ce stage a eu lieu du 1^{er} au 4 mars 2016 à Saint Germain sur Ille, le village où j'habite. J'ai organisé ce stage, encadré par Patrice Ville et Christiane Gilon, que j'ai connu en même temps que la socianalyse lorsqu'ils sont intervenus tous les deux pour la Scop Le Pavé en avril – mai 2014.

J'ai organisé ce stage pour me former moi à la socianalyse, ce qui était ma demande initiale auprès de Patrice et Christiane. Devant l'absence de possibilités, j'ai donc organisé ce stage, en connivence avec les formateurs. J'y ai ensuite invité plusieurs formateurs avec qui j'aurai plaisir à travailler, notamment comme socianalyste ! Il s'agit donc pour moi de construire un support d'intervention pour les années à venir et d'y former tout de suite mes potentiels futurs collègues de travail.

Certains n'ont pas pu se libérer, d'autres n'ont pas souhaité participer à ce stage, j'ai finalement réuni autour de moi six formateurs : Jérôme, Magali, Christophe, Claire, Tanguy, Alexane. Jérôme et Magali faisant partie du second degré de l'animation, Christophe, Claire et Alexane, faisant partie des passeurs EM du réseau des CREFAD (puisque j'ai l'intuition qu'il y a un combo gagnant en mélangeant EM et Socianalyse dans une posture professionnelle d'intervention) et Tanguy avec qui je partage un goût immodéré pour le braconnage des savoirs et la sortie d'un entre-soi militant.

Patrice et Christiane ont, de leur côté, proposé cette formation à leur fille et ses deux collègues, toutes trois en sortie d'étude de philosophie dans l'aventure associative de la pause Philo ainsi qu'Anthony Frémeaux, lui aussi, comme moi, ayant participé à la table ronde sur la socianalyse organisé par Patrice Ville en Novembre 2015 à Caen. Tanguy a enfin coopté un de ses collègues, Benoît, et Magali a coopté Frédérique, qui est, comme elle, psychologue en institution sociale.

J'ai organisé ce stage dans un gîte que je n'avais jamais encore utilisé, bien que se trouvant à Saint Germain. C'est une maison assez traditionnelle du coin : une ancienne étable transformée en gîte d'accueil avec des murs épais en pierre et de petites ouvertures, plutôt classe, dans un hameau isolé appartenant au propriétaire à 2km du bourg de Saint-Germain sur Ille. Les repas ont été préparés par Patrick Crosnier, cuistot

indépendant et rebelle, déjà connu de mes services et livrant en liaison chaude (il habite à 15 bornes de chez moi).

Ce stage a lieu pour moi après une petite année d'inactivité suite à l'auto-dissolution du Pavé. C'est donc pour moi à la fois un pied de nez à l'ambiance mortifère au sein des ex-membres du Pavé, une renaissance de ma capacité à porter des interventions, un temps de rencontre entre des collègues qui ne se connaissent pas entre eux (notamment Jérôme et Magali que j'ai tous les deux coopté au second degré de l'animation), et aussi une manière de reprendre lien avec plusieurs personnes de ce groupe avec qui les relations sont abîmées : Jérôme et Tanguy. C'est enfin le premier temps officiel de partage avec Claire sur le terrain de l'éducation populaire, et donc comme potentiels futurs collègues !

1.1.2 - *Objet de l'observation*

J'ai choisi d'observer le dispositif de cette formation donnée par les deux seuls socianalystes francophones en activité. Cette formation est la première du genre à avoir lieu en France et peut-être la dernière. Je souhaite décortiquer le dispositif utilisé pour cette formation, tout en ne sachant pas encore exactement ce que j'entends par dispositif, ni par formation. Plus grave encore, je ne sais pas bien pourquoi je souhaite travailler sur des dispositifs de formation.

Ce travail étant exploratoire, j'ai bien saisi que ce n'était pas encore essentiel d'avoir ces limites à ce travail d'observation. Pour autant, il faut bien avoir un objet à une observation, même s'il est flou, mal défini, voire temporaire. Par dispositif, j'entends pour l'instant un agencement de cinq paramètres : un ensemble de personnes, un cadre spatial, un cadre temporel, des finalités et un ensemble de consignes. J'ai donc choisi de filmer l'ensemble des consignes données par les formateurs tout au long du stage ainsi que les temps pendant lesquels les formateurs ont fait état de leurs finalités pour cette formation.

Je choisis ici de me focaliser sur les premières minutes de cette formation. J'ai donc retranscrit ce qui s'est dit pendant ces quinze premières minutes, en m'épargnant deux présentations de concepts du formateur, pour me focaliser sur ce qui se dit jusqu'au lancement de la première consigne de stage. Grâce à des captures d'écran issues de la vidéo de ces premières minutes, j'ai choisis 4 photos présentant la situation à ce moment-là.

Il s'agit donc, avec le texte et l'image, d'observer les différents éléments présents dans les premières minutes de cette formation permettant de définir le dispositif qui est utilisé et les finalités qui sont apparentes ou révélés par l'analyse.

1.1.3 - Préparation de l'observation

Étant attentif aux cours d'Anne-Lise Favier, j'ai pris le temps de jeter quelques mots autour de mes représentations de ce qu'était un dispositif de formation. J'ai choisi de filmer plutôt que de prendre des photos et/ou d'enregistrer le son, pour avoir sur une source unique l'ensemble des paramètres d'un dispositif.

J'ai choisi de filmer aussi car je suis habitué à ce petit caméscope numérique de feu Le Pavé alors que je n'ai pour ainsi dire jamais utilisé d'appareil photo ou de dictaphone. J'ai donc aussi pris le temps, la veille, de vérifier qu'il y avait de la place sur le disque dur du caméscope, que les batteries étaient pleines et qu'il fonctionnait correctement.

Cependant, pris dans le feu de mes activités professionnelles renaissantes, je n'ai pas pris le temps de réfléchir à mon dispositif d'observation : où me mettre dans la salle, où mettre le caméscope, que filmer précisément, comment présenter ma démarche, quelles précautions faut-il prendre, etc.

Je comptais le faire la veille de ce stage, journée dédiée dans mon agenda mais j'ai finalement été largement rattrapé par mes responsabilités d'organisateur de ce stage. C'est donc lorsque le groupe était presque rassemblé autour de la table et que j'ai sorti mon caméscope que des questions sont apparues : je dis quoi au groupe ? Je filme quoi au juste ? Et comment ? Je me mets où ? Comment je gère mon statut d'observateur et de participant ?

J'ai donc filmé un peu la salle à chaque nouveau temps du stage en focalisant sur les formateurs, pour avoir le plus d'éléments possibles sur les lancements de leurs consignes. Et j'ai arrêté de filmer à chaque fois qu'il me semblait qu'on exécutait une consigne. J'ai donc ainsi 6h30 de vidéos filmées pendant ce stage.

Si j'ai plutôt minutieusement choisi l'objet de cette intervention exploratoire, j'ai par contre très peu anticipé les conditions matérielles et concrètes de cette observation et totalement laissé échapper la construction de mon dispositif d'observation, que j'ai donc bricolé au fur et à mesure, dans l'improvisation.

1.1.4 - Mes représentations

Comment se passent les premières minutes d'une formation ?

- Les stagiaires sont accueillis par un café ou autres boissons et des mots de bienvenue posés par les formateurs.
- Ils peuvent alors s'installer dans un espace déjà aménagé pour la première consigne de la formation.
- Une fois l'ensemble des stagiaires présents et un temps minimal de 15mn écoulés, les formateurs proposent au groupe de prendre place, de s'asseoir donc, pour leur

exposer le cadre horaire et logistique de la formation, et en vérifier la compatibilité avec le réel.

- Puis, ou avant selon, il expose les finalités de la formation ainsi que les grandes lignes de son contenu. Il s'agit aussi de se présenter comme formateur, ce temps pouvant être groupé avec le dernier impondérable d'un début de formation : la présentation des participants.

C'est dans les premières minutes que se construisent les rapports entre les participants et les formateurs et aussi au sein des participants. Ainsi que les rapports au sein du binôme de formateurs, qui seront ensuite plus difficile à modifier, les rôles s'instituant très rapidement.

Il s'agit de mettre les participants à l'aise dans leur rôle de participant en se montrant soucieux des conditions matérielles et temporelles de chacun. Il s'agit aussi de lancer une dynamique de groupe. Je suis donc attentif à commencer un stage de manière énergique, fluide, et bienveillante.

Connaissant déjà les formateurs, je pourrais avoir une idée du dispositif qu'ils vont utiliser. Et bien pas du tout. Connaissant maintenant le principe de dérangement, je me demande bien comment ils vont combiner une expérience de socianalyse avec un groupe qui ne se connaît pas et n'est donc pas du tout en crise et une formation plus théorique.

1.1.5 - L'aménagement de l'espace

Nous voyons une grande pièce, peu meublée, avec un escalier derrière, sombre et éclairée alors que nous sommes en pleine journée (on voit la lumière du jour sur le sol). Un vestiaire derrière, un tas de chaises en plastique, une grande table en bois recouverte d'une nappe plastifiée, et une petite table ronde, en bois, dans le prolongement de la grande table. Murs de grosses pierres et ossature bois.

L'aménagement est très sommaire, on ne voit aucun affichage, pas de paper-board. On pourrait même dire inexistant. À la disposition des stagiaires : une rame de papier non-ouverte et une cafetière vidée. Le formateur a un café, mais on ne voit pas de stagiaires avec un verre. Il semble que ce soit du chacun pour soi et en libre-service.

Nous sommes manifestement dans une salle à manger à louer, ce qui fait penser à un gîte. Un gîte traditionnel, à l'ancienne. Ce n'est donc pas le cadre classique d'une formation professionnelle. Ce n'est pas une salle de travail. La salle n'est pas investie. Il semble que les formateurs n'aient rien préparés de spécial comme accueil sur ce stage. En tout cas, rien n'est visible.

Devant le formateur, un cahier ouvert avec ses lunettes posées dessus, ce qui signifie qu'il ne peut pas lire ses notes sans ses lunettes. Un paquet de sucre, un étui à

lunettes, une trousse ouverte et un enregistreur audio en marche. Il semble que ces choses viennent d'être posées là, elles sont proprement regroupées.

L'enregistreur est manifestement le seul élément présent de par la volonté des formateurs. Les premiers posés nous indiquent que c'est effectivement le premier sujet abordé par les formateurs.

Certains stagiaires ont des ordinateurs devant eux et s'en servent, d'autres ont un cahier ouvert, d'autres encore n'ont rien devant eux. Ce qui manifeste que le statut de ce premier temps n'est pas défini, sans quoi il y aurait sans doute plus d'homogénéité dans la posture des stagiaires.

1.1.6 - La place de chacun

Sur les photos, la place de Christiane est vide, et Patrice est debout alors que tous les stagiaires sont déjà assis. Il semble que les formateurs aient pris la place qu'on leur a laissé. Il semble qu'ils se soient installés après que les stagiaires eussent choisi leur place. Cependant, ils ont deux places côte-à-côte au milieu de la table. Ils président donc tout deux quand même la séance.

Les stagiaires quant à eux semblent répartis en trois groupes : le groupe des ordinateurs d'un côté de la grande table, le groupe sans rien de l'autre côté, le groupe des cahiers sur la petite table ronde. On peut constater que les stagiaires se sont placés par affinité, en tout cas en ce qui concerne la place que chacun se fait de stagiaire. Les rires et les brouhahas laissent supposer qu'ils se connaissent déjà au sein de chaque petit groupe.

Christiane fait une remarque sur la situation d'un stagiaire, ce qui montre qu'ils ont la préoccupation de la présence de chacun en tête malgré le côté informel et improvisé de ce démarrage. Patrice commence sans attendre Christiane qui doit revenir d'un instant à l'autre. Ceci manifeste qu'ils n'ont pas besoin de la présence de l'autre. Ce sont deux formateurs autonomes.

Christiane interrompt ensuite Patrice et lui pose une question à laquelle il n'a pas la réponse. Ils ont manifestement l'habitude de réfléchir à ce qu'ils font devant le groupe qu'ils animent.

Leur dialogue montre ensuite qu'ils ne se sont pas concertés sur les détails de leur dispositif de formation et qu'ils n'ont aucune gêne à dévoiler les questions qu'ils se posent en tant que formateur et même, pour Patrice, à se demander s'il ne pourrait pas se passer d'une tâche qu'il occupe habituellement : prendre en note sur paper-board le premier tour de table.

Christiane l'interrompt à nouveau pour insérer une consigne : poser des questions sur ce que Patrice vient de dire. Puis Patrice lance le tour de table. Une place différente à

chaque formateur est déjà mis en place : c'est Patrice qui dirige la formation debout et sans note, et c'est Christiane qui tient le cadre, qui a donc autorité et latitude pour intervenir comme bon lui semble. Ce sont deux postures différentes mais toutes deux basées sur la spontanéité et l'intuition, l'observation de la situation.

La facilité avec laquelle ils combinent leurs consignes démontre la maîtrise non pas des détails opérationnels de leur dispositif de formation mais des finalités de chaque séquence de formation. Cette maîtrise partagée offre un binôme avec des places identiques, égalitaires, mais des rôles différents, à la complémentarité marquée.

La place des stagiaires est à libre appréciation de chacun. Ainsi sur les deux dernières photos, prises 15 mn après les deux premières, on voit certains prendre en note, le groupe des ordinateurs, tandis que le groupe des cahiers n'a pas commencé à écrire. Le groupe sans rien est de parti pris dans le laisser aller. Pour deux d'entre eux, ça a déjà commencé. Pour celui du milieu et le groupe aux cahiers, les corps indiquent plutôt qu'ils attendent que ça commence. Les corps du groupe des ordinateurs sont cachés par leurs écrans et sont occupés à prendre en note...

1.1.7 - La présentation du stage

Ce n'est pas dérangeant mais c'est étrange d'entrer dans la matière sans présentation d'eux-mêmes, du programme du stage, des conditions logistiques, des horaires... C'est étrange aussi de ne pas situer ce premier temps de formation mais de l'attaquer bille en tête. Cette posture est étrange car elle est pourtant combinée à une attention à chacun, à une disponibilité au groupe importante et à un rapport au temps qu'on sent tout de suite détendu.

On démarre d'ailleurs avec 24 minutes de retard et le matériel de Patrice n'est pas prêt, ce qui ne le dérange aucunement, tout comme de laisser un silence de 45 secondes après sa première phrase, non-terminée, en tant que formateur.

Le statut des premières paroles n'est donc pas clair non plus : c'est entre explication théorie et présentation sauvage et intuitive d'un concept : la commande et la demande. Raison pour laquelle certains le prennent en note, et d'autres pas.

Par contre, quelque chose est énoncée dès les premières phrases : « *Dans toutes nos socianalyses...* », « *si on avait suivi nos façons de faire...* », « *on va démarrer par le commanditaire...* », « *c'est une formation à la socianalyse...* »

On est clairement dans un stage qui va nous faire vivre le dispositif de la socianalyse en nous dévoilant au fur et à mesure les clés d'analyse et d'animation de ce dispositif. La présentation du stage est donc implicite.

Patrice nous dit aussi dans la première phrase : « *on a pensé que c'était bien de vous parler de deux notions essentielles pour que vous puissiez réfléchir comme nous*

pour la suite », et un peu plus loin : « *pour que soit un exercice qu'on fasse ensemble* ». Ces deux phrases montrent aussi tout de suite la posture pédagogique : il s'agit de vivre une aventure ensemble, les formateurs portant la responsabilité d'exploiter l'expérience que nous allons vivre.

D'ailleurs, la cafetière vidée sur la table, les 24 minutes de retard et le matériel d'enregistrement pas prêt le signifie : cette formation a démarrée par une pause café qui a traînée en longueur et dans laquelle les formateurs étaient certainement, présents et disponibles à cette pause café, puisque le matériel n'est pas prêt.

Ils n'étaient sans doute pas en retard puisque Patrice précise qu'ils auraient dû démarrer à l'heure. Cependant, le café de Patrice a l'air intact, est-ce qu'il est préoccupé par suffisamment de choses pour ne pas prendre le temps de le boire ? Il est debout, Christiane part quand Patrice commence... Ils sont préoccupés ou détendus ? C'est à la fois dérangent et très naturel. Bienvenue dans la socianalyse...

1.1.8 - A propos de l'observateur

De fait, je forme un quatrième groupe à moi tout seul : le groupe qui filme. Le groupe qui se déplace pour filmer et qui le fait très ouvertement en ayant auparavant fait état de ce fait : je filme. La première intervention de Patrice étant autour de l'intérêt d'enregistrer tout depuis le début, le fait que je l'ai fait me met d'emblée dans une situation particulière. Je suis également le seul à avoir vécu une socianalyse parmi les stagiaires.

Le fait que j'enregistre ce début de formation pour un travail de recherche me place aussi d'emblée comme une personne qui a préparé cette formation et qui se donne les moyens de l'exploiter. Étant par ailleurs organisateur de cette formation, ce démarrage situe d'emblée l'observateur comme le principal responsable et bénéficiaire de cette formation.

D'ailleurs l'image qui suit la dernière photo, c'est Patrice qui me filme avec mon caméscope comme commanditaire de cette formation : le formateur me filme et je parle avec un statut particulier. On ne peut donc pas dire que je sois dans la discrétion, en tant qu'observateur de cette situation.

Ma place est en face de Patrice. Elle est donc vide sur les photos puisque je filme. C'est donc un trou visible que produit mon travail d'observation. D'ailleurs, les photos étant prises sous différents angles, cela signifie que je me suis déplacé pendant ces premières minutes. Encore une preuve de la discrétion de mon observation !

Cependant, la pratique des formateurs étant de tout enregistrer, eux au moins n'ont pas été perturbé par mon observation. Les stagiaires étant soumis à enregistrement de la part des formateurs en plus du mien, cela a validé la présence d'une observation comme faisant partie du dispositif.

Dans ce cas particulier d'observation, il me semble donc qu'il est possible de minorer l'impact de la présence d'une observation, ou plutôt, de ne pas l'attribuer à la présence du chercheur mais à la présence de l'enregistreur des formateurs, présent de toutes façons.

1.2 - Exploration de contenu

Les premiers mots du formateur précisent qu'ils ont vingt quatre minutes de retard et qu'ils représentent aussi le respect des règles. Il n'y a aucune trace de culpabilité ou de gêne. Aucun mot n'est dit sur l'utilisation ou le découpage du temps au démarrage de cette formation. Et on sent bien que rien de ce type n'est prévu et que tout est possible. Le formateur poursuit par la présentation d'une notion, la commande, et les apartés et les digressions qu'il se permet montrent bien qu'il n'est pas pressé. Les échanges entre les formateurs rendent explicite que le dispositif de cette formation va se construire au fur et à mesure (« on peut faire noter alors ? »). Ils ont tout leur temps, manifestement. Mais les participants ?

Rien n'est aménagé au démarrage de cette formation. Il y a du café dans la cuisine, préparé par l'organisateur (en l'occurrence moi-même), et les formateurs ne se sont jamais souciés du moindre détail logistique ou matériel. Ils acceptent à priori, sans rien en savoir ni rien en demander, les conditions matérielles de la formation que j'ai mises en place. Le stage est proposé en pension complète et en internat moyennant la somme de 350 € par personne sans prise en charge par un fond de formation et bien plus s'il y a une prise en charge. Les formateurs choisissent de se répartir les bénéfices du stage à égalité. Mais il n'y a pas un mot non plus ni sur les horaires, ni sur l'administratif ni sur l'économique. Les bases matérielles sont tout simplement ignorées en ce début de formation.

Le statut implicite donné aux participants est celui de socianalyste. Le rôle qui leur est donné est de pouvoir réfléchir comme eux, « que vous vous concentriez sur ce que les autres disent, il faut que le tour de présentation des participants soit « un exercice d'analyse des demandes que l'on fasse ensemble, ce n'est pas juste un tour de table. » Il n'y a pas d'attention spécifique au groupe mais une attention portée à chacun puisque qu'après seulement quelques minutes, chacun est invité à présenter ses demandes, avec des relances de la part des formateurs. Aucun dispositif de régulation n'est annoncé. La parole est libre et non régulée. Chacun peut donc agir comme bon lui semble.

Les formateurs donnent le sentiment d'avancer en aveugle dans cette formation, nomment les questions auxquelles ils sont confrontés, ce qui devrait passer pour un manque d'organisation et de préparation, puis les résolvent publiquement, en prenant en compte la situation dans cette résolution, ce qui pourrait être fastidieux. Cependant, tout semble léger et facile. Le mot qui me vient pour qualifier leur posture serait celui de guide.

Ils prennent en compte au fur et à mesure les retours des participants et, sans rien de prévu, il est sans doute plus simple d'accepter l'imprévu...

S'adressant à de futurs socianalystes, leur intention est de s'adapter à nous pour nous expliciter leur méthode d'intervention. Leur intention est explicite, le savoir est clairement de leur côté, mais l'absence a priori d'une quelconque organisation de la formation rend leur position très vulnérable. Ils doivent se sentir tout nus ! Les marges de manœuvre des participants sont donc énormes : rien ne pourra déranger l'ordre existant. Le mode d'acquisition proposé semble être la discussion à bâtons rompus sur toute une série de notions de la socianalyse, jusqu'à ce que les participants se sentent suffisamment nourris.

1.2.1 - Commentaires:

On est ici dans la pédagogie de la tendresse même si ce n'est pas par l'éducation populaire que cette méthode d'intervention a été fondée mais par un croisement de la pédagogie institutionnelle et de la psychothérapie institutionnelle.

Ce qui cherche à être transmis ici, c'est une posture d'intervention non-directive. Cette posture, dérangeante chez un intervenant, nécessite d'être explicité et ressenti. Il s'agit, en vérité, de ne plus se préoccuper de rien d'autres que d'analyser ce que les personnes vivent ici et maintenant, c'est-à-dire de nommer les ressentis qui traversent les individus.

La formation à cette méthode est donc en soi une impossibilité. Les formateurs jonglent entre leur casquette de socianalyste, avec son non-savoir, et la casquette de formateur, qui a un savoir sur ce non-savoir. La socianalyse nécessite une commande de traitement d'une difficulté. Il n'y a pas de commande de cette sorte dans une formation ouverte à tous.

La difficulté d'expérimenter cette méthode rend donc difficile l'intention des formateurs : que les participants se lancent dans cette méthode d'intervention.

1.3 - Retranscription de l'enregistrement audio

Patrice Ville et Christiane Gilon sont les deux formateurs du stage, les autres personnes sont des participants.

Patrice : Dans toutes nos socianalyses, en général, on met en route un magnétophone, depuis le début jusqu'à la fin. Et normalement, si on avait suivi la façon de faire... notre façon de faire aussi... c'est celle d'un de mes maîtres qui s'appelait Georges Lapassade... on aurait dû commencer à 14 heures pile tapant, puisque la socianalyse, ça vient en partie de la psychosociologie, et la dimension des règles... ou du respect des règles, c'est un peu les socianalystes qui le représentent. Donc, là, on a 24 minutes de retard...

Alors, avant de faire un tour de présentation des uns et des autres, on a pensé que c'était bien de vous parler de deux notions qui sont des notions essentielles, pour que vous puissiez réfléchir comme nous sur la suite. Un de nos premiers instruments... mais je crois que vous avez déjà peut-être, pour certains d'entre vous, jeté un coup d'œil sur les éléments envoyés par Anthony... c'est les notions de commande et de demande. C'est justement deux personnes, Georges Lapassade et René Lourau, qui avaient commencé à parler de ça, mais après ça a été travaillé par des étudiants de l'université de Paris VIII qui étaient allés voir l'étymologie latine, *comandare* et *demandare* [03'24].

Dans l'idée de commander, il y a l'idée d'un ordre qu'on nous passe. Là, le commanditaire, c'est toi. C'est toi qui passes commande. Dans l'histoire de commande/demande, il y a l'idée finalement... quand on est commandant, on a le pouvoir, on exerce un pouvoir sur les autres. Un des points qui est justement centraux dans la socianalyse, c'est qu'on va analyser la commande et chercher derrière la commande quelles sont les demandes, c'est-à-dire que derrière un ordre en quelque sorte qui est passé, ça veut dire qu'il y a une position de demande, c'est-à-dire de faiblesse. Ça, c'est assez important, parce que... on a eu beaucoup de discussions justement avec des... y compris des amis psychosociologues qui pensaient qu'on était toujours coincé par le commanditaire, et qu'une fois qu'on a un commanditaire, on est aux ordres en quelque sorte, on est serviteur du commanditaire, donc on est son esclave, en quelque sorte, et qu'on ne peut plus être libre. En fait, si on travaille sur commande et demande... c'est peut-être le premier point dialectique... c'est l'idée que si la personne passe un ordre, c'est parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Il y a un négatif qui est derrière cet ordre.

Du coup, en tant que socianalyste, ce n'est pas la commande qui va nous intéresser... La commande, elle est importante, parce qu'elle institue le fait qu'on est là. Si Anthony n'avait pas passé commande, il n'y aurait pas... enfin, cette assemblée que nous formons... en plus, pour que sa commande tienne, il a installé une base matérielle, il s'est occupé de trouver un gîte, de voir comment les uns et les autres on pouvait être logés... il a décidé d'un horaire de départ, etc. Donc, il a pris un certain nombre de décisions. Mais l'idée de la socianalyse, c'est... derrière toute commande, il y a des demandes. Donc, l'analyse de la commande, c'est analyser la commande et les demandes qu'il y a autour de cette commande.

Après un autre aspect de la socianalyse, c'est que les demandes, ce n'est pas que les demandes du commanditaire. Si un commanditaire commande... enfin, passe commande de quelque chose, il n'est pas le seul, finalement, à posséder la rationalité de pourquoi il est nécessaire d'être là, par exemple... enfin, d'être là, ou de faire cette socianalyse. Du coup, l'analyse de la commande et des demandes, c'est voir pourquoi le commanditaire passe commande, mais on suppose aussi que l'ensemble des personnes qui sont dans une situation sont concernées par cette commande.

Là, il se trouve qu'on a une commande de socianalyse qui démarre dans quelques jours, peut-être que cette commande, on ne va pas pouvoir, au début, associer toutes les personnes qui pourraient être associées, mais... c'est un établissement... donc, dans cet établissement, j'ai fait un certain nombre... notamment, c'est en Bretagne, en maisons d'enfants... on cherchait à intégrer comme personnes dans la situation, et dans l'assemblée socianalytique... c'était une maison d'enfants... donc, les éducateurs, le directeur qui passe commande... parce qu'on met toujours le commanditaire dedans aussi. On ne le laisse pas à l'extérieur de notre champ, parce que sinon, on ne pourrait pas... on ne pourrait pas l'analyser et analyser sa commande... Mais par exemple, dans cette maison d'enfants, on a mis aussi les enfants dans l'assemblée, parce qu'on pensait que les enfants sont aussi finalement des gens qui peuvent exprimer la demande sur les dysfonctionnements de cet établissement. Ils ont leurs points de vue, leurs façons de voir... ils peuvent avoir une position sur l'intérêt de faire venir les socianalystes que nous sommes. Donc nous, pour comprendre pourquoi on est là... puisque la socianalyse... quand on est socianalyste, on accepte de se dire qu'on ne sait pas pourquoi on est là, et pendant tout le temps de la socianalyse, on va essayer de comprendre pourquoi on est là, quelle est la logique qui fait qu'on est là, en fait.

On a décidé de démarrer par ça, parce qu'on va faire un tour de présentation, les uns et les autres, et dans ce tour de présentation, on pense que c'est bien que chacun essaye d'exprimer sa demande, ses attentes ou ses craintes. Parce que justement, on est quand même très concentré sur des dimensions dialectiques... vous verrez ça un peu plus tard... ou vous l'avez peut-être déjà vu, je ne sais pas... mais une attente, elle peut être positive ou négative. C'est-à-dire qu'il y a ce qu'on aimerait bien, et ce qu'on n'aimerait surtout pas, par exemple... ce qu'on ne voudrait pas, ou ce qu'on ne voudrait pas voir advenir, ou ce qu'on ne voudrait pas que les socianalystes...

Donc, je ne sais pas si vous voyez bien ce basculement commande/demande, mais il est complètement essentiel, parce que du coup... ça ne veut pas dire qu'on soit libre, comme socianalyste, mais on est libre vis-à-vis des ordres du commanditaire. C'est comme ça qu'on peut le dire. Parce que justement, on pense que pour traiter le problème, il faut qu'on s'affranchisse de son ordre, de ce qu'il donne comme mission et qu'on soit capable de changer de façon de voir, et non pas de lui obéir. En fait, on ne doit jamais obéir à un commanditaire, on doit analyser la commande.

Alors, peut-être quand même deux mots sur le magnétophone, parce qu'on a enregistré beaucoup de socianalyses. On doit avoir ½ m³ de bandes magnétiques, etc. Donc, il y en a beaucoup qu'on n'a jamais réécouté du tout. Mais quelquefois, ça sert aussi de boîte noire. Ça permet d'aller voir ce qui a été dit, puisque quelquefois on peut se dire, entre socianalystes : « mais attends, qu'est-ce qui a été dit tout à l'heure ? C'est ça ou c'est ça ? » On n'est plus sûr, ou on n'est même pas forcément sûr de nos notes. Parce que quand on note, on transforme un peu ce qu'on entend. Donc, le magnétophone, il a quand

même servi un certain nombre de fois pour aller voir qu'est-ce que les gens ont vraiment dit sur tel point. Donc, ça sert pour l'équipe des socialystes, ce qu'on appelle le staff socialanalytique.

Mais ça peut servir aussi quand il y a des gens qui essaient de jouer sur les situations, qui disent d'un côté ça devant telles personnes, et puis ça de l'autre côté, etc. Donc là, on a la boîte noire... on peut dire : « c'est drôle, parce que ce n'est pas du tout ce qu'on a entendu, mais on peut réécouter la bande ». En fait, ça régule... Même l'existence du fait que ce soit enregistré, ça suffit pour qu'un certain nombre de points comme ça soient auto-régulés, en quelque sorte. C'est un instrument d'autorégulation.

Et puis, ça peut permettre... si on voulait ensuite faire de la recherche, ça pourrait vraiment permettre de repenser, de réfléchir à une situation... J'ai vu qu'Anthony, par exemple, tu te disais : « j'aimerais bien comprendre pourquoi dans la phase de la socialanalyse, il y a une partie où on a fait ça, mais il y a une partie qui ne prend pas » le cours que tu aurais aimé que ça prenne... Le magnétophone, ce n'est pas un instrument qui est à la disposition des seuls socialystes. C'est un instrument qui est à la disposition de tout le monde. La seule déontologie, c'est de ne pas s'en servir pour attaquer de l'extérieur ce qui est à l'intérieur du groupe. Parce que là, à ce moment-là, il y aurait quelque chose qui n'irait plus.

Pour commencer le tour, je pense qu'on va démarrer par le commanditaire, et puis après on va voir les demandes des uns et des autres. Donc, Anthony, pourquoi as-tu fait ce machin-là, finalement ? Qu'est-ce que tu en attends ? Et qu'est-ce que tu en crains, éventuellement ?... Alors, peut-être que si on faisait, d'ailleurs, comme une socialanalyse classique, on prendrait tout de suite un Paperboard pour noter ce tour, parce que ça permet après d'évaluer si on traite les demandes et les attentes de chaque protagoniste... si on en tient compte, disons...

Christiane : Qui note ?

Patrice : En général, c'est nous, les socialystes.

Christiane : Oui, mais ici, c'est une formation à la socialanalyse...

Patrice : Voilà. Donc, on peut s'en passer, et le faire noter par quelqu'un d'autre... [*Rires*]
[13'39]

Christiane : Je pense que c'est un exercice intéressant, que vous ne soyez pas seulement en train de réfléchir à ce que vous allez dire...

Juliette : Moi, je peux noter. Je n'ai pas une écriture super, mais...

Christiane : Que vous vous concentriez aussi sur ce que les autres disent... Il faut que ce soit un exercice d'analyse des demandes que l'on fasse ensemble, ce n'est pas juste un tour de table.

Patrice : C'est-à-dire qu'on le fait de façon publique, donc en général aussi la personne qui parle peut dire : « il manque ça... » Parce qu'il y a un principe d'autocorrection permanente de ce qui est dit, finalement.

Christiane : Donc, c'est toi, Juliette...

Juliette : Ouais, s'il manque des choses, ou si c'est mal écrit, n'hésitez pas à me le dire...

Christiane : Y a-t-il des questions sur commande/demande, ce que Patrice vient de dire ? Ça vous paraît clair...

Juliette : Je note de manière personnelle avec les prénoms, ou est-ce que je note toutes les idées... ?

Christiane : Non, avec les prénoms... parce qu'il n'y a pas d'anonymat, là-dedans.

Patrice : Vas-y !

[Arrêt de l'enregistrement]

2 - Observation {2}

2.1 - Présentation de l'observation

2.1.1 - Contexte

Nous sommes les 10 et 11 septembre 2016 dans un squat artistique et politique bruxellois. Il fait très beau et tout le monde se réunit autour du café dans la cour intérieure de ce squat. Dans moins de deux mois, les 3-4-5 novembre 2016 aura lieu le 2ème round des TTIP Game Over. Le 1^{er} round a eu lieu du 11 au 15 juillet 2016. Le CETA Hang Over aura lieu le 27 octobre 2016, dans six semaines. TTIP et CETA sont les noms de deux accords internationaux de libre-échange et nous sommes ici au cœur du mouvement d'action directe non-violente cherchant à contrer la signature de ces accords. Ces rounds et le CETA Hang Over sont des appels à mener des actions directes contre ces traités.

Ce week-end est un week-end de formation à l'action directe non-violente à destination notamment des *freshly curious*, c'est-à-dire des nouveaux venus dans ce type d'actions. Cette formation se veut pratique et efficace puisque l'intention des organisateurs comme des participants est de grossir les rangs des activistes dans les semaines à venir.

2.1.2 - Objet

Je cherche ici à observer une situation d'éducation populaire militante et tournée vers l'action. C'est à mon sens le type de formations que j'aurai mis en place au Pavé si nous avons pu nous libérer de l'économique, car ici bien sûr, tout le monde est bénévole.

J'observe ainsi une situation de formation proche de mes valeurs et de mes intentions pédagogiques (développer du pouvoir d'agir pour lutter plus efficacement contre le capitalisme), affranchi de toutes contraintes économiques et administratives et se situant dans un pays étranger. Ce dernier élément peut ainsi m'aider à prendre de la distance avec cette situation, étant moi aussi dans un pays que je connais très peu : la Belgique.

2.1.3 - Mes représentations

Je m'attends à débarquer dans un groupe d'une vingtaine de jeunes alternatifs en recherche de modes de militantisme joyeux et horizontaux. Je m'attends à ce qu'il y ait des cours et des topos des formateurs/organisateur sur les aspects et les risques médicaux, juridiques, politiques, médiatiques, etc. Je m'attends à manger vegan et à boire de la chicorée, à ne pas voir une marque sur un seul vêtement et à parler de toilettes sèches pendant les pauses. Je m'attends à laver ma tasse et à faire gaffe à mes mégots.

Je m'attends à des consignes très collectives avec des prises de paroles bien partagées et des échanges non-violents, donc à retrouver les mêmes discussions sur la

place des émotions, de la coopération, et de l'humain dans nos modes d'action, et sur les enjeux actuels du féminisme et du végétarisme. Je m'attends à ce que tout le monde soit assez coincés dans son rôle, soit de nouveau qui a peur de passer pour un bleu, soit d'ancien qui a peur de passer pour un vieux schnock.

2.1.4 - Aménagement de l'espace

C'est très sommairement aménagé, il y a des bancs le long des murs dans la cour, deux tables avec du café et tout ce qui va avec, des bidons de pétrole et de la rubalise griffée avec le slogan « TTIP Game Over ». On sait qu'on est au bon endroit mais ce n'est pas accueillant pour autant. Il y a une table d'inscription à l'entrée de la cour et nous voici livré à nous-même en attendant que ça commence.

2.1.5 - Place de chacun

Il n'y a pas de distinction à priori entre les organisateurs et les participants. La taille du groupe empêche de connaître tout le monde et on sent tout de suite qu'il y a des gens qui viennent de loin : gros sacs à dos, autre langue maternelle, l'air un peu perdu en débarquant. On sent aussi quand même que tous ces jeunes de 18 à 20 ans avec un ruban bleu portant leur prénom sont des *freshly curious* et que les trentenaires sont de l'organisation. Puis ces derniers arborent rapidement un ruban vert avec leur prénom : il n'y a plus de doutes. Les gens discutent en petits groupes d'affinités en attendant que ça commence.

2.1.6 - Ressenti à chaud

C'est un petit show que nous ont donné A et M, les deux organisateurs en charge de la présentation du week-end. C'était drôle, plutôt rythmé, concis et carré. Ça fait pro. La traduction simultanée en anglais et flamand, donne aussi tout de suite le sentiment d'un événement d'envergure. En haut du petit escalier qui mène à l'intérieur du bâtiment, ils ont dominé la foule pour présenter les détails logistiques du week-end et le programme, animer un jeu de présentation et répartir le groupe en sous-groupe pour lancer le premier temps du week-end.

C'était enlevé et entraînant hormis le passage sur les postulats de bienveillance et de non-violence les uns envers les autres, qui a donné lieu à un petit débat sauvage au sein du groupe. La discussion est tout de suite devenue ennuyeuse. C'était pourtant le seul moment participatif de cette introduction.

2.1.7 - Place de l'observateur

A m'avait demandé de venir observé ce regroupement pour faire un retour à l'équipe d'organisation sur la pédagogie de ce type de rassemblement. J'avais donc officiellement une place d'observateur sur ce week-end et donc un accès permanent à tous les espaces. J'ai été présenté par Amaury à l'équipe d'organisation dès mon arrivée.

J'étais donc libre, pour ma recherche, de faire ce que je voulais vis-à-vis de l'organisation qui souhaitait donc être observé.

Par contre, dans ce milieu-là, c'est une très mauvaise idée que de prendre des gens en photo. Tout le monde sait que ça ne se fait pas. Enregistrer de l'audio passe mais créé déjà la suspicion d'être un indic de la police infiltré chez les activistes. On me demande donc de ne pas prendre de photos. On attend de moi que je prenne plutôt des notes. Pour les participants, je ne suis qu'un ruban vert parmi les autres.

2.2 - Exploration de contenu

Ce sont ici les contenus qui structurent l'utilisation du temps : des séries d'ateliers sont prévus par demi-journée. Le temps est ici très optimisé, nous sentons dès la présentation que nous allons manquer de temps. Des horaires sont donc à respecter, pour le respect des intervenants, qui parfois viennent de loin, et de chacun, explicitent les formateurs. Le rythme posé par les formateurs, très rapide, manifeste clairement que le temps est une contrainte.

L'utilisation de l'espace est elle aussi optimisée pour répondre aux besoins des intervenants, que chaque atelier dispose d'un espace. Aucun espace ni aucun temps n'est donc libre pendant la formation. Mais une soirée informelle est organisée par les formateurs. Les besoins de chacun ne sont pas pris en compte mais l'invitation est faite à chacun de naviguer comme bon lui semble dans ces contraintes de lieu et de temps. Tout est donc pris en charge par les formateurs qui sont aussi les organisateurs : les temps formels, informels, les horaires, les espaces, les repas, les transports, les hébergements. L'auto-gestion et le prix libre sont aussi imposés aux participants.

Le statut des participants est celui de camarade, leur rôle est celui d'élève. Les organisateurs se distinguent à l'aide d'un morceau de tissu agrafé à leur vêtement. L'organisation peut s'adapter à toute demande particulière mais il n'y a ni espace ni moment pour les déposer ou en discuter, chacun est invité à les adresser à un organisateur qui passe par là. L'organisation est au service de chacun mais dans un cadre rigide qu'elle a fixé seule.

La formation a été entièrement construite en amont du stage et les formateurs ont une fonction d'animation de ce programme. Les retours des participants se feront par questionnaire à la fin de la formation. L'imprévu est ici prévu, des personnes sont disponibles à tout moment, pour qu'il ne perturbe pas le programme.

L'intention des formateurs est explicite : permettre aux participants de vivre dans quelques semaines des actions directes non-violentes dans le cadre de la lutte contre l'adoption par le parlement européen d'un traité européen : le TTIP, lutte coordonnée par les mêmes organisateurs. C'est cette intention explicite dès l'invitation, donc partagé par les participants, qui crée ce sentiment de camaraderie entre formateurs et participants.

Les formateurs se moquent d'eux-même, mettent en scène leur complicité, font de l'humour. Il y a là un jeu de séduction des participants dont la conséquence attendue serait l'engagement de chacun dans un groupe affinitaire. Cet objectif semble difficile à assumer, les formateurs justifiant de la non-obligation à prendre cet engagement. L'ensemble renvoie de fortes certitudes sur leur démarche pédagogique et une indisponibilité à l'écoute des participants.

Les formateurs ne portent pas le savoir mais l'organisation générale de la formation. Les savoirs viennent des intervenants, les modes d'acquisition proposés sont l'exposé et les méthodes actives dirigées. Les intervenants ont donc un rôle d'instructeur. Les participants ont le choix de la participation ou non à ces temps et du mode d'acquisition puisque que plusieurs ateliers sont proposés à chaque demi-journée avec une attention à cette diversité d'approches pédagogiques.

2.2.1 - Commentaires:

Il s'agit bien de promouvoir des réponses actives et non-violentes face à la violence, ici, du capitalisme. Ce qui nécessite une compréhension du système capitaliste, un travail sur soi quant à la posture non-violente, et une organisation collective pour mener des actions publiques de dénonciation d'injustices politiques.

Cette formation propose des exposés autour du système capitaliste mais se consacre surtout à la partie pratique en déclinant en ateliers toutes les facettes d'une action directe non-violente. Une grande attention est cependant portée aussi sur le « safety in our group », c'est-à-dire sur la qualité des relations humaines entre les participants. Le travail sur soi travaillé ici concerne la capacité à prendre soin des autres et de soi-même.

Le choix pédagogique est ici de couvrir l'ensemble en deux jours, ce qui implique une organisation sans temps mort et sans flottements. Les temps informels permettent par ailleurs d'approfondir l'inter-connaissance des participants. L'organisation très forte et présente crée deux castes distinctes : les participants et les organisateurs, ce qui contraste avec les intentions des organisateurs.

Avec moins de personnes ou moins d'enjeux, il y a largement les compétences théoriques et pratiques pour faire vivre un moment de formation cohérent avec leurs enjeux. C'est donc la dimension idéologique, grossir les rangs d'un rapport de force qui se prépare, qui prend le pas sur les questions pédagogiques.

2.3 - Retranscription de l'enregistrement audio

M et, A, sont les deux personnes présentant le stage au nom de l'équipe d'organisation

F : une participante, H : un participant. Ne connaissant moi-même pas les personnes, je n'ai pas pu être plus précis.

M : Alors, on va tous... normalement, on fait tout en français, il y aura des traductions vers l'anglais et le néerlandais, si besoin, et ça... surtout le matin, c'est Frédéric qui va faire les traductions. *[Suit la traduction en anglais et en néerlandais]* Est-ce que c'est clair ?...

xxx [01'10]

M : Donc... j'ai oublié... bienvenue tout le monde ! On est très content que vous soyez là. Vite fait on se présente l'équipe terrain xxx [01'29] et après on commence. On est à la bourre, mais c'est bon.

A : First, I would like to introduce you to M *[Puis traduit en français]* Elle est avant toute une amie, mais qui travaille aussi dans une organisation qui s'appelle Corporate Europe Observatory, qui travaille sur l'influence que les multinationales ont sur les institutions européennes au travers de leur lobbying. C'est M qui va coordonner et présenter la majorité de ce week-end avec moi-même. Elle fait aussi partie du TTIP Game over... *[Il le dit d'une façon qui fait rire.]*

M : A, avant tout ami, qui travaille chez Quinoa qui est une organisation qui fait des trucs avec l'éducation populaire, il fait aussi partie de TTIP Game over *[Encore dit d'une manière drôle]* *[Suit la traduction]*. Tous les gens avec un petit truc vert sont les gens qui vont donner les sessions ou les xxx de ce week-end [03'16].

A : Just to tell we will speak a lot for two days, M and I, we are just a very small-small-small piece of TTIP Game over xxx [03'28] training there is more less xxx people who will training this week end. We can not xxx how many people are helping logistic for weeks and weeks to prepare it, so on est juste la partie visible d'un immense iceberg. Voilà, merci beaucoup. And then...

M : On va commencer avec le xxx [03'57]. Il va parler en français, I will speak in english, et à vous de participer.

A : On va commencer par une petite prise de température pour savoir qui est dans la salle... *[Suit la traduction en anglais]* So... je demande si vous vous reconnaissez... je demande... tiens, est-ce qu'il y a des hommes dans la salle ?... Est-ce qu'il y a des hommes ? Vous faites comme ça. Comme ça, on voit qu'il y a des hommes. *[Suit la traduction en anglais]* Alors, est-ce qu'il y a ici des gens qui ont participé au premier round de TTIP Game over ? *[Suit la traduction en anglais]* OK. Est-ce qu'il y a ici des gens qui ont déjà ce qu'on appelle un groupe affinitaire ? *[Suit la traduction en anglais]* OK. Est-ce qu'il y a des francophones ? *[Suit la traduction en anglais]* *[Rires]* Est-ce qu'il y a des néerlandophones ? *[Suit la traduction en anglais]*

M : Yeah ! *[Rires]*

A : Est-ce qu'il y a des anglophones ? *[Suit la traduction en anglais]*

M : xxx [05'17]

A : Alors, je vais expliquer un concept qu'on va parfois utiliser, que vous avez peut-être déjà vu dans le programme, c'est ce qu'on a appelé les *freshly curious*. Alors les *freshly curious*, c'est ceux qui commencent à mettre un petit peu un pied dans l'activisme. Est-ce qu'il y a parmi vous des *freshly curious* ? [Suit la traduction en anglais] Est-ce qu'il y a des policiers infiltrés ? [Rires] [Suit la traduction en anglais] Do you want to check anything else ?

H ? xxx [05'58]

M : xxx [Elle traduit en anglais]

A : Est-ce quelqu'un veut proposer de vérifier qui est là ?... demander... Qui est chaud ?... [Rires] [Traduction en anglais] [Rires]

F ? Je voulais demander s'il y avait des gens xxx autre chose de Boitsfort ? [Suit la traduction en anglais] Non ? OK, ce n'est pas grave.

A : Est-ce qu'il y a des gens de Liège ?

??? Yeah !

A : Est-ce qu'il y a des gens de Namur ?

H ? Est-ce qu'il y a des gens de Gand ? [Rires]

A : OK, on va vous inviter à marcher, prendre possession de l'espace, tout simplement... et on va faire un truc que la moitié d'entre vous a déjà fait, vous allez vous serrer la main, vous dire bonjour, et vous ne pouvez pas lâcher la main de la personne tant que vous n'avez pas attrapé la main d'une autre personne... [Brouhaha et arrêt de l'enregistrement]

[2^{ème} fichier]

A : (...) ça peut être aussi quelqu'un que vous ne connaissez pas, ça peut être intéressant... gardez bien votre programme... vous vous rassemblez par deux... Est-ce que tout le monde a le programme sous les yeux ?... Alors, le programme de ces deux jours... donc, samedi-dimanche... ils ont fait un résumé, et vous l'avez en détaillé là... vous pouvez le regarder... La première chose que je vais dire, qui a été l'objet de nombreux débats... il y a un horaire sur ce programme... Est-ce qu'il fallait le mettre... oui ou non ?... Alors, on a décidé de le mettre, pourquoi ? Parce qu'en fait, c'est quand même bien d'avoir une ligne à suivre, et aussi on avait envie de responsabiliser tout le groupe pour essayer d'arriver à respecter cet horaire, étant donné qu'il y a pas mal d'intervenants qui viennent. Si on arrive à le respecter, ce serait bien, par respect pour tout le monde, et pour se sentir bien pendant tout le week-end. En même temps, si on n'arrive pas à le respecter, ça sera peut-être certainement pour des très-très bonnes raisons, donc on ne

va pas s'auto-flageller si on n'y arrive pas non plus. Ça va ? Ça paraît un peu une injonction contradictoire, mais...

De manière générale, ce matin, ce que vous allez avoir, c'est une présentation de TTIP Game over, donc un peu un flash-back sur le premier round, c'est qui qui organise ça, et qu'est-ce qui est prévu... l'agenda... Donc, l'idée, c'est que vous ayez un peu une information... Pour ceux qui connaissent, c'est redondant. Mais on a vu qu'il y avait beaucoup de freshly curious, donc c'est savoir avec qui vous vous engagez, dans quel cadre vous vous engagez. OK ? Ensuite, après ça, on aura des petites conférences. Vous allez vous séparer en deux groupes, mais vous allez pouvoir suivre les deux conférences. Elles sont séparées par langue, au départ. Il y aura une conférence avec Corporate Europe Observatory sur l'influence du lobbying sur les négociations du TTIP, sur l'agenda, sur le TTIP en lui-même. Il y a une autre session qui sera plutôt donnée sur les enjeux climatiques et sociaux liés au TTIP. Donc, vous allez suivre ces deux conférences. C'est juste que vous allez vous dispatcher en deux groupes. Il y en a une qui en anglais, une qui est en français. Là, comme il y a beaucoup de francophones, il y a quand même beaucoup de francophones qui vont quand même aller... qui sont à l'aise en anglais... suivre la session en anglais. Ça va ? On verra pour la séparation après.

Ensuite, cet après-midi, on va avoir deux rounds de workshops entrecoupés d'un atelier qui sera donné à tout le monde. Le premier round de workshops, vous avez... sur votre papier, vous avez le choix entre cinq workshops. Je ne vais pas les citer maintenant, vous les avez déjà lus. L'objectif des workshops, c'est qu'on puisse vraiment approfondir une technique, une question, un savoir en particulier. Donc là, c'est vraiment d'aller en profondeur. Vous pouvez déjà avoir de l'expérience, ou pas, pour suivre ces workshops. C'est vraiment pensé pour que tout le monde puisse y trouver son compte. Ensuite, on aura un atelier sur comment préparer une action pas à pas, donc comment mettre en place une action directe dans l'espace public. Ça, tout le monde va le suivre. Il y aura différentes langues. On sera séparé en cinq groupes pour le faire. Après ça, on a un deuxième round de workshops avec des autres thèmes. Il y a un thème ou deux qui reviennent dans les deux workshops, mais essentiellement ce sont des nouveaux thèmes. Vous voyez dans la description... sur votre programme, au verso, vous avez un descriptif des workshops. Des fois, il est marqué entre parenthèses « conseillé pour les freshly curious ». C'est vraiment seulement conseillé, vous en faites ce que vous voulez. Si vous êtes freshly curious, ne vous sentez vraiment pas obligé d'aller là. Même si vous n'avez aucune expérience en activisme, et que vous êtes attiré par les médias, allez suivre les médias, ou allez apprendre à vous attacher, si vous voulez apprendre à vous attacher. Ça va ?

Le dimanche, ensuite, on va commencer par un troisième round de workshops où là, en fait, on va être séparé en deux groupes. Vous allez devoir choisir... plutôt suivre un

workshop sur les questions légales, donc vos droits, etc., en manifs, en action... le côté légal... ou plutôt « safety in our groups »...

?? La bienveillance...

A : La bienveillance dans nos groupes... C'est quoi l'objectif pédagogique du dimanche matin ? C'est de traiter la violence... la violence extérieure... ça, c'est plutôt légal... et la violence intérieure dans nos groupes aussi, c'est plutôt le « safety in our groups »... Au niveau légal, ça va être divisé en langue. « Safety in our groups », il n'y a pas de détails de workshops maintenant. Vous n'en aurez pas. Si vous choisissez ça, on vous expliquera... effectivement, il y aura différents petits ateliers. Mais ils ne seront expliqués qu'aux gens qui ont choisi ça. Concrètement, ce sont des outils qu'on peut utiliser dans nos groupes pour essayer de prévenir les mécanismes de domination, etc., et prendre soin... comment tu le dis ? Tu le dis super bien...

? Bienveillance...

A : Non, tu dis une expression...

M : Ah ! Pour pouvoir être dangereux ensemble... [*Rires*] Take care yourself to be dangerous together...

A : Alors, le dimanche, après cet atelier-là, on va essayer de construire des groupes affinitaires. Comment est-ce qu'on va faire ça ? Il y a des groupes affinitaires qui sont déjà présents. On va leur demander s'ils veulent accueillir des nouvelles personnes. Vous pourrez rejoindre ces groupes-là. Mais on va aussi essayer de former des nouveaux groupes affinitaires, vu qu'il y a beaucoup de freshly curious. Et après avoir formé ces différents groupes affinitaires, la fin du week-end... donc, le dimanche après-midi, ce sera une session plutôt de brainstorm pour essayer d'imaginer des actions, sans aucune obligation vraiment de les mettre en place. Mais en tout cas on va commencer à réfléchir à quelles actions on pourrait mettre en place pour le TTIP Game over xxxing [05'20]. OK ? Et on termine bien évidemment avec une évaluation, le dimanche fin de journée. Ce que je vous demande... et là, je vous demande vraiment d'essayer de le faire, et de vous entraider pour y arriver, c'est de déjà choisir maintenant les workshops que vous voulez suivre, surtout le premier. Le premier workshop qu'on aura, c'est cet après-midi, à 14 heures. Sur la base des descriptions, je vous demande déjà d'essayer de savoir ce que vous voulez. Si c'est flou, allez demander à des gens de mieux vous expliquer. Beaucoup de gens ici peuvent vous expliquer. Ne venez pas nous demander à nous [05'50], si vous avez besoin de plus de conseils, allez voir... Pourquoi est-ce que je dis ça ? Parce qu'on va avoir dix minutes pour se séparer en sous-groupes pour le faire. Donc, après avoir mangé... c'est 14 heures... on verra l'heure qu'il sera... tout le monde dans la grande salle... et là, on va se séparer, on va voir qui va où. Chacun va suivre son trainer. Mais si maintenant il y a soixante personnes dans un groupe et que les autres il n'y a personne, il va falloir se re-pondérer. Donc, prévenez aussi les frustrations... peut-être que vous ne

pourrez pas suivre... et qu'on vous demandera d'aller dans votre deuxième choix, si un workshop a trop de succès. Mais sachez déjà ce que vous voulez suivre pour 14 heures, et après pour les suivants aussi. Ça va ?... Ça, ça veut dire d'accord... J'ai fini avec le programme. Marie va parler de la xxx de bienveillance [06'41]

M : Le prochain point... Je trouve un peu inconfortable de crier, parce que c'est un truc assez intime, donc je vais vous demander de vous rapprocher le plus possible... dans la bienveillance... [Rires] Est-ce que tout le monde peut m'entendre comme ça ? Comme ça, je peux parler normalement. Cool ! Merci. Vous l'avez déjà peut-être remarqué que la bienveillance, ou la safety in our group, c'est un thème assez omniprésent dans le programme. On l'a mis dedans, parce qu'on le trouve très important. Mais pour nous, c'est un thème assez nouveau, donc en fait c'est une expérience qu'on veut faire avec vous. Donc, on va vous demander de faire ce voyage avec nous ensemble, et tout le feed-back, et tous les trucs que vous aurez à partager seront les bienvenus, parce que nous, on va prendre ça, et partager ça avec vous. J'ai une proposition – parce qu'en fait, je vais être honnête, la plupart est volé de Occupy London – d'un accord de bienveillance. Je l'ai en anglais. Je vais essayer de le lire en français... l'aide de votre part est toujours bienvenue... donc, je le répète, c'est une proposition... Donc, ce que je vais demander, c'est juste d'avoir de la patience avec moi pour... ou si quelqu'un veut m'aider à lire tout ça en français... et après, on peut faire des amendements, et on va faire un petit xxx [08'14] prise de température pour voir si vous, comme groupe, vous êtes d'accord avec la proposition de l'accord de bienveillance. Et juste pour dire... donc, je répète, c'est une expérience qu'on veut faire avec vous. On est là pour apprendre. On est là pour écouter aussi. Donc, il y a un truc... si vous avez des questions... ça peut être la question la plus bête du monde, peu importe... ou des trucs à partager... n'hésitez pas à venir vers nous. Donc, tous les gens avec un truc vert, on est ouvert à vous écouter, et n'hésitez pas à en parler entre vous aussi. Je pose une question, et c'est à vous, je pense, de répondre... mais je crois que ceux qui sont derrière, c'est difficile de voir, et je me demande si ce n'est pas plus facile si les gens s'asseyaient... et peut-être un peu plus confortable aussi... [Les gens s'assoient] Très bien. Merci ! [Rires]

FI ? Je vais peut-être me tromper aussi... [Elle lit] Le racisme, l'âgisme, l'homophobie, le sexisme, la transphobie, le validisme ou les préjugés basés sur l'ethnicité et la nationalité et la classe, le genre, la présentation de genre, les capacités linguistiques, le statut de réfugié ou toute affiliation religieuse... toutes ces choses-là sont inacceptables et seront soumises à confrontation... comment je dirais ça ?... oui, sont...

M : Vous n'avez pas xxx [09'58] [Rires]

FI ? Ce n'est pas « dénoncées », mais en tout cas seront travaillées...

M : Est-ce que tous les mots sont clairs ?... S'il y a un mot qui n'est pas clair, vous pouvez faire comme ça...

H ? Il y avait « validisme »...

FI ? Validisme, c'est le fait... par rapport au handicap d'une personne, qu'il soit psychique ou physique... voilà, le fait de discriminer la personne sur cette base-là... c'est discriminer ou faire des commentaires qui peuvent être offensants pour ces personnes.

F ? Âgisme ?

FI ? Âgisme, c'est les oppressions liées à l'âge. Donc, c'est par exemple la domination adulte sur les enfants, ou le crédit hyper important qu'on accorde au fait d'être jeune par rapport au fait d'être vieux dans la société, ou des choses comme ça. C'est toutes sortes de discriminations et de systèmes de pouvoir liés à l'âge et liés aux positions qu'on occupe dans la société en raison de notre âge... réel ou supposé... C'est bon ? Alors... [Elle reprend la lecture] Respecter les limites physiques et émotionnelles de chacun, toujours obtenir un consentement verbal et explicite avant de toucher quelqu'un ou de franchir des limites...

H ? Tu commentes...

FI ? Non, mais peut-être que si quelqu'un veut commenter...

M : La proposition, c'était de tout lire, et après, s'il y a des questions sur le contenu ou des amendements qu'on veut faire, on fait ça à la fin. Est-ce que c'est bon ?

FI ? [Elle continue] Soyez conscient de l'espace que vous prenez et des positions et des privilèges que vous apportez avec vous, y compris les privilèges de race, de classe et de genre. Soyez conscient du langage que vous utilisez dans les discussions ou dans les débats et de votre manière d'être en relation avec les autres. Essayez de parler lentement – c'est bien pour moi – et clairement, et d'utiliser un langage qui ne soit pas compliqué, un langage simple.

M : On a très bien commencé avec le premier point... [Rires]

FI ? [Elle continue] Donnez à chaque personne le temps et l'espace pour s'exprimer. Dans de grands groupes ou dans des groupes qui utilisent une personne pour faire la facilitation, levez votre main pour parler. On ne prend pas de photos d'autres personnes sans leur demander leur autorisation... sans demander l'autorisation de toutes les personnes qui seraient sur l'image. Nous ne serons pas sous l'influence de drogues, y compris l'alcool, pendant le programme... [Rires]

M : Quand on dit le programme, c'est entre dix heures et six heures... [Rires] C'est la proposition : le programme, c'est jusqu'à six heures, et après...

FI ? [Elle continue] Nous sommes conscients du fait que si quelqu'un ne respecte pas cet accord, cette personne peut-être appelée et il peut lui être demandé de changer son comportement. En cas de violation grave au point que quelqu'un ne se sente pas bien... en sécurité... la personne peut... on peut demander à la personne de partir.

M : Est-ce qu'il y a des amendements ou des questions ?

F ? C'est par rapport à la souveraineté des personnes. Quand vous parlez de respecter l'émotion de chacun, etc. Dans quelle mesure il est possible pour les personnes de sortir du groupe, sachant qu'on est dans une démarche de groupe, de partage, qu'il y a quelque chose qui se déroule où on est censé être présent... dans quelle mesure une personne, si elle se sent... voilà, qu'elle a l'envie de s'isoler, ou l'envie de sortir du groupe, c'est possible ou pas ?

M : La question est dans quelle mesure, si une personne... – dis-moi si je ne résume pas bien – si une personne ne se sent pas bien dans le groupe, est-ce que la personne peut s'isoler ?

F ? C'est la souveraineté la personne...

M : Par rapport à la souveraineté la personne... Est-ce que la personne peut sortir, ou pas ? Qu'est-ce que le groupe pense ?...

F ? Pour moi, c'est quelque chose de très important, et j'aimerais bien qu'on soit tous... qu'on garde ça en tête, c'est que nos besoins individuels sont importants pour être tous bien ensemble [15'18]. Si quelqu'un a envie d'aller se balader... « À tout à l'heure ! »... il n'y a pas de souci : « on se voit plus tard »... Pour moi, c'est vraiment important.

M : Comment est-ce qu'on pourrait résumer ce point ?

F ? Ça s'appelle l'assertivité... tu as dit... souveraineté...

F ? Souveraineté, pas assertivité...

M : On respecte la souveraineté de la personne... ? Quelque chose comme ça... [Rires]
On comprend tous qu'est-ce qu'on veut dire, mais c'est juste pour avoir une petite phrase. Amaury est parti chercher un marqueur, je vais la rajouter. Dominique...

D : Je n'ai pas compris bien l'histoire avec la personne à qui il peut être demandé de partir. Ça, je ne comprends pas très bien pourquoi on dirait à une personne qu'elle doit partir... parce que partir, c'est un peu « dégage ! ». Je trouve ça un peu violent. Il y a peut-être une autre manière d'exprimer ça qui soit moins...

H ? Imagine que je passe mon temps à demander aux gens de fermer leur gueule, de les insulter, ce genre de choses, tu vas me demander de partir...

D : Ça, d'accord. Mais je pense que ce n'est pas « demander de partir », il faut exprimer ça autrement, parce que c'est... je veux dire, ça veut dire... on ne s'occupe pas de ça... Je comprends très bien ce problème, parce que j'ai déjà vécu ça, mais je pense qu'il faut l'exprimer autrement, il faut travailler ça. C'est un peu violent, je trouve, de dire à une personne « tu dégages parce que tu nous gênes ».

? xxx [16'58]

D : Oui, bien sûr.

? xxx [17'05]

F ? OK. I can try to facilitate this for you, parce que j'ai aussi participé à l'écriture de ça...

xxx [17'29]

F ? En fait, c'était juste pour... [Arrêt de l'enregistrement]

[3^{ème} fichier]

F3 ? (...) courageux pour affronter ça toute seule... si vous pouvez... n'hésitez pas à demander du soutien. J'espère qu'on sera tous solidaires avec les besoins de tout le monde.

F ? J'ai juste une question de comment je note les interventions... [Rires]

H ? La liberté de chacun s'arrête là où celle de l'autre commence. [Rires]

F3 ? J'ai l'impression que ça fait un peu de débats... [Rires] je ne sais pas xxx [00'40]

M : C'est clairement une discussion... un thème très important avec beaucoup d'opinions, et beaucoup de trucs... On n'a pas beaucoup de temps... c'est toujours comme ça... Euh... comment je veux dire ?... Ce truc va être sur le mur pendant tout le week-end, et à amender quand on veut avec le groupe. Donc, s'il y a des propositions, des trucs qui viennent dans votre tête, on peut... pendant une prochaine plénière peut-être l'aborder...

F3 ? Avant de passer à autre chose, j'aimerais... évidemment, ça, ça marche... on xxx [01'28] tous essayer de créer un espace bienveillant, donc... xxx [01'36] c'est que vous êtes d'accord avec ça, vous avez envie d'essayer ça et vous voulez vous engager à être gardien de la bienveillance avec tous les autres ensemble... parce qu'évidemment on est tous ensemble...

M : Je veux juste avoir une... en fait, ça, c'est un accord général, mais je veux juste refaire un xxx [02'02] en ajoutant les deux trucs, donc en répétant les deux points qu'on vient d'ajouter, et avoir une prise de température de tout le monde sur tout le truc. Donc, on a ajouté...

FI ? J'espère que je l'ai bien dit... On respecte la souveraineté de la personne, et on est présent dans le groupe avec une attention au dialogue.

F3 ? Est-ce que vous avez un mot différent que vous pensez que ça va mieux...

H ? C'est quoi la dernière phrase ?

FI ? On est présent dans le groupe avec une attention au dialogue.

F ? C'est un peu contradictoire... pardon, je suis désolée, mais c'est un peu contradictoire avec ce qu'on disait tout à l'heure sur le fait que les besoins personnels... on doit pouvoir

en prendre soin avant de prendre soin du groupe... xxx [03'04] pouvoir prendre soin du groupe... on est présent dans le groupe xxx [03'07] ce n'était pas comme ça que c'était entendu, mais...

F ? Il me semble que c'était dans le sens qualité de présence, en fait.

F ? C'est comme ça que je le comprends aussi, mais voilà.

F3 ? xxx [03'24] la présence, quand tu es là... de vraiment être présent dans ce sens-là... Encore des remarques ?

M : On passe au prochain point... donc, c'est (un truc ouvert), on peut en parler... [03'58]
Merci beaucoup ! [Arrêt de l'enregistrement]

[4^{ème} fichier]

A : Nous passons à l'intérieur pour commencer la présentation des TTIP GO... C'est logistique... Ça va n'avoir ni queue ni tête l'enchaînement qu'on va faire... Je commence par vous présenter P qui travaille chez CEO et qui propose un *lobby tour* lundi. Un lobby tour, c'est un tour dans le quartier des institutions européennes pour justement découvrir l'influence des lobbys. Il y a un certain nombre de places limitées. Pour vous inscrire à ce lobby tour qui sera lundi à...

P : À 13 h 30...

A : À 13 h 30, dans le quartier européen, vous trouvez P, à un moment, pendant le week-end, et vous venez vous inscrire chez Pasco. OK ? Il y en a un sur le climat et un général... un spécifique sur le climat et un général sur l'influence des lobbys industriels sur les institutions européennes. Thank you Pasco !

H ? J'aurais juste une question, du coup, sur le tour des lobbys. Il y a aussi des tours similaires qui sont proposées sur la démosphère. C'est fait par les mêmes personnes, ou c'est deux actions différentes ?

F ? La Démosphère, c'est quoi ?

H ? Vous voulez bien répéter la question, parce qu'on n'entend rien ici ?

A : Les questions, vous pouvez peut-être les poser après. On va essayer d'être synthétique sur la logistique. S'il y a des questions d'incompréhension sur la logistique, alors là, posez-les ! Sur la logistique, déjà, je vais vous présenter un petit peu les lieux. Ici, on est dans ce qu'on va appeler l'outside... quand on dira que c'est outside... Il y a trois pièces à l'intérieur. La principale où on va aller, la plénière, on l'a appelée la L-room, donc la pièce en L... vous comprendrez pourquoi. Ensuite, là où on va manger, c'est tout simplement the eating room. Et puis après, une fois que vous rentrez ici, sur la gauche, il y a une petite salle, c'est the small room. OK ? Donc, repérer un peu les lieux, parce que des fois on va vous dire « c'est dans la small room », donc vous savez où vous devez

aller. Il y a bien sûr des toilettes qui sont juste ici à l'entrée sur votre... la gauche, puis droite... il y a juste des toilettes là, et aussi au premier étage. Et enfin, il y a une cuisine... ici, quand vous rentrez, tout au fond... dans cette cuisine, on vous demande de ne pas rentrer dedans. Elle est vraiment réservée pour toutes les personnes qui gèrent la logistique et les trainers. OK ?

M : Donc, tout l'espace... en fait, on veut juste remercier l'espace, même s'il n'y a personne de l'espace présent... mais l'espace s'appelle Z... vous l'avez peut-être vu à l'entrée, dans l'e-mail et tout. Ils nous ont prêté cet espace, et on voulait les remercier. Au cas où vous vous trouviez à l'extérieur avec la porte fermée, vous pouvez rentrer avec le code 2075*... étoile ?...

A : Je ne sais pas...

M : Essayez...

A : Alors, on avait une politique... aussi on a communiqué... si vous avez vraiment besoin de vous faire rembourser vos frais de train ou autres pour être venu jusqu'ici, ça se passera à la table d'accueil. On a un petit budget pour ça. Ça sera aussi limité en fonction de nos moyens. Mais si des personnes ont vraiment besoin de se faire rembourser leurs frais de transport, vous y allez quand vous voulez pendant le week-end, et vous vous faites...

M : Non, c'est aujourd'hui, pendant qu'on mange... donc, 12 h 30 jusqu'à deux heures... et le même truc avec l'accommodation [03'41], si vous voulez un espace pour dormir, c'est aussi pendant le break du repas qu'on va vous présenter votre xxx [03'57].

A : Pour ce qui est de l'entretien et que ça se passe bien pour le nettoyage... mais qu'on soit tous bienveillants aussi à ne pas foutre le bordel... ce qui va très-très vite se faire, ce sont tous les verres, etc. Donc, à chaque fois que vous buvez quelque chose, essayez de le rassembler à des points stratégiques, que ce soit là ou à l'entrée de la cuisine... de donner un coup de main aussi si vous sentez qu'on en a besoin pour débarrasser, etc. Ce sera autogéré, les moments de repas, donc on aura vraiment besoin de l'aide de tout le monde pour qu'on puisse vivre dans un espace sain pendant tout le week-end.

M : Sur les verres, essayez de garder votre verre toute la journée...

A : Pour les débats, on va utiliser... Donc, la vaisselle, ce sera autogéré. Ce sera là. Je n'avais pas vu que c'était installé ici... OK ? On a une salle à manger, mais s'il fait beau, vous viendrez manger dehors et on lavera ça là. Parce que dans la salle à manger, c'est à la fois... c'est là qu'il faudra parfois être proactif, c'est qu'on risque de devoir manger dedans, et en même temps on va donner des ateliers justes après le lunch dans la eating room... OK ? Je fais très vite, sur le langage des signes... Pendant les débats, on va utiliser certains signes. On en a déjà introduit quelques-uns. Juste rappeler... ça peut être vite fait... mais ils sont affichés au mur. Donc, même si ça va très vite maintenant,

regardez comment c'est affiché au mur, ou vous demandez à d'autres personnes comment est-ce que ça fonctionne. Le plus connu, c'est celui-là qui veut dire « je suis d'accord », ou alors « j'ai compris, je suis d'accord ». Si on n'est pas d'accord, il est possible de faire comme ça... voilà. Donc, à tout moment, vous pouvez manifester votre accord. Ça évite de devoir répéter... dans les débats, répéter ce que quelqu'un a déjà dit... utilisez vraiment ça... Si vous avez un problème pour la langue, faites le signe L. OK ? Si pendant le débat vous avez un point technique, c'est le T. Point technique, c'est vraiment genre pour interrompre. C'est parce que genre on n'arrive plus à débattre parce qu'il y a trop de bruit, il faut gérer ça. C'est vraiment le point technique.

H ? Vous allez trop vite là... je suis encore au précédent... C'était quoi, là ?

A : La langue... Celui-là, c'est pour le point technique. Donc, le point technique, c'est qu'il y a un problème technique qui nous empêche de continuer le débat, genre il y a trop de bruit. Le plus important, en fait, c'est de lever la main pour demander la parole. On respecte le tour de parole, et il y a certains signes qui permettent de couper ce tour de parole. C'est le point technique, par exemple, ou alors c'est un autre... c'est réponse directe... quand vous faites ça, ça veut dire que j'ai une réponse directe sur la question que vous vous posez. OK ?

M : À ne pas abuser... [*Rires*]

A : À ne pas abuser. OK ? Je crois que je vais m'arrêter là. Il y en a beaucoup d'autres, mais...

M : Celui-là...

A : Voilà, celui-là on l'a déjà introduit, c'est pour demander le silence...

M : Tu veux présenter maintenant ? [06'54]

F3 ? G comme gender... genre... Si vous sentez qu'il y a par exemple beaucoup de domination de gens de n'importe quel genre, on peut utiliser ce signe-là pour recommencer à nouveau de meilleure façon.

M : xxx [07'30] pour la logistique, est-ce qu'on a oublié quelque chose ? C'est bon ? OK

A : On va inviter tout le monde à rentrer à l'intérieur pour que vous nous fassiez une super présentation des équipes TTIP Game Over !!! Whou hou hou !!!

M : Lets'go to the L-room. [*Arrêt de l'enregistrement*]

3 - Observation {3}

3.1 - Présentation de l'observation

3.1.1 - Contexte

Cette formation est la première donnée en Europe par Oscar Raja, un penseur altermondialiste et un praticien sud-américain d'éducation populaire. Il s'agit pour lui et pour l'association belge organisant ce stage, I., de diffuser ce qu'il a modélisé après une vie de recherche : la systématisation d'expériences. Le stage se déroule sur 4 jours dans les locaux d'I., à Bruxelles.

I. a ainsi voulu réunir une tribu de militants chevronnés ayant une pratique solide dans les mains et a insisté pour que chacun vienne avec un plusieurs de ses collègues. Nous sommes ainsi une quinzaine de participants dont deux français : des salariés de l'association rennaise Si on s'alliait dont je suis co-président.

3.1.2 - Objet

Je souhaite ici observer la formation à une pratique d'éducation populaire dont je connais rien par des formateurs que je ne connais absolument pas et issus d'une culture sud-américaine de l'éducation populaire dont je ne sais rien. Il s'agit donc de pouvoir prendre de la distance avec ce que sont les pratiques d'éducation populaire.

3.1.3 - Mes représentations

J'en ai pour le coup très peu. Je crains qu'Oscar Raja ne parle pas français et que cette formation sera surtout basé sur des topos de ce monsieur qui seront un peu fastidieux de par la nécessité permanente de la traduction simultanée.

J'imagine bien que nous allons vivre ce processus de systématisation d'expériences par ailleurs. Et j'imagine passionnantes les systématisations qui pourront sortir des collectifs représentés ici. Je m'attends à une présentation plutôt théorique de ce processus. I a la réputation d'être une structure « intello ».

3.1.4 - Aménagement de l'espace

Salle propre, très propre, moquette grise et douce au sol et murs peints de couleurs pastels, paperboard haut de gamme neuf. Un arc de cercle d'une vingtaine de chaises équipée d'une mini-tablette pour prendre des notes, quelques tables le long des murs et un éclairage indirect mais puissant.

Une caméra sur pied dans le cercle, un enregistreur sur pied au milieu du cercle : nous sommes ici dans une formation haut de gamme, je ne suis pas habitué à ce confort dont je ne voudrais pas comme organisateur (ce doit être pénible de nettoyer la moquette

par exemple et les chaises ne permettent pas de s'affaler) et que je n'autorise pas (c'est pas si compliqué d'avoir un paperboard clean, des marqueurs neufs et un enregistreur digne de ce nom par exemple).

3.1.5 - *Place de chacun*

Tout le monde est là pour pomper un savoir précieux et inaccessible vu d'Europe, une alternative à la capitalisation d'expériences qui est le plus souvent un vœu pieu par manque de méthodes. Les participants semblent se connaître de vu et semblent tous à l'aise dans le rôle de stagiaire. Ils s'assoient cependant avec leurs collègues au sein de ce cercle.

Le stage est encadré par deux personnes : C qui travaille chez I et Oscar Raja. Cécile prend aussi une place de participante au bout de l'arc de chaises avec son portable sur les genoux. Oscar a disposé son matériel sur une table à côté du paper-board. Il est évident que Cécile portera l'organisation logistique du stage mais que les contenus et le processus de formation ne reposent que sur Oscar.

3.1.6 - *Ressenti à chaud*

Je n'ai pas pris de notes de mes ressentis à chaud suite à cette observation, empêtré que j'étais à ce moment-là dans des problèmes personnels. Je n'ai d'ailleurs pas été en capacité de terminer cette formation.

Avant de lire la retranscription de ce début de formation, mais quelques mois après cette observation, j'ai le souvenir d'une longue introduction orale, sérieuse et donnant le caractère exceptionnel de la transmission qui nous est proposé, sans toujours bien comprendre de quoi il retourne. J'ai le souvenir d'une place d'élève subissant un contenu opaque dans une salle institutionnelle, ne laissant que peu de place à nos individualités, nos réactions et nos besoins.

3.1.7 - *Place de l'observateur*

Mon smartphone était posé à côté de l'enregistreur que l'on voit sur la première photo. De fait, avoir un instrument d'enregistrement en plus ne modifiait que très peu la situation. Pour autant, j'étais le seul participant ne venant pas pour systématiser une de mes expériences mais pour observer cette situation de formation à une pratique d'éducation populaire.

Étant par hasard rejoint par deux collègues de l'association rennais dont je suis co-président, je me suis pour autant retrouvé dans une place tout-à-fait classique de participant puisqu'eux deux venaient systématiser des expériences de Si on s'alliait ?

3.2 - Exploration de contenu

La formation est conçue comme un processus permettant de s'approprier la méthode de la systématisation d'expériences en faisant vivre aux participants chacune des « étapes nécessaires à la construction d'un processus de systématisation. Cette méthode d'éducation populaire vient d'Amérique du Sud et est transmise par un sud-américain, Oscar Raja. La formation ne propose pas de temps informels, elle est en externat et les pauses sont minimales.

L'introduction est faite par une formatrice d'I., qui est ici l'organisatrice. Elle semble pressée d'évacuer les questions organisationnelles pour donner la conduite du stage à Oscar Raja, qui introduit rapidement la première consigne. Le temps semble être une ressource précieuse qui doit être protégé pour qu'il puisse être entièrement consacré à la transmission de la systématisation d'expériences par Oscar Raja.

L'espace de la formation, c'est une salle vide moquetée, plutôt sombre, meublée de chaises avec tablettes, disposées en arc de cercle. Un écran de projection, un paper-board et Oscar Raja entre les deux, forment la tribune. L'espace est conçu pour être à l'écoute d'Oscar. Les courtes pauses permettent l'accès au café et aux toilettes. La formation est payante, c'est peu cher en Belgique, et il est implicite que la présence de chacun est nécessaire à tous les moments du stage.

Le statut des participants est celui de stagiaire d'une formation. Le rôle attendu est celui d'élève volontaire, futur praticien de la systématisation d'expériences. Une attention est portée à ce que chacun comprenne correctement les informations qu'il reçoit et suive correctement le processus de formation qui lui est proposée. Il semble que ce qui ne se rapporte pas à la systématisation d'expériences n'a pas sa place dans cette formation.

Les formateurs se présentent l'une comme formatrice à l'éducation à la transformation sociale et l'autre comme théoricien praticien majeur de la systématisation d'expériences. La conduite de la formation est directive, le programme est précis et sera tenu. Le mode d'acquisition proposé est l'expérimentation guidée par des méthodes actives suivi de temps de questions – réponses avec Oscar.

On ne sent pas de place pour l'imprévu mais du temps pour la discussion avec Oscar. Il n'y a pas de marges de manœuvre pour les participants. L'objectif affiché par les formateurs, c'est que chacun voit « comment vous souhaitez finalement mettre en place le processus avec vos publics ». D'ailleurs, « au sortir de la formation, vous aurez un petit manuel pratico-théorique pour accompagner vos propres expériences. Est-ce que c'est pour ça que vous êtes venus ? Ça va ? [Rires] ».

Les formateurs se disent fiers de travailler avec l'autre, et fiers de nous transmettre leur savoir. La fierté laisse peu de place à la vulnérabilité.

3.2.1 - Commentaires :

L'accent est mis sur le rôle et les visions de chacun dans une expérience vécue. Les savoirs à transmettre sont techniques : c'est une méthode. Ce sont des savoirs-faire qui nécessitent une compréhension théorique de cette méthode et une certaine pratique de cette méthode.

C'est sur la partie théorique que cette formation est concentrée : tout est pensé pour écouter et noter les enseignements du maître, de la composition du groupe (tous en seconde ligne) à l'aménagement de l'espace, des horaires aux relations entre formateurs.

Ne pouvant se former par la pratique en Europe, où cette méthode est encore inconnue ou presque, cette formation propose une lecture théorique de cette méthode et une pratique à minima, hors-sol, à partir d'une expérience vécue par quelques participants, mais tous du même point de vue, celui des encadrants. L'homogénéité du public est ici très dommageable et ce sont d'ailleurs les premières remarques qui sont faites par les participants, et aussitôt évacuées par les formateurs.

3.3 - Retranscription de l'enregistrement audio

C et O : Oscar Raja, les deux formateurs de ce stage, H (Homme) et F (Femme) sont des participants au stage non-identifiés.

C : (...) On va prendre le temps... après une petite présentation quand même sur le cadre, I, les informations, etc., on va prendre le temps aussi de se présenter tous ensemble... quelques (éléments) [00'23] sur I, sur le processus et un tout petit peu sur moi. Je suis formatrice chez I... ça va faire bientôt six ans... Est-ce que tout le monde connaît un peu I, ou pas ? Oui ?... Parce qu'en fait, il y a des personnes qui viennent de France... xxx [00'42] donc, juste quand même deux mots sur la structure. On est à la fois ONG d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, et en même temps organisme d'éducation permanente. On mène des activités qui touchent à la formation... comme cette activité-là, aujourd'hui... mais à la recherche aussi, des accompagnements de structures... toute une série en fait d'activités qui, en général, ont la spécificité d'appuyer les actions éducatives et socio. Donc, on est un peu... enfin, en deuxième ligne... si vous connaissez un peu ce jargon-là... c'est-à-dire qu'on n'a pas nécessairement le public direct, mais on appuie les xxx [01'17] eux-mêmes leur public. Et ce qui a fait aussi qu'on s'est penché depuis pas mal d'années sur l'éducation populaire... non seulement latino-américaine, avec la présence d'Oscar, et aussi petit à petit... enfin, ce qu'il se passe ici, historiquement, et dans d'autres associations en Belgique, autour de l'éducation populaire et de ses relations... finalement, à un gros paquet qu'on pourrait appeler l'éducation pour la transformation sociale. Ça va, vous me suivez ? Vous me dites aussi... petit point technique... parfois je parle très vite, même pour les francophones, et je sais que le

français n'est pas la langue maternelle de tout le monde, donc n'hésitez pas à me le signaler. Voilà, ça, c'est un petit mot sur l.

Un petit mot sur le contexte de cette formation, mais c'est difficile de résumer, parce qu'elle a une longue histoire. En fait, on s'est rencontrés, Oscar et moi... j'ai calculé hier, ça fait presque treize ans... autour d'une formation qui réunissait justement éducateurs populaires, éducateurs à la citoyenneté mondiale, éducation non formelle du monde entier... et on a eu la chance de travailler comme ça pendant trois ans et demi à travers nos pratiques croisées pour la transformation sociale. Et à ce moment-là, moi, je débutais comme animatrice, j'ai découvert, à travers cette formation, la systématisation d'expérience. Et depuis, c'est vraiment des processus que j'ai un petit peu explorés au niveau méthodologique, que j'ai essayé de mettre en place... que j'ai mis en place... on accompagne, aujourd'hui, aussi d'autres structures comme Les Féminines qui sont présentes aujourd'hui... voilà. On a quatre jours un peu exceptionnels pour justement explorer et on va dire exploiter... on va profiter de toute l'expérience, en fait, d'Oscar Jara qui est avec nous et qui, je pense, est un des théoriciens praticiens de la systématisation d'expériences majeurs (pour l'instant) [03'16] en Amérique latine. Voilà pour la systématisation et... Est-ce que vous avez des questions sur ce que je viens de vous dire ?... xxx [03'26] [*Rires*]

Je vais vous présenter peut-être en quelques petites slides... vous rappelez un peu les objectifs de la formation... on va essayer de les atteindre quand même... un petit peu le... quelques peut-être données sur la systématisation... et puis, le programme qui va aussi évoluer, ou être adapté, ou changer en fonction de ce qu'on va apporter, ou des questions qui vont être apportées ici dans la formation. Ça va ? OK ? Petites infos pratico-techniques, les toilettes sont là... la pause-café est là... vous l'avez déjà trouvée... et aussi, on sera accompagnés pendant les quatre jours... peut-être pas l'intégralité des quatre jours... par Cyprien et xxx [04'08] qui étaient là ce matin, qui font partie de l'ASBL] qui s'appelle Chemin de traverse. Leur spécialité, c'est justement de travailler avec les collectivités de la (SBN) [04'19]. Ils sont très impliqués aussi dans Agir pour la paix xxx [04'23]. Pour pouvoir garder quand même le côté un peu exceptionnel de la présence d'Oscar qu'on (ne pourra pas inviter tous les deux mois) [04'31], et qui vient de loin, on s'est fait... mais on vous fait aussi la proposition de quand même filmer certains moments de cette formation pour pouvoir faire des capsules, ou pouvoir aussi éventuellement outiller xxx nous-mêmes peut-être xxx [04'45] certaines choses, donc garder une mémoire de la formation d'une certaine façon, mais aussi pouvoir outiller d'autres personnes autour de la systématisation d'expérience xxx [04'53] vraiment. Mais je voulais vous demander aussi, comme ça n'a pas été annoncé, si quelqu'un souhaite ne pas être filmé... par exemple, s'il y a... par rapport à l'image, vous me dites maintenant « moi, c'est non »... ou si vous êtes plutôt conquis avec l'idée qu'il y a un camarade qui va... j'espère, se faire oublier un petit peu de temps en temps... Ça va pour tout le monde ? Oui...

Alors, les objectifs qu'on a formulés, c'était... l'idéal, vraiment, c'est que vous puissiez sortir d'ici en vous sentant et en étant capable de mettre en place vous-même des processus de systématisation dans vos propres contextes... voilà, toute la créativité que ça peut supposer aussi, c'est-à-dire avoir une idée globale de la méthode, des expériences qui existent, etc., et de voir ce que vous pouvez inventer aussi dans vos propres contextes d'action... découvrir aussi la systématisation d'expérience telle qu'elle est menée en Amérique latine, et aussi ailleurs... parce qu'il y a quand même déjà beaucoup d'années d'expérience, de théorisation sur la méthode, etc. La littérature est principalement en espagnol, mais il y en a énormément qui existe, et donc c'est l'occasion aussi de pouvoir corréler un peu théorie/méthode avec des pratiques, des expériences, etc. On en verra aussi pendant la formation... S'approprier la méthode aussi... voilà, un petit peu les conditions... les étapes nécessaires à la construction d'un processus de systématisation. On va tenter que vous expérimentiez au maximum vous-même aussi un processus xxx [06'25] même si l'expérience n'a pas été vécue collectivement par tout le groupe, mais d'essayer de se dire : on va mettre en pratique déjà pour pouvoir vivre des choses, et pouvoir se les approprier plus facilement. Il y a toute une série d'outils techniques à l'éducation populaire, mais aussi toutes celles que vous avez déjà dans vos valises en tant que formateurs, animateurs, acteurs de la vie sociale qui peuvent être mis au service de ce processus. Et on va aussi vous proposer toute une série de ressources théoriques sur la systématisation, et entre autres un manuel qui est encore en cours de confection, que normalement vous devriez avoir en primeur vendredi, puisque la graphiste est encore [07'04] xxx... voilà, normalement, vendredi, au sortir de la formation, vous aurez les documents, mais aussi un petit manuel pratico-théorique pour accompagner vos propres expériences. Est-ce que c'est pour ça que vous êtes venus, ça va ? [Rires]

H ? xxx [07'28]

C : Alors, peut-être juste rappeler, parce que... Pourquoi systématiser ? On l'a mis sur le site, parce que c'est un mot... la systématisation d'expérience, quand on ne voit rien que le titre, ce n'est pas très engageant... donc, c'est rappeler aussi... ou vraiment mettre le cadre... l'idée est de récupérer vraiment des apprentissages de nos propres expériences... ancrées dans le contexte... la culture, les représentations... toute la sphère... les connaissances, du sensible, du sens, de notre projet politique, etc... et récupérer les apprentissages de tout ce qu'on a mis en place en tant qu'acteur social, éducatif et autre, pour pouvoir les renforcer déjà nous-mêmes, et aussi surtout renforcer d'autres acteurs. Il est écrit... ça, c'était un petit peu plus pour des ONG... on nous demande beaucoup de capitaliser sur nos expériences et nos savoirs xxx [08'24] questions de connaissances... pour voir aussi un petit peu idéologiquement ce que ça veut dire derrière entre capitaliser et systématiser les expériences... Cependant, c'est intéressant, parce que ça peut être une opportunité aussi de faire ça, de rencontrer des processus qui font sens pour nous, avec une exigence qui paraît plus technique, et qui est

peut-être associée en tout cas aux valeurs de la coopération (et du) développement... [08'44] une idée profonde, c'est aussi de redonner du sens à la créativité de l'inspiration... échanger et partager votre apprentissage avec d'autres acteurs d'expériences similaires, et aussi contribuer à enrichir le champ de la théorie, avec des savoirs issus directement de nos pratiques. Donc, c'est vraiment en français... en France, l'idée de savoirs chauds/savoirs froids xxx [09'07] vraiment théoriser... légitimer ce qu'on fait, mais aussi asseoir quand même théoriquement tout ce qu'on sent... l'intuition, ce qu'on apprend sur le tas, etc., pour pouvoir le défendre, ou se créer aussi des outils de travail, ou créer des outils de travail pour d'autres. Ça va là-dessus ? Oui...

Alors, la petite dernière, le programme... à la louche... maintenant... Vous voyez les horaires. On a mis 9 h 45, parce qu'on sait que... voilà, on ne commence pas toujours à l'heure pile. Normalement, l'heure d'arrivée, c'est 9 h 30 jusque 11 h 30, plus ou moins... la pause-café, elle nous attend... c'est en fonction des ateliers qu'on mène... ce sera plus ou moins dans ces heures-là. On vous propose pour la pause déjeuner... la xxx [09'54]... de 13 heures à 14 heures, pour équilibrer entre la matinée et l'après-midi... et on ira jusqu'à 17 heures. L'horaire, ça va ? Ça convient tout le monde... pour pouvoir aller chercher les enfants... c'est ce qui nous semblait le plus facile. Le premier jour, l'idée est de... bah, vous accueillir, voir un petit peu tous les objectifs de l'atelier, se présenter... tous ensemble aussi... nous-mêmes, mais aussi le contexte et nos expériences de travail, et de construire... déjà, de travailler... on vous a demandé de venir avec un projet de systématisation... En fait, on va vraiment partir directement de cette pratique-là, cette idée que vous avez déjà de la systématisation, mais aussi de ce que vous voudriez en faire. Ça, ça va être plutôt l'objet de la matinée. Cet après-midi, on fera aussi un peu plus de construction méthodologique et théorique sur la systématisation d'expérience. Demain, on continue... l'idée est aussi de faire en permanence des allers-retours entre repères méthodologiques et théoriques et exercices pratiques, travail en groupe... dirigé... ce sera accompagné par un groupe de travail, etc. [11'07]. Donc, il y a de la théorie, mais on va essayer de la mettre en pratique et de faire xxx [11'12] les exercices pratiques xxx vos expériences xxx [11'15]. Jeudi, ce sera plus un atelier... xxx [11'19] atelier créatif ce matin... mais de mise en créativité autour du projet qui vous tient à cœur autour de la systématisation d'expérience. Et vendredi, on partagera aussi... le but, c'est que vous sortiez déjà avec un plan de systématisation... un projet de systématisation... de la formation qui soit déjà un petit peu costaud, et que vous voyez comment vous souhaitez finalement mettre en place le processus avec vos publics. OK ? Ça, c'est le programme général pour les quatre jours. Est-ce que ça va ? Est-ce que vous avez des questions ? C'est des grandes lignes générales. On va voir aussi un petit peu comment on les... petit à petit, comment on les nourrit, comment on les xxx [11'57]. Est-ce que vous avez des questions ? Non... Je te passe la parole, Oscar, enfin. Je vais quand même... une parenthèse... pour moi, c'est un peu exceptionnel aussi de me retrouver collègue d'Oscar aujourd'hui. C'est vraiment (un très bon moment) [12'11]... assez fière... et aussi qu'on

sent un peu du côté de xxx [12'16] on va essayer aussi d'être là. Je suis très contente d'être là ce matin, et je pense jusqu'à vendredi [12'27].

O : Merci, C. Bonjour. Je vous en prie de m'excuser pour mon français qui est faible, mais il y a un processus d'amélioration... [Rires] [12'48] (parce qu'il y a) longtemps que je ne parle pas français xxx en 2002/2003, et après je ne pratique jamais le français, donc c'est un défi très intéressant de venir ici et de m'exprimer dans cette belle langue, mais surtout pour comprendre les expériences et les trucs que vous créez ici dans le domaine de l'éducation populaire, promotion xxx populaire [13'11], citoyenneté, organisation des xxx [13'18], éducation populaire, etc. Donc, c'est pour moi un processus de (beaucoup) d'apprentissage [13'21]. Je suis très content de beaucoup de choses, principalement parce que... ce travail avec C et avec I signifiait la possibilité de rencontres, d'expériences que nous avons déjà partagées il y a longtemps, et pour nous rencontrer dans le nouveau contexte que c'est très xxx [13'48] aussi. Il y a beaucoup de sujets qui sont communs. Il y a beaucoup de défis aussi que nous avons à affronter. Je pense que plusieurs d'entre vous parlent en espagnol, donc ce mélange (est peut-être plus facile) [14'03] pour comprendre. Je suis content aussi, parce que j'aime... j'ai envie de travailler avec la systématisation d'expériences parce que je découvre que c'est vraiment une approche, une vision et aussi une pratique très utile pour améliorer notre travail, pour produire et théoriquement des nouveaux éléments pour comprendre et pour agir dans une perspective transformatrice. Je pense qu'ici, c'est un atelier... donc comme les (luthiers) [14'49], nous allons construire quelque chose qui encore n'existe pas, et cette expérience de quatre jours doit nous permettre de faire une chose de nouveau pour tous. C'est une expectative très intéressante de voir qu'est-ce que nous pouvons construire ensemble. La deuxième chose pour laquelle je suis particulièrement heureux aujourd'hui, c'est que depuis quelques mois, la situation (le dimanche) [15'30] avec le référendum en Colombie [15'37] Dans l'Amérique latine, nous sommes en train de souffrir beaucoup de choses négatives et difficiles. Mais aujourd'hui, j'ai reçu une très bonne nouvelle d'un très cher ami... familial... qui est un garçon disparu en Argentine. Il a été récupéré. C'est le grand fils n°121. Je le connais... mon ami depuis longtemps... Depuis 400 jours... toujours... récupérer une autre personne [16'21], je lui ai dit : « attends, il va venir. Chaque fois est plus proche ». Aujourd'hui, il a envoyé un message très chaleureux. Il dit : « c'est vrai, nous n'avons pas perdu l'espoir ». Maintenant, il est revenu. Nous ne l'avons pas vu encore, parce que c'est un processus de rencontre avec sa famille. Ils doivent être 40-41. Et la tante de mon ami a été impressionnée avec son époux [16'59]... en 1976, elle était enceinte. Elle ne savait pas si elle a un garçon ou une fille. Maintenant, ils savent que c'est un garçon. C'est avec toute cette émotion... même que c'est très difficile notre situation maintenant, au Brésil, nous avons une élection très forte pour le droit. En Colombie, le non a gagné... avec quatre points de différence, mais le non a gagné. Mais aussi, il y avait des expériences intéressantes qui nourrissent notre espoir que nous ne xxx [18'08].

Pendant cet atelier, nous allons faire beaucoup de choses créatives. Nous devons nous connaître un peu plus entre nous. Donc, nous voulons demander... inviter pour remplir quatre fiches dans cette couleur... attention, cette couleur... mais toujours, il y a quelqu'un qui fait... (qui se trompe de couleur)... [18'42] [*Rires*] Dans cette fiche, vous pouvez mettre votre nom, votre organisation d'appartenance et une première approche sur quelle expérience on veut systématiser. Maintenant, encore, nous n'avons pas vu suffisamment autour de la systématisation, etc., mais comme première approche, quelle est l'expérience que vous voulez systématiser. Nous vous avons demandé d'y penser avant de venir en atelier. Donc, s'il vous plaît écrire en grandes lettres pour que nous puissions partager et voir ce que vous avez écrit, donc belles lettres aussi [19'36] [*Rires*]. Après, chacun doit choisir un symbole qui vous représente, vous personnellement, dans cette expérience. Par exemple, une expérience d'organisation des agriculteurs qui font un processus organique [19'57]... je suis dans cette expérience comme une graine... je suis comme la pluie... ou dans cette expérience, je suis un papillon... ou un grand mur... ou quelque chose... un symbole... un arc-en-ciel, par exemple... quelque chose de symbolique qui représente quel est le rôle que vous avez eu dans cette expérience. Ça va ?

C : C'est clair, ou pas ? Oui...

O : L'autre demande : pourquoi je suis venu à cet atelier ?... Je n'avais pas autre chose à faire... xxx [20'59] quelle est la raison, la motivation, qui est en relation avec l'expérience, votre organisation et le travail que vous faites dans ce processus, et quelle est la motivation que vous avez pour venir à cet atelier de systématisation d'expériences... peut-être une question... peut-être une situation qui a créé la motivation pour chacun de nous... Après, nous devons partager. Donc, le premier exercice va être d'avoir un panorama de qui sommes-nous, quelle est notre expérience et comment nous voyons notre propre rôle dans cette expérience, et aussi qu'est-ce que nous voulons faire dans cet atelier. Pour nous, c'est important d'avoir ce point de départ, parce que... au début de... pour point de départ, ce que nous voulons construire xxx [22'12]. Nous avons un plan, mais le plan doit être en connexion avec cette expérience que vous avez amenée ici. Donc, xxx [22'22]. Nous savons que c'est le moment de commencer, mais nous ne savons pas encore jusqu'où nous allons arriver. Merci. Ça va, cinq minutes pour remplir les fiches ?

4 - Observation {4}

4.1 - Présentation de l'observation

4.1.1 - Contexte

Augusto Boal, fondateur du Théâtre de l'Opprimé en Amérique du Sud dans les années 70 terminera ensuite sa vie en France, où il ré-inventera tout un répertoire de ce théâtre, parce que si « en dictature, les flics sont dans la rue, en démocratie, ils sont dans la tête ». J.I fera partie de ces comédiens qui l'accompagneront dans ce travail. Il ne reste aujourd'hui presque uniquement que le théâtre-forum comme pratique du Théâtre de l'Opprimé parce que c'est sa forme la plus spectaculaire sans doute.

J. est un des fondateurs de la compagnie N. Cette compagnie pratique le théâtre de l'opprimé et donne quelques formations chaque année, autour du théâtre-forum mais aussi autour des techniques de théâtre introspective, celles-là même qui furent inventées en France sur la fin de vie d'Augusto Boal.

Ce stage s'intitule donc « Tuer les flics dans la tête ». Nous sommes 25 personnes réunies dans la Fabrique de Mouvement, un espace de pratique de la danse dans une sorte de hangar à Aubervilliers, dans les banlieues nord de Paris, pour participer à un stage de théâtre encadré par une compagnie reconnue pour son engagement et son professionnalisme. Ce stage est donc encadré par J.I, comédien de la compagnie, M. qui en est l'administratrice (et qui est clown par ailleurs), et C., thésarde sur le sujet.

4.1.2 - Objet

J'ai déjà suivi ce stage une fois, il y a deux ans. J' en connais donc le processus, les formateurs et les contenus. J'ai choisi cette observation parce qu'il y a pour moi énormément de tendresse dans cette pratique d'éducation populaire. Je souhaitais donc avoir une pépite de ce que j'entends, sans l'avoir encore défini, par pédagogie de la tendresse.

Je l'ai aussi choisi parce que la pratique proposée ici est une pratique corporelle, ce qui se situe pour le coup très loin de mes pratiques ou de celles qui ont été portées par les structures et les collectifs auxquels j'ai appartenu.

4.1.3 - Mes représentations

Est-ce encore des représentations puisque j'ai déjà vécu ce stage une fois ? Un gros changement cependant : si je ne connaissais personne la première fois, je connais la moitié au moins des participants de ce stage. Y participent les équipes au complet de plusieurs structures d'éducation populaire que je connais déjà, venues par le biais de

Tanguy, lui aussi récidiviste, que j'ai moi-même poussé à faire ce stage il y a quelques années.

J'imagine une rencontre forte entre toutes ces personnes de mon terrain et l'équipe de N., et j'imagine aussi une rencontre forte entre les participants, de par la profondeur du travail qui nous est proposé. J'imagine une très courte introduction pour nous lancer de suite dans le travail. Je crains la formation de clans qui créerait une résistance forte à la mise au travail du groupe. Je connais déjà la rigueur et la légèreté simultanée de la conduite de ce stage par la même équipe, immuable, il y a deux ans et je m'attends donc à la retrouver.

4.1.4 - Aménagement de l'espace et place de chacun

Il n'y a aucun aménagement de l'espace lorsque nous arrivons. J.I est en train de balayer le plateau de théâtre, il y a des chaises et des tables de bar dispersés ça et là sur un bord du plateau, le café est en train de couler. Chacun des formateurs prend le temps d'accueillir chacun des participants, et nous sommes nombreux.

Nous commencerons ensuite ce stage assis à même le sol, en cercle, sur le plateau. Les formateurs sont côté-à-côte. Chacun pose ses affaires dans un coin en vrac, le café ne va pas sur le plateau et on sent bien qu'on aura pas besoin de papier et de stylo pour commencer.

4.1.5 - Ressenti à chaud

Je trouve cette introduction longue et fastidieuse, en partie inutile. Je suis pressé qu'on se mette au travail et de retrouver la folie intense de ce travail théâtral si particulier qui nous est proposé ici.

Je retrouve ce duo incroyable que forment J.I et M., entre maîtrise totale et recherche improvisée de ce qu'il faut dire au début d'un stage, des désaccords mis-en-scène, des parenthèses théoriques et des vannes pour les refermer.

Il n'y a pas d'accueil mais c'est accueillant quand même. Ça donne le ton des échanges par l'exemple : nous sommes là pour travailler et pas autre chose mais nous allons prendre le temps de le faire.

4.1.6 - Place de l'observateur

Pour la première fois dans mes observations, j'aurais aimé me présenter également comme observateur de ce stage dans le cadre d'une recherche-action mais je n'en ai pas eu le loisir. J'avais prévenu en amont les formateurs, que je connais bien puisque l'équipe du Pavé et l'équipe de N. se fréquente depuis une dizaine d'années maintenant.

J'ai donc posé mon smartphone devant les formateurs dès la première seconde du stage et ça a été pris comme une méthode de feignasse de prendre des notes. La

pratique de comédien professionnel et la conduite d'un stage qu'ils connaissent par cœur me permet de dire que la présence de cet enregistrement n'a pas dû changer grand-chose à la situation.

Comme pour mes autres observations, le choix de ce stage répond aussi à un réel désir d'y participer. Je n'ai donc pas eu à me forcer beaucoup pour être pleinement participant de ce stage. Je n'ai pas pris de photos du groupe dans son ensemble parce que la démarche me semblait intrusive. Sans doute aussi que je perçois que ça n'est pas les personnes que je cherche à photographier mais le dispositif de formation et c'est ce que je fais, me semble-t-il.

4.2 - Exploration de contenu

Ce stage est un stage de techniques introspectives issues du théâtre de l'opprimé. Le stage vise à transmettre quatre ou cinq de ces techniques, en fonction des demandes du groupe. Ce sont donc les contenus qui structurent l'utilisation du temps mais les participants peuvent influencer sur cette utilisation du temps. « mais on s'est donné la possibilité de ne pas forcément faire les cinq techniques... peut-être qu'en fonction de vos demandes et tout ça... peut-être qu'on en fera que quatre, mais peut-être une ou deux fois certaines... voilà. Parce que des fois, en fait, on court... et on fait les cinq techniques... bon... Donc, je vous les nomme quand même peut-être, même si on ne les fait pas... enfin, on verra... je vois J.I qui fait la moue, donc je pense qu'on les fera quand même... [Rires] parce qu'on dit qu'on change, mais on ne change pas, mais ce n'est pas grave... »

Le temps est ici ni une contrainte ni une ressource mais un facteur à prendre en compte dans la conduite de la formation, qui donc n'est pas arrêtée. Une attention est portée à chacun des participants par les formateurs dans le temps informel, de manière à adapter ce qui se vit aux particularités de chacun. L'imprévu est pris en compte mais ne prend pas la main sur le contenu de la formation.

Les temps forts sont ces techniques introspectives et les temps faibles, en fait les matinées, sont consacrées à des « petites techniques introspectives ». L'espace de la formation est un grand plateau de théâtre occupant les trois quarts de l'espace, et des guéridons de café et des chaises hautes, dans l'autre quart, constituent manifestement l'espace informel de la formation.

Les formateurs conduisent cette formation comme des animateurs d'atelier. Il n'y a pas de place faite à la théorie, tout est pris par la pratique. Les retours des participants sur ces pratiques se feront sous forme de question / réponse à deux ou trois moments de ce stage.

Les formateurs sont beaucoup dans l'auto-dérision, moquant leurs conditions de formation, leur incompétence et le non-respect de leur préparation de stage. Faire vivre ces méthodes introspectives dans le cadre du stage semble être l'unique objectif des

formateurs. Ils n'ont manifestement aucune intention sur ce que les participants feront du savoir acquis dans cette formation.

Peu d'éléments montrent de la vulnérabilité, on sent l'expérience et la maîtrise de ces techniques par les formateurs mais on sent par contre une grande disponibilité et une écoute à chacun des participants.

Le savoir sur la méthode est du côté des formateurs mais le savoir sur les situations proposées sera uniquement du côté des personnes qui les proposent, et quant au travail d'analyse, formateurs et participants sont à égalité, chacun peut y aller de ses propositions, sans aucune hiérarchie. Le mode d'acquisition est la pratique, toujours la pratique, rien que la pratique.

Le rôle des formateurs consiste pour l'un à tenir avec l'opprimé l'ensemble de la séance introspective et pour l'autre à guider les participants dans le travail théâtral. Les participants sont ainsi invités à être pleinement eux-même au service de la personne proposant une situation à travailler. Rien n'est demandé et tout est possible, dans le cadre de la convention théâtrale, qui est large.

4.2.1 - Commentaires :

On est ici dans la pédagogie de la tendresse, au croisement entre la thérapie et le théâtre. Cette double attention nécessite de tenir compte des participants plus que du programme, de laisser chacun libre d'aller et venir dans le processus et d'être disponible à chacun, donc sans doutes d'être plusieurs dans l'équipe de formation.

Le savoir vient de l'opprimé et les formateurs n'ont pas d'intention pour lui ; on retrouve le postulat de la pédagogie des opprimés : les seules intentions qui comptent sont celles de l'opprimé. Les savoirs transmis sont de l'ordre des savoirs-être, et sans aucun doute la pratique est plus efficace que la théorie dans ce domaine.

Les conditions matérielles, externat, pas même de demi-pension, pas d'espace pour s'isoler, trop peu de chauffage freinent l'implication dans le groupe et les attentions portées à chacun. Le groupe est nombreux, et c'est nécessaire, mais ça demande du temps de se connecter à chacun.

Elles sont maintenues pour des raisons économiques, le stage doit rester peu cher, et pratiques, les formateurs habitent à côté, déléguant ainsi la question des conditions matérielles à la vie privée de chaque participant. Peut-être une plus grande attention à cette dimension permettrait de trouver des solutions. Mais c'est chiant à faire, et chronophage...

4.3 - Retranscription de l'enregistrement audio

F., J. et M. sont les formateurs de ce stage, Homme et Femme sont des participants.

F. : (...) dans quel lieu vous êtes, que vous sachiez un peu comment ça fonctionne... on va devoir aussi s'adapter au fonctionnement de cette structure. La Fabrique en mouvement, c'est une association qui s'occupe de jeunes en insertion, qui propose... donc, il y a une équipe d'éducateurs, psychologues... qui sont sur les bureaux du haut... on n'y a pas accès... ainsi qu'une cuisinière qui est sur l'espace cuisine avec le hall d'accueil... C'est des espaces que nous, on n'aura pas accès... à partir de lundi... voilà. Donc, c'est une structure qui accueille des jeunes en insertion, qui travaille sur l'accompagnement vers l'autonomie. Chaque jeune a des appartements aménagés par les soins de la structure. Ils travaillent sur la gestion du budget, l'accompagnement scolaire, formation-emploi, et tout ce qui touche à la vie quotidienne... voilà. C'est des jeunes qui sont... comment ?... qui sont issus de... enfin, c'est par l'ASE, le juge pour enfants... qu'ils sont accueillis par cette structure. Nous, on va pouvoir utiliser cet espace-là... les toilettes... le parking, à partir de lundi, on n'y rentrera plus nos voitures, parce que les jeunes et l'équipe éducative, c'est eux qui ont la priorité sur cet espace... ainsi que l'espace qui est devant la porte d'entrée, où il y a une table, des bancs et tout ça... c'est leur espace aussi. Donc, nous, il va falloir qu'on soit vigilants à ne pas envahir leur espace, en gros. À partir de lundi, on les verra circuler, parce qu'ils ont leur salle de sport qui est là... ping-pong et tout. Donc, on verra la structure vivre. Voilà. Il n'y a pas de souci. Nous, on a un travail... on travaille ensemble depuis quelques années, c'est-à-dire qu'ils nous prêtent régulièrement cette salle, et il y a un réel échange... nous, en échange, on fait soit des ateliers – selon leur demande – pour les jeunes, soit des spectacles sur commande... en échange du prêt de salle. Donc, voilà... Que dire ?... Évidemment, l'alcool n'a pas lieu d'arriver ici, dans ce lieu-là, puisque c'est un lieu d'accueil pour les jeunes. Sinon, qu'est-ce que j'oublierais ?...

M. : Quand il n'y a plus de papier toilette, vous nous en demandez...

F. : Oui, voilà, c'est ça...

M. : S'il y a un souci, vous nous en parlez... Eux, en fait... on n'a pas de lien avec eux pratiquement...

F. : Très peu.

M. : Des fois, il y a les jeunes qui viennent jouer là... bon...

Femme : Et la gestion du tabac, du coup, avec les jeunes ? Est-ce qu'on peut fumer à l'extérieur ? Est-ce qu'il faut sortir de l'enceinte, ou pas ?...

F. : Oui, oui, ils fument, il n'y a pas de souci. Nous, il faut qu'on se mette plutôt du côté de la porte là, et qu'on n'envahisse pas trop leur espace qui est là-bas. Moi, je vais vous demander régulièrement... à chaque fois... le café, que ça tourne. Quand on a fini la

cafetière, on la refait pour la prochaine fois. Les gobelets et les verres, on les lave au fur et à mesure, ça évite un entassement. Voilà. Les espaces pour la vaisselle et tout ça...

M. : C'est merdique...

F. : Là, c'est merdique, mais c'est... au niveau des toilettes. Ce week-end, on peut encore accéder à l'espace cuisine. Mais à partir de lundi, on ne l'aura pas. Donc, il vaut mieux peut-être qu'on s'habitue directement à l'espace toilettes.

Femme : Ils sont ouverts mardi ?

F. : Pardon ?

Femme : Mardi, ça fonctionne ?...

F. : Lundi.

Femme : Oui, mais mardi ?

Homme : Mardi, c'est férié.

F. : C'est férié, donc... je ne sais pas, ça dépend des... parce que comme c'est les vacances, il peut y avoir des actions aussi qui sont menées pendant les vacances. Je n'ai pas de... voilà.

M. : Merci F.. Donc, en fait, c'est un stage de technique introspective... vous êtes au courant... Ce sont des techniques qui ont été inventées au moment où Augusto... – mais J. vous en parlera un petit peu plus précisément tout à l'heure... – quand il était en France, et qu'après il a essaimé en pensant que... voilà, en disant... dans les dictatures, les flics sont dans la rue ; dans les démocraties, les flics sont dans la tête... c'est-à-dire que les gens s'empêchent de faire des choses. Donc, c'est vrai que la technique phare... et c'est pour ça que moi, j'aime bien qu'on appelle ce stage « flics dans la tête », parce que c'est la technique « flics dans la tête » qui est le symbole de toute cette technique introspective. Donc, on va démarrer par ça, cet après-midi... tout de suite, on y va... Et on abordera... on essaiera... mais on s'est donné la possibilité de ne pas forcément faire les cinq techniques... peut-être qu'en fonction de vos demandes et tout ça... peut-être qu'on en fera que quatre, mais peut-être une ou deux fois certaines... voilà. Parce que des fois, en fait, on court... et on fait les cinq techniques... bon... Donc, je vous les nomme quand même peut-être, même si on ne les fait pas... enfin, on verra... je vois J. qui fait la moue, donc je pense qu'on les fera quand même... [Rires] parce qu'on dit qu'on change, mais on ne change pas, mais ce n'est pas grave...

J.I : On peut faire xxx [06'16]

M. : Voilà... donc, il y a le futur qu'on craint... vous comprenez... ça parle à tout le monde... Il y a l'arc-en-ciel des désirs... quand on est ambivalent sur des choses très importantes dans nos vies, mais qui sont assez contradictoires... Il y a l'image-écran...

c'est comment, en fait, je vois l'autre par rapport à un masque que je lui pose, et réciproquement... et... qu'est-ce que j'ai dit ?... le flic dans la tête... non, il m'en manque une...

J.I : L'image analytique...

M. : Et l'image analytique. C'est la plus simple, mais c'est celle que je ne sais jamais expliquer... Bon, ce n'est pas grave... [Rires] enfin, on verra... de toute manière, on la fera celle-là, parce qu'elle est quand même relativement facile à utiliser... je mets toujours facile entre... voilà. Alors, globalement, comment ça se passe ? On a donc ces techniques-là qu'on va vous faire découvrir, et puis il y a plein d'autres petites techniques introspectives. Ce sont des jeux qui sont utiles pour un comédien, et aussi utiles pour travailler ces techniques... qui sont... on va dire... des petits jeux introspectifs... enfin, qui font des appels à ce qui est à l'intérieur de nous pour pouvoir jouer... Voilà, je n'en dis pas plus, puisque c'est comme ça... Et en fait, comment ça va se passer ? C'est que... On va raconter comment se passe une technique, parce que c'est assez complexe... et même, on a fait des petites fiches plastifiées... très bien... enfin, très bien... vous me direz ce que vous en pensez... et en fait, où il y a la succession des étapes. Parce que c'est très-très codifié. D'accord ?

À chaque fois, on vous racontera comment se passe la technique vraiment. Et vous, vous réfléchirez dans votre tête, et vous direz : « ah tiens, ça pourrait bien être mon histoire ». Parce qu'évidemment, on part des histoires du groupe. Donc, après... ça fait partie du travail, que les gens racontent... « Moi, je crois que mon histoire, ça pourrait être pas mal »... qui a envie de la raconter... on n'oblige personne à raconter des trucs !... et qui a envie de la travailler avec cette technique. Donc, c'est quand même vous, les acteurs... c'est vous, les gens, qui décidez de la technique que vous voulez sur votre histoire. Bien sûr, nous, on réfléchit aussi. On se dit : « celle-ci, c'est peut-être moins bien »... Tout ça est un énorme... un chantier... C'est un chantier de recherche. Nous, on a quelques petites billes de plus, mais... voilà, on est aussi en recherche.

OK ? Ça va ? J.I, ça va ? Tu veux rajouter quelque chose ?... OK. Est-ce qu'on fait un petit tour vite fait... Je ne sais pas si vous n'êtes pas trop nombreux, en fait, pour faire un petit tour de prénoms, et de dire quelles attentes, en deux mots... Vous voulez ?... Deux mots... Ça va être dur pour certains. On fait ça... Ouais, on va prendre vingt secondes par personne...

Louise : Je commence...

M. : Vas-y.

Louise : Je m'appelle Louise. Et en deux mots, je dirais... la recherche me va bien et outils...

M. : Donc, si quelqu'un... c'est un peu pareil... hop, il prend la parole et... il dit son prénom, et il dit pourquoi il est là...

Sébastien : Moi, je m'appelle Sébastien. C'est pour apprendre les nouvelles techniques, et j'espère les utiliser plus tard.

Gwenaëlle : Moi, c'est Gwenaëlle. Je suis là pour découvrir... *[Arrêt de l'enregistrement]*

[2^{ème} fichier]

M. : (...) ça, ça nécessite de la confidentialité et du non-jugement. C'est-à-dire que quelqu'un qui va nous donner son histoire, on ne peut pas... enfin, ça ne va pas s'ébruiter ailleurs... ce n'est pas... des fois, on croit xxx [00'22], et en fait, si on raconte l'histoire de quelqu'un, ça peut revenir... même si c'est des gens en Bretagne, ou des gens dans la Drôme, les liens sont... voilà. Donc, il y a ce côté de la confidentialité... et même ici... quelqu'un a raconté son histoire... bon, en général, ce n'est quand même pas un truc... ce n'est pas un truc facile... donc, même quand on boit le café, on ne lui dit pas : « Oh là là, ma pauvre, qu'est-ce qu'il t'est arrivé... tu n'as pas de bol, toi ! » Non, ça... Par contre, elle, si elle veut en parler... voilà, elle est sujette de l'histoire, donc elle peut décider... Mais on ne peut pas faire ça... même par gentillesse, ça ne marche pas... Et puis... donc, voilà... non-jugement... C'est-à-dire qu'on est... on fait du théâtre de l'opprimé, donc on est du côté de l'opprimé. Même si parfois, dans notre for intérieur, on se dit : « Ouh là là »... Non ! On prend le parti de la bienveillance et le parti de l'opprimé. Voilà. On (pose) très fort ici [01'24]. Et puis, dernière chose, parce que c'est un côté pratique... c'est-à-dire qu'on va faire l'histoire par rapport à la personne, par rapport à la technique pour que vous l'appreniez. Et ensuite, on prend un temps d'analyse de la pratique. On ne fait pas les deux en même temps, parce qu'alors... déjà, c'est complexe, mais alors sinon, après, on ne sait plus où on est... si on est animateur, ou spectateur, ou flic... voilà. Donc, on va essayer – ce n'est pas facile pour nous non plus – de bien séparer les deux mondes. OK ? Ça vous va ? Donc, là, maintenant, il est midi moins 25... on fait une petite pause ?... Ça va, ou on poursuit tout de suite ?... Non, un petit café, et on reprend dans un quart d'heure.

[3^{ème} fichier]

F. : (...) horaire. Donc, c'est 9 h 30/13 heures...

Homme : Une pause d'une heure et demie pour manger...

F. : Voilà, une heure et demie pour manger... Parce qu'ici, les... comment ?... les magasins... xxx [00'25]... les magasins, c'est au niveau de la gare RER... il y a le Franprix...

F. : Voilà.

J.I : Mais attention demain, et attention mardi.

F. : Voilà, c'est ça, il faut anticiper.

M. : xxx [00'40]

F. : Le dimanche, c'est sûr que c'est ouvert, puisque le dimanche... c'est ouvert... mais pour le 1^{er} novembre, ça... Autre... euh, oui... alors, donc, 13 heures... on a dit une heure et demie pour manger, et donc ça fait qu'on reprend vers 14 heures, 14 h 30...

J.I. : Des fois, on arrête à 14 heures, et on reprend à 15... on va dire les choses comme elles sont... mais on essaye de ne pas faire comme ça... [*Rires*]

F. : Et ça se finit...

M. : À 18 heures...

J.I. : À 19 heures, il faut qu'on soit partis...

Femme : Là, c'est plus clair quand même, les horaires... [*Rires*]

Homme : C'est très codifié...

F. : Ça, c'est dit. [*Rires*] Donc, maintenant, on va se retrouver... on va se mettre en groupe... on va faire cinq groupes... alors, comme on est 27... On va essayer de faire cinq groupes...

[*En même temps, 01'48*]

F. : On va faire du théâtre image. Donc, le théâtre image... il y en a qui connaisse déjà parmi vous ?... Alors, on va partir... là, l'idée, c'est de partir d'un moment... enfin, voilà... où vous avez été opprimé... voilà. Donc, vous allez, avec tout le groupe... peut-être que vous n'aurez pas besoin de tout le monde, mais peut-être que vous aurez besoin de tout le monde... et vous allez les mettre en sculpture... voilà. Donc, pour les façonner, on ne parle pas... on les façonne... on leur montre... par exemple, si je veux que M.... je ne lui demande pas si... voilà, je lui donne mon visage pour qu'elle le prenne vraiment [02'40]. xxx J'ai tendance à mélanger le féminin et le masculin. Donc, ne vous inquiétez pas, c'est mon petit truc... ne vous inquiétez pas là-dessus. Voilà, vous vous mettez par groupe... vous pensez à un moment, en tout cas à une image, où vous avez été opprimé... vous la mettez en sculpture... et chacun essaie d'en trouver une... on les fera passer... on les regardera toutes, et puis on fera un exercice sur certaines avec la technique « ça me rappelle le jour où ».

J.I. : (Je voulais revenir sur) deux choses... [03'30] Vous, vous prenez votre place dans l'image...

? Est-ce que tu peux parler un petit peu plus fort ?...

J.I. : Vous prenez votre xxx [03'40] si c'est moi qui fais l'image... tu prends les autres, tu les sculptes, comme F. a montré, ou bien tu les bouges, si tu veux un geste précis... voilà... tu

prends ta place dans l'image... Quelquefois... alors, n'hésitez pas à faire des brouillons, c'est-à-dire à dessiner une première image... réfléchissez... ou est-ce que je suis ?... non, ce n'est pas exactement ça... voilà. Il faut faire vite, parce que la vitesse est aussi une manière de se balancer dans le truc, mais n'hésitez pas à corriger en disant : non... voilà. OK ? Deuxième chose, essayez vraiment de ne pas parler. Donner une chance... Si on parle, on ne donne pas sa chance à l'image. Donc, essayez vraiment de donner aux autres des indications physiques, sans leur dire : « tu es en colère »... Parce que justement sa colère n'est pas la même que la tienne. Donc, donnez-lui la position, l'expression... Ce n'est pas réaliste... enfin, ce n'est pas naturaliste... ça peut se passer dans un bureau, il peut y avoir des chaises, des tables, mais l'image que vous allez produire n'a rien à voir avec ce qui aurait été la photo de ce moment-là. Vous travaillez sur qu'est-ce qu'il s'est vraiment passé pour vous, au niveau des enjeux, de l'émotion, du rapport à l'autre... dans un rapport physique qui dit qu'est-ce qu'il se passait exactement à ce moment-là. Vous pouvez être assis derrière un bureau, et vous debout, ou ça va être le contraire, vous allez être allongé par terre, il va être en train de vous piétiner... je ne sais pas... allez... pour dire ce que dit... à ce moment-là, qu'est-ce qu'il s'est passé... OK ? Et si vous ne trouvez pas tout de suite votre place, cherchez là. Des fois, ça prend un petit peu temps... xxx [05'40]. OK ?

F. : Quand vous avez vos cinq images, vous vous les redéfilez pour ne pas avoir à vous redire xxx [05'49]

J.I : Oui, puisqu'on va se faire passer...

F. : Les personnes qui sont dans l'image et qui se tiennent dans la position qu'on leur a donnée, mettez-vous le truc sur ça [05'59]

Femme : Je n'ai pas compris... tu veux dire xxx [06'04]

Recueil de données

Je fournis ici une étape de mon travail d'analyse, c'est-à-dire les formulations brutes de mes prises de note venant synthétiser les remarques faites au fil des lectures des retranscriptions audio de chacune de mes observations.

1 - Le rapport au savoir

1.1.1 - Questions

Où est le savoir ? Quel mode d'acquisition est proposé ? Quel est le rôle des formateurs dans ces apprentissages ? Quelles sont les marges de manœuvre des participants ? Sur quoi ont-ils prises ?

1.1.2 - Matériaux

4 : Le savoir sur la méthode est du côté des formateurs mais le savoir sur les situations proposées sera uniquement du côté des personnes qui les proposent, et quant au travail d'analyse, formateurs et participants sont à égalité, chacun peut y aller de ses propositions, sans aucune hiérarchie. Le mode d'acquisition est la pratique, toujours la pratique, rien que la pratique. Le rôle des formateurs consiste pour l'un à tenir avec l'opprimé l'ensemble de la séance introspective et pour l'autre à guider les participants dans le travail théâtral. Les participants sont ainsi invités à être pleinement eux-même au service de la personne proposant une situation à travailler. Rien n'est demandé et tout est possible, dans le cadre de la convention théâtrale, qui est large.

3 : La formation est conçue comme un processus permettant de s'approprier la méthode de la systématisation d'expériences en faisant vivre aux participants chacune des « étapes nécessaires à la construction d'un processus de systématisation. Cette méthode d'éducation populaire vient d'Amérique du Sud et est transmise par un sud-américain, Oscar Raja. Le mode d'acquisition proposé est l'expérimentation guidée par des méthodes actives suivi de temps de questions – réponses avec Oscar.

2 : Les formateurs ne portent pas le savoir mais l'organisation générale de la formation. Les savoirs viennent des intervenants, les modes d'acquisition proposés sont l'exposé et les méthodes actives dirigées. Les intervenants ont donc un rôle d'instructeur. Les participants ont le choix de la participation ou non à ces temps et du mode d'acquisition puisque que plusieurs ateliers sont proposés à chaque demi-journée avec une attention à cette diversité d'approches pédagogiques.

1 : Les marges de manœuvre des participants sont donc énormes : rien ne pourra déranger l'ordre existant. Le mode d'acquisition proposé semble être la discussion à

bâtons rompus sur toute une série de notions de la socianalyse, jusqu'à ce que les participants se sentent suffisamment nourris.

1.1.3 - Commentaires

Chez 4 et 1, les formateurs vont apprendre des stagiaires, ou en tout cas devoir s'impliquer dans les situations proposées par des stagiaires. Chez 2 et 3, les formateurs n'apprendront rien des stagiaires.

Si tous les formateurs dirigent les modes d'acquisition du savoir qu'ils proposent, dans deux cas, le stage sera plus ou moins le même peu importe les stagiaires, dans les deux autres cas, le stage n'aura rien à voir avec un autre groupe.

Chez 4 et 1, les formateurs questionnent le groupe et s'y adaptent, chez 3 et 2, les formateurs informent le groupe, qui doit s'adapter. Dans le premier cas, les stagiaires ont prise sur les finalités du stage, d'ailleurs personne ne sait à quoi va aboutir le travail proposé, dans le deuxième cas, pas du tout de prise et un résultat certain et connu d'avance.

Dans le premier cas, nous sommes dans l'auto-gestion pédagogique, c'est le groupe qui décide d'où va la séance, dans le deuxième cas, nous sommes dans les méthodes actives. Le premier cas repose sur l'égalité des intelligences : les formateurs ne feraient pas forcément mieux s'ils étaient à la place des stagiaires, dans le deuxième cas, nous sommes en présence d'explicateurs, dans le paradigme de l'instruction. Il y a d'ailleurs très peu de théorie dans le premier cas et beaucoup dans le second.

Après des stages auto-gérés, je me sens émancipé, ce qui n'est pas le cas après des stages d'instruction, où je me sens débutant. Dans le premier cas, je me sens actif dans la formation, dans le second, je suis passif, je me laisse conduire.

Je tire de ces commentaires l'opposition entre deux rapports au savoir :

- apprendre des participants / apprendre aux participants
- auto-gestion pédagogique / méthodes actives
- des maîtres explicateurs dans le savoir / des maîtres ignorants dans le non-savoir

2 - Le rapport à la formation

2.1.1 - Questions

Comment est conduite la formation ? Quelles fonctions les formateurs se donnent-ils ? Quelle place est faite pour les retours des participants ? Quelle place pour l'imprévu ? Quelle place pour les particularités de la formation, du public, du moment... ?

2.1.2 - Matériaux

4 : Les formateurs conduisent cette formation comme des animateurs d'atelier. Il n'y a pas de place faite à la théorie, tout est pris par la pratique. Les retours des participants sur ces pratiques se feront sous forme de question / réponse à deux ou trois moments de ce stage.

3 : La conduite de la formation est directive, le programme est précis et sera tenu. On ne sent pas de place pour l'imprévu mais du temps pour la discussion avec Oscar. Il n'y a pas de marges de manœuvre pour les participants. L'objectif affiché par les formateurs, c'est que chacun voit « comment vous souhaitez finalement mettre en place le processus avec vos publics ». D'ailleurs, « au sortir de la formation, vous aurez un petit manuel pratico-théorique pour accompagner vos propres expériences. Est-ce que c'est pour ça que vous êtes venus ? Ça va ? [Rires] ».

2 : La formation a été entièrement construite en amont du stage et les formateurs ont une fonction d'animation de ce programme. Les retours des participants se feront par questionnaire à la fin de la formation. L'imprévu est ici prévu, des personnes sont disponibles à tout moment, pour qu'il ne perturbe pas le programme.

1 : Les formateurs donnent le sentiment d'avancer en aveugle dans cette formation, nomment les questions auxquelles ils sont confrontés, ce qui devrait passer pour un manque d'organisation et de préparation, puis les résolvent publiquement, en prenant en compte la situation dans cette résolution, ce qui pourrait être fastidieux. Cependant, tout semble léger et facile. Le mot qui me vient pour qualifier leur posture serait celui de guide. Ils prennent en compte au fur et à mesure les retours des participants et, sans rien de prévu, il est sans doute plus simple d'accepter l'imprévu...

2.1.3 - Commentaires

Chez 3 et 2, le programme est bien défini et s'y tenir est essentiel. Chez N., le programme est défini approximativement et les formateurs ne savent pas eux-même s'ils désirent le tenir. Dans la socianalyse, il n'y a pas de programme.

Dans le premier cas, les formateurs animent un programme rempli de savoirs à l'aide d'un groupe, dans le second, ils animent des personnes remplis de désirs à l'aide de méthodes.

Dans le premier cas, une intention précise et pré-existante au stage dans la tête des formateurs guide le déroulement du stage. Dans le deuxième cas, l'intention des formateurs consistent à adapter le stage aux participants, y compris sa finalité.

Chez 4 et 3, les formateurs ne sont accessibles qu'à certains moments, chez 2, ils ne sont pas accessibles, dans la socianalyse, ils sont toujours accessibles. Chez 4 et 3, l'ici et le maintenant n'existe pas, nous sommes dans une bulle hors du temps, chez 2 et 1, la prise en compte du réel est manifeste.

Chez 2, 3 et 4, ce sont clairement les formateurs qui dirigent le stage, qui définissent la ligne, avec des méthodes différentes. Dans la socianalyse, le groupe est au moins en partie en prise sur le programme.

Les fils à tirer sur le rapport à la formation tournent clairement autour du rapport aux idéologies du formateur :

- la distinction entre la commande et la demande : pour qui et pour quoi travaille le formateur ?
- la considération pour les personnes, ou la considération pour les savoirs : le rapport à l'efficacité de la formation dans une optique de transformation sociale
- intention pédagogique ou intention politique ou militante ? S'agit-il d'émanciper les participants ou de changer la société ?

3 - Le rapport au temps

3.1.1 - Questions

Qu'est-ce qui structure l'utilisation du temps de la formation ? Au nom de quoi le temps sera-t-il découpé ? Y a-t-il des temps forts et des temps faibles ? Quelle part formelle et informelle dans les relations proposée aux participants ? Le temps est-il une ressource, on a le temps, ou une contrainte, on n'a pas le temps ? J'ai nommé cet enjeu le rapport au temps.

3.1.2 - Matériaux

4 : Le temps est ici ni une contrainte ni une ressource mais un facteur à prendre en compte dans la conduite de la formation, qui donc n'est pas arrêtée. Les temps forts sont ces techniques introspectives et les temps faibles, en fait les matinées, sont consacrées à des « petites techniques introspectives ».

3 : L'introduction est faite par une formatrice d'I., qui est ici l'organisatrice. Elle semble pressée d'évacuer les questions organisationnelles pour donner la conduite du stage à Oscar Raja, qui introduit rapidement la première consigne. Le temps semble être une ressource précieuse qui doit être protégé pour qu'il puisse être entièrement consacré à la transmission de la systématisation d'expériences par Oscar Raja.

2 : Ce sont ici les contenus qui structurent l'utilisation du temps : des séries d'ateliers sont prévus par demi-journée. Le temps est ici très optimisé, nous sentons dès la présentation que nous allons manquer de temps. Des horaires sont donc à respecter, pour le respect des intervenants, qui parfois viennent de loin, et de chacun, explicitent les formateurs. Le rythme posé par les formateurs, très rapide, manifeste clairement que le temps est une contrainte.

1 : Les premiers mots du formateur précisent qu'ils ont vingt quatre minutes de retard et qu'ils représentent aussi le respect des règles. Il n'y a aucune trace de culpabilité ou de gêne. Aucun mot n'est dit sur l'utilisation ou le découpage du temps au démarrage de cette formation. Et on sent bien que rien de ce type n'est prévu et que tout est possible. Le formateur poursuit par la présentation d'une notion, la commande, et les apartés et les digressions qu'il se permet montrent bien qu'il n'est pas pressé. Les échanges entre les formateurs rendent explicite que le dispositif de cette formation va se construire au fur et à mesure (« on peut faire noter alors ? »). Ils ont tout leur temps, manifestement. Mais les participants ?

3.1.3 - Commentaires

Le temps est découpé chez 3 et 2 pour garantir la menée à terme du processus de formation engagé. Chez 1 et 4, ce n'est pas un processus qui est engagé mais un dispositif, qui n'a pas de fin, contrairement au processus. Le dispositif se base sur le vécu, le processus se base sur le prévu.

Le temps manque dans un processus, le temps est abondant dans un dispositif. Alors le temps est optimisé et très organisé dans un processus, il est relâché et par essence non-structuré dans un dispositif. Le respect des horaires est ainsi une question épineuse dans un processus de formation, mais n'a pas même de sens dans un dispositif. On retrouve donc la même séparation.

Il y a beaucoup d'attentions donnée à chaque personne dans chaque stage mais sous des formes différentes : dans l'informel, hors des horaires avec 2, pendant les pauses chez 4, en permanence chez 1, 3 régulièrement dans les temps formels.

Le temps formel est consacré aux savoirs et l'informel aux participants, ce précepte est vrai chez 2 et 4. Avec 3 et 1, l'attention aux participants prend aussi de la place dans les temps formels, et donc en plénière et pas en aparté.

La manière dont les formateurs prennent la parole est très significative de leur rapport au temps, la longueur des prises de parole, les digressions, signifient que nous allons prendre le temps, c'est le cas avec 1 et 3, des prises de parole courtes et basées sur les faits signifient que nous allons manquer de temps, chez 2 et 4. Ce qui semble contre-intuitif au premier abord.

Les clivages dans le rapport au temps entre mes observations sont multiple et différents des clivages précédents. Mais un fil se dégage : selon que la primauté de l'attention du formateur soit donnée au groupe ou aux individus, le souci de soi et le souci du souci de soi des participants va disparaître ou être au centre.

Le fil de l'analyse repose ici sur le souci de soi, sur ce qui le facilite et ce qui le freine :

- le travail par processus, avec planning séquencé, et le travail par dispositif, aux règles comportementales explicitées,
- Des prises de paroles qui s'installent dans le temps, ou se permettent des digressions de la part des formateurs installent un autre rapport au temps,
- de l'attention à chaque participant en plénière et pendant les temps formels

4 - Le rapport aux participants

4.1.1 - Questions

Quels sont les statuts et les rôles des participants à la formation ? Quelles sont les attentions portées au groupe ? Quelles attentions portées à des personnes en particulier ? Quels dispositifs de régulation de la vie du groupe ?

4.1.2 - Matériaux

4 : Une attention est portée à chacun des participants par les formateurs dans le temps informel, de manière à adapter ce qui se vit aux particularités de chacun. L'imprévu est pris en compte mais ne prend pas la main sur le contenu de la formation.

3 : Le statut des participants est celui de stagiaire d'une formation. Le rôle attendu est celui d'élève volontaire, futur praticien de la systématisation d'expériences. Une attention est portée à ce que chacun comprenne correctement les informations qu'il reçoit et suive correctement le processus de formation qui lui est proposée. Il semble que ce qui ne se rapporte pas à la systématisation d'expériences n'a pas sa place dans cette formation.

2 : Le statut des participants est celui de camarade, leur rôle est celui d'élève. Les organisateurs se distinguent à l'aide d'un morceau de tissu agrafé à leur vêtement. L'organisation peut s'adapter à toute demande particulière mais il n'y a ni espace ni moment pour les déposer ou en discuter, chacun est invité à les adresser à un organisateur qui passe par là. L'organisation est au service de chacun mais dans un cadre rigide qu'elle a fixé seule.

1 : Le statut implicite donné aux participants est celui de socianalyste. Le rôle qui leur est donné est de pouvoir réfléchir comme eux. Il n'y a pas d'attention spécifique au groupe mais une attention portée à chacun puisque qu'après seulement quelques minutes, chacun est invité à présenter ses demandes, avec des relances de la part des formateurs. Aucun dispositif de régulation n'est annoncé. La parole est libre et non régulée. Chacun peut donc agir comme bon lui semble.

4.1.3 - Commentaires

Chez 1 et 4, les participants sont pris en tant que personne et tous les affects ont leur place dans la formation, Mais chez 4, il n'y pas de temps formels pour des temps de régulation collective, ce sont les formateurs qui prennent les affects en charge..

Chez 2 et 3, la gestion des affects individuels est renvoyé à la sphère personnelle. Et il n'y a pas non plus d'espace pour des temps inter-individuels dans les temps formels.

Chez 1 et 2, les participants sont considérés comme de futurs pairs, dans les deux autres, ils sont considérés comme des stagiaires sans relation au-delà du stage, ce qui est vrai dans les deux cas. Mais pourtant seuls les socialanalystes proposent au collectif de pairs de prendre en charge les demandes individuelles.

Dans la pédagogie de la tendresse, {A} et {B} me disent que les participants ont un statut d'adultes libres de leurs mouvements et le rôle qu'ils voudront bien se donner. La formation est conduite de manière à ce que chacun se sente libre de s'investir comme bon lui semble et de déposer ses demandes ou d'exprimer ses besoins dès que nécessaire. Les contenus attendront. Les formateurs ont une fonction d'hôte, les participants ont une place d'invité.

Je retrouve ici le paradigme de l'analyse : analyse permanente des demandes, implication des formateurs, règle du tout-dire, auto-gestion, analyseurs et transversalité, tout y est.

5 - Le rapport aux bases matérielles

5.1.1 - Questions

Qu'est-ce qui structure l'utilisation de l'espace ? Quels besoins du groupe et de chacun sont pris en compte dans la formation ? Qu'est-il matériellement demandé et offert au groupe et à chacun ?

5.1.2 - Matériaux

4: L'espace de la formation est un grand plateau de théâtre occupant les trois quarts de l'espace, et des guéridons de café et des chaises hautes, dans l'autre quart, constituent manifestement l'espace informel de la formation.

3: L'espace de la formation, c'est une salle vide moquettée, plutôt sombre, meublée de chaises avec tablettes, disposées en arc de cercle. Un écran de projection, un paper-board et Oscar Raja entre les deux, forment la tribune. L'espace est conçu pour être à l'écoute d'Oscar. Les courtes pauses permettent l'accès au café et aux toilettes. La formation est payante, c'est peu cher en Belgique, et il est implicite que la présence de chacun est nécessaire à tous les moments du stage.

2 : L'utilisation de l'espace est elle aussi optimisée pour répondre aux besoins des intervenants, que chaque atelier dispose d'un espace. Aucun espace ni aucun temps n'est donc libre pendant la formation. Mais une soirée informelle est organisée par les formateurs. Les besoins de chacun ne sont pas pris en compte mais l'invitation est faite à chacun de naviguer comme bon lui semble dans ces contraintes de lieu et de temps. Tout est donc pris en charge par les formateurs qui sont aussi les organisateurs : les temps formels, informels, les horaires, les espaces, les repas, les transports, les hébergements. L'auto-gestion et le prix libre sont aussi imposés aux participants.

1 : Rien n'est aménagé au démarrage de cette formation. Il y a du café dans la cuisine, préparé par l'organisateur (en l'occurrence moi-même), et les formateurs ne se sont jamais souciés du moindre détail logistique ou matériel. Ils acceptent à priori, sans rien en savoir ni rien en demander, les conditions matérielles de la formation que j'ai mises en place. Le stage est proposé en pension complète et en internat. Mais il n'y a pas un mot non plus ni sur les horaires, ni sur l'administratif ni sur l'économique. Les bases matérielles sont tout simplement ignorées en ce début de formation.

5.1.3 - Commentaires

Chez 1 et 4, l'espace est aménagé pour les participants, pour les deux autres, il est aménagé pour les intervenants, ou plutôt pour l'écoute des intervenants. Mais il n'y a pas d'accueil des participants.

3 et 4 sont des stages organisés en externat sur horaires classiques, il y a donc des limites journalières à la formation et peu de temps informel. Le contrat est moins engageant, et l'auto-gestion absente par manque de supports pour l'exercer. Les questions organisationnelles sont alors évacuées.

L'auto-gestion de la vie quotidienne est chronophage, seul 2 la met en place et la retranscription audio de l'enregistrement de cette observation fait le double de pages de toutes les autres. C'est le temps consacré à cette auto-gestion qui fait la différence.

Il y a une corrélation entre l'intention des organisateurs de créer une communauté de praticiens, chez 1 et 2 et les choix d'auto-gestion du groupe. Cette auto-gestion est à finalité sociale et non pédagogique : ce ne sont pas les contenus qui sont auto-gérés mais les conditions matérielles, et elles sont gérées à l'efficacité.

Ce sont les conditions de l'auto-gestion et la posture professionnelle qui va avec qui me sert de fil pour cette analyse. L'auto-gestion des conditions matérielles crée de l'égalité sociale, l'analyse de cette autogestion crée de l'égalité politique. Je la différencie maintenant clairement de l'auto-gestion pédagogique, qui consiste à donner au groupe le pouvoir sur les contenus du stage, qui elle vise l'émancipation des personnes.

6 - Le rapport à soi

6.1.1 - Questions

Que disent les formateurs d'eux-même ? Quels sont les intentions et les objectifs des formateurs ? Que disent-ils de leur intention ? Présentent-ils de la vulnérabilité ?

6.1.2 - Matériaux

4 : Les formateurs sont beaucoup dans l'auto-dérision, moquant leurs conditions de formation, leur incompétence et le non-respect de leur préparation de stage. Faire vivre ces méthodes introspectives dans le cadre du stage semble être l'unique objectif des formateurs. Ils n'ont manifestement aucune intention sur ce que les participants feront du savoir acquis dans cette formation. Peu d'éléments montrent de la vulnérabilité, on sent l'expérience et la maîtrise de ces techniques par les formateurs mais on sent par contre une grande disponibilité et une écoute à chacun des participants.

3 : Les formateurs se présentent l'une comme formatrice à l'éducation à la transformation sociale et l'autre comme théoricien praticien majeur de la systématisation d'expériences. Les formateurs se disent fiers de travailler avec l'autre, et fiers de nous transmettre leur savoir. La fierté laisse peu de place à la vulnérabilité.

2 : L'intention des formateurs est explicite : vivre dans quelques semaines des actions directes non-violentes. C'est cette intention explicite dès l'invitation, donc partagé par les participants, qui crée ce sentiment de camaraderie entre formateurs et participants. Les formateurs se moquent d'eux-même, mettent en scène leur complicité, font de l'humour. Il y a là un jeu de séduction des participants dont la conséquence attendue serait l'engagement de chacun dans un groupe affinitaire. Cet objectif semble difficile à assumer, les formateurs justifiant de la non-obligation à prendre cet engagement. L'ensemble renvoie de fortes certitudes sur leur démarche pédagogique et une indisponibilité à l'écoute des participants.

1 : S'adressant à de futurs socianalystes, leur intention est de s'adapter à nous pour nous expliciter leur méthode d'intervention. Leur intention est explicite, le savoir est clairement de leur côté, mais l'absence a priori d'une quelconque organisation de la formation rend leur position très vulnérable. Ils doivent se sentir tout nus !

6.1.3 - Commentaires

L'humour sous la forme de l'auto-dérision est présente dans trois observations sur quatre de la part des formateurs. La légitimité des formateurs s'appuie sur leurs expériences pour tous, à leur manière. C'est sans doute lié. Pouvoir rire de soi nécessite de la confiance en soi.

1 et 4 n'ont pas d'intention pour les participants, juste de l'attention. Ils sont dans l'humilité de ce qu'ils donnent, sur les deux autres observations, les formateurs sont plutôt fiers de ce qu'ils offrent. La vulnérabilité n'est pourtant pas de mise chez 4, qui renvoie une grande maîtrise de leur sujet. Ce n'est sans doute pas une posture utile lorsqu'on accompagne des personnes à être vulnérables sur scène ?

Dans la pédagogie de la tendresse, les formateurs disent peu d'eux-même et travaillent à avoir de l'attention à chacun sans intention pour eux. Leur objectif est que chacun puisse trouver les conditions d'un travail de qualité sur lui-même autour des contenus proposés par les formateurs. Ce n'est pas de la vulnérabilité qui se dégage de cette posture pédagogique, mais une forme de douceur dans la relation.

Le fil de l'analyse est ici la pédagogie de la tendresse, que {A} reprend sous le terme du style du formateur et dont {B} me dit que ce style ne peut s'acquérir qu'avec du temps et un travail permanent d'analyse de ses pratiques, avec ce qui le signale : l'humour et l'auto-dérision, l'intention sans attention, l'humilité et la douceur relationnelle...

Entretiens

1 - Préalables

1.1.1 - Contexte et objet

Cela fait des mois que je me demande si je ne vais pas utiliser le Dheps comme terrain d'observation. Plusieurs choses me retiennent et deux m'en empêchent : c'est une formation continue de trois ans, et prendre les premières minutes d'un énième regroupement me semblent nécessiter une contextualisation bien compliquée et surtout mon implication dans cette formation crée une mise-à-distance et une mise-en-abîme que je trouve difficile à appréhender. Devant le nombre d'observations effectuées, je m'affranchis de celle-ci.

Par ailleurs, je sens bien, en cette fin de deuxième année, qu'il me manque du discours d'acteurs du champ de l'éducation populaire sur la pédagogie de la tendresse, pour faire contre-point à ce qui me viendra de ma grille socianalytique. Je me sens du côté des entretiens un peu coincé par cette demande trop inductive autour de la pédagogie de la tendresse, que je ne sais pas encore bien définir. Je vois bien deux formateurs que ce terme ne choqueraient puisqu'ils l'utilisent déjà : ce sont les animateurs du Séminaire Itinérant Acteurs et Entrepreneurs Sociaux, {A} et {B}.

Du 12 au 14 mai 2017, je suis en TD Dheps, c'est-à-dire que j'ai rendez-vous à Sète dans un village vacances pour y suivre une formation d'un week-end sur le thème de l'Europe. Mais c'est surtout la dernière occasion de coincer {A} et {B} avant le rendu de la cagette. Je les préviens en amont et choisissons ce dimanche 14 mai 2017 en soirée pour ces entretiens. Ils me demandent si je préfère deux entretiens individuels ou un entretien collectif. J'opte pour deux entretiens individuels, souhaitant utiliser la méthode non-directive d'entretien et permettre à chacun de s'enfuir là où il le souhaite.

1.1.2 - Mes représentations

Quand j'arrive à Sète, je me demande bien ce que pourrait donner un entretien collectif, je crains que ça ne devienne une discussion amis je m'y prépare si mes deux formateurs n'ont pas le temps de m'offrir des entretiens individuels. Me laissant le choix d'entrée de jeu, j'opte pour les entretiens individuels.

{A} et {B} ont déjà dit ici et là quelques mots sur la pédagogie de la tendresse, et pour être leur étudiant depuis deux ans maintenant, je me doute bien de ce qu'ils mettent derrière, tout du moins en terme de pratique. Je m'attends donc à une explicitation de leur méthode d'intervention, discrète et redoutable, non-directive et puissante, tel que je la vis dans le Dheps.

Je m'attends aussi à être surpris par ce qu'ils vont me développer car ils ne s'étendent que très peu sur leur propre pratique qui me semble encore mystérieuse. Je m'attends par ailleurs à un moment sympa et connivent, reposant sur la confiance créé justement par ce cadre de formation. J'imagine aussi que cet entretien a aussi de l'enjeu pour eux car je dois être le premier étudiant à me pencher sur leur propre pédagogie, ce qu'ils n'ont eux-mêmes pas encore eu l'occasion de faire avec la rigueur qu'offre cette recherche-action. Cet enjeu m'amène aussi à renforcer mon attitude non-directive : j'ai aussi la sensation d'interroger des maîtres, et en plus les miens.

1.1.3 - Aménagement de l'espace

Ces deux entretiens auront finalement le même cadre, sur leur proposition, à savoir une terrasse à l'extérieur du village vacances dans lequel nous nous sommes enfermés depuis deux jours. Le bar d'à côté s'appelle « La Ressource ». Grande terrasse au bord d'une avenue longeant la mer. Nous prenons la table la plus isolée.

1.1.4 - Ressenti à chaud

Ces deux entretiens ont été très différents à conduire. Autant celui de {B} s'est déroulé sans que je n'ai à intervenir, {B} déroulant sa pensée de manière construite et fluide, autant celui de {A} m'a donné le sentiment d'une pensée en cours d'élaboration. Mon mode d'intervention a été fait d'acceptation des silences, {A} repartant sans que j'ai à prendre la parole.

Ce que je retiens à chaud, c'est que la socianalyse vient soutenir et appuyer des intuitions ou intentions pédagogiques portés ici et là dans des pratiques d'éducation populaire sans avoir les arguments pour les défendre. J'ai bien ici la preuve que des acteurs du champ de l'éducation populaire sont proches dans leurs pratiques des principes socianalytiques, alors que je voyais la socianalyse comme un contrepoint aux pratiques d'éducation populaire. Ma deuxième découverte tient au peu de référencement théorique de ces pratiques, elles ont principalement été construites sur le tas, par tâtonnement analysé.

Ces entretiens me permettent donc de faire le pont entre la critique que je tiens mener d'une certaine forme de transmission des outils et des valeurs d'une certaine éducation populaire et les pratiques socianalytiques. Je me souviens ressortir de ces entretiens avec le sentiment d'avoir les clés de ma recherche quelque part au fond de ces entretiens, en y incluant la supervision socianalytique.

2 - Entretien {A}

Q : Question d'Anthony, R : Réponse de {A}

Q : Pourquoi cet entretien ? J'ai l'impression que le DHEPS, pour moi, ça sert à trier dans mes pratiques d'animateur, de formateur, d'intervenant... voilà, tout ce que je fais depuis 15-20 ans mis bout à bout... même si c'est des aventures différentes, comment savoir qu'il y a un tronc commun... enfin, un truc... et je comprends qu'en fait j'ai bossé pas mal d'années par mimétisme d'abord, en recopiant des gens, et puis après par démarche plutôt empirique ou intuitive et que j'ai... même après 20 ans, pas... peu de références théoriques, de savoir froids, disons, autour de ma manière de bosser, de ce après quoi je cours [00'59]. Et là, dans le DHEPS, en essayant de mettre tout ça par écrit, je me rends compte que je suis attentif, attiré... je défends des formes d'accueil, de coopération, de transmission, de rapport au savoir qui partent des gens, plutôt que de partir des savoirs... mais je ne sais pas... c'est des formules comme ça, un peu à l'emporte-pièce... qui partent de ce qu'il se passe ici et maintenant, qui laissent de la place au corps, aux émotions... C'était des mots que je mettais déjà dans mon dossier à l'arrivée en DHEPS. Je voyais bien qu'il fallait trier là-dedans... enfin, c'est le premier truc qui m'avait été renvoyé... non, je pense que ce n'est pas tant l'un de ces trucs que je veux creuser, que les liens, ce qui les unit, ou ce qui... bon... Et donc, c'est ça que j'appelle, depuis un an, pédagogie de la tendresse sans vraiment même l'avoir défini... pour plusieurs trucs... mais je l'avais déjà dit... je ne sais pas... c'est notamment toi qui m'avais renvoyé que mes écrits manquaient de tendresse, et puis... je ne sais plus vraiment dans quel ordre, d'ailleurs... [Intervention du serveur] Il y avait la pédagogie de la tendresse, du coup, qui était même un des termes utilisés dans l'écrit du DHEPS... Ça, je l'ai su après. Du coup, ça n'a pas joué... voilà, j'ai eu plusieurs trucs qui m'ont amené à ça, mais c'est plutôt un faisceau d'intuitions, de trucs sensibles, qu'un travail de fond... voilà.

Du coup, je te choisis... où j'ai envie d'avoir cet entretien avec toi, parce que... déjà, tu fais partie de mon terrain en faisant partie de cette constellation de formateurs d'éduc-pop... et que donc tu es aussi animateur, formateur, animateur de réseaux... je ne sais pas, au moins... ce serait le premier truc... mais, c'est plus que ça... c'est parce que je vis une mise en abîme de tout ce truc-là dans le DHEPS, évidemment... donc, je ne peux pas... J'ai hésité à faire une observation du DHEPS, ou je ne sais pas quoi, mais je trouvais ça compliqué en termes d'implication, parce que c'est un processus que je ne connais pas... enfin, que je ne maîtrise pas, puisque je suis dedans... donc, d'une d'y être impliqué, en plus de ne pas le connaître, je trouvais ça trop casse-gueule... mais par contre, de faire l'impasse sur le lien entre la formation et le thème me semblait bizarre... et donc, en plus, parce que ce mot est utilisé dans le DHEPS aussi... Bon, mais ça, c'est

plus un détail, une anecdote, que la raison de cet entretien. Donc, globalement, est-ce que tu pourrais me parler de cette pédagogie de la tendresse ? Qu'est-ce que toi tu mets là-dedans ?

R : J'essaye de me rappeler d'où ça vient pour moi... il y a plusieurs éléments qui apparaissent en même temps... Il me semble qu'en premier, j'ai un souvenir très précis de ma rencontre avec Pierre Davreux... Pierre Davreux, formateur EM... moi participant à la formation... et de discussions qu'on a pu avoir sur ce qu'il appelait la pédagogie de l'attention... en disant qu'il ne savait pas bien s'il fallait le dire en un mot ou en deux mots... on pouvait le dire en deux mots, etc. Et d'être à la fois embarqué, et en même temps de voir la difficulté de pas mal de participants avec le style très rentre-dedans de Pierre que moi, je trouvais super en termes de finesse d'intervention, et que je trouvais respectueux des gens et qu'une partie des gens, des participants, voyaient irrespectueux [04'56]... ils le trouvaient violent, en fait. Lui disait : ça s'appelle la pédagogie de l'attention... Ça me faisait cogiter là-dessus... je ne m'y reconnais pas complètement, je ne suis pas ce style-là, je ne saurais pas faire comme lui... ce n'est pas moi, ça... Mais du coup, ça serait quoi, nous, alors, si ce n'est pas l'attention, comme lui ? Est-ce qu'il y aurait quelque chose-là qui définirait une autre façon de faire ? Pour moi, la question de la pédagogie de la tendresse, elle se définit un peu en creux. Ce n'est pas la pédagogie de l'attention, c'est quoi, alors ?... C'est le premier élément qui me vient... Et puis après, il y a un deuxième élément qui vient dans ma mémoire, c'est... au même moment, je me forme... on va dire aux psychologies humanistes, ce qui va être le véritable Carl Rogers qui a donné le vocabulaire de la congruence, de l'empathie, de l'écoute active... en fait, ça s'est décliné en techniques... et puis après, chacun indique sa technique spécifique... ça vient quand même d'un courant psychologique qui est entre la psychanalyse et l'étude comportementaliste. C'est nord-américain, donc québécois et étasunien. C'est arrivé par Rogers. Et Rogers, il parle de considération positive inconditionnelle. Il dit, en gros, la relation... lui, il l'appelle la relation d'aide... Alors, j'ai fait ça avec des gens qui étaient aussi militants de l'association Aides... donc, ça vient un peu de ce milieu-là...

Q : La rencontre entre Carl Rogers et toi, ça passe par l'association Aides...

R : Oui, ça passe par l'association Aides... enfin, par des militants d'Aides, par ailleurs un peu xxx [06'30] je te la fais rapide... peu importe les détails... En gros, ça vient de gens qui travaillent la relation d'aide... et donc moi, je me pose des questions... je suis jeune formateur, j'apprends des trucs, je picore un peu partout... de quoi j'aurais besoin pour faire bien ce que je (souhaite) [06'44] faire ?... En même temps, je me forme à l'entraînement mental, je pique des choses à droite à gauche... voilà, dans des choses diverses et variées. Et dans Rogers, j'ai l'impression de comprendre quelque chose... cette considération positive inconditionnelle, c'est : a priori, je pense que l'autre n'est pas un con, je pense que l'autre n'est pas... comment dire ça ?... Je mets de côté tout ce qui pourrait me permettre de juger l'autre avant de le connaître... je lui fais confiance... Ça,

c'est la relation d'aide. Moi, j'essaye de l'appliquer à la relation plus pédagogique, moins aidante, et plus dans l'accompagnement ou dans la transmission. J'ai un peu ces deux souvenirs-là qui remontent par rapport à ta question, qu'est-ce que c'est que la pédagogie de la tendresse ? Pour moi, c'est dans ces moments-là que le mot se formule xxx [07'28] en équipe au Crefad, on travaille sur nos pratiques. Parce que l'intervention de Davreux, comme celle de Charlotte Herfray, comme d'autres, on l'a inclus à un travail d'analyse de nos pratiques... L'équipe Crefad, en fait, c'est des permanents, des bénévoles, des stagiaires en formation, des gens de passage... c'est plein de gens, mais il y a une identité, un travail commun... un lieu de travail avec des pratiques en commun...

Après, comment je le définis ? Ça, c'est une autre question... Si, ça peut être assez simple. C'est une relation pédagogique qui ne prend pas l'autre pour un con. C'est un peu rapide de le dire comme ça, mais... ouais, qui part d'un ensemble de postulats, donc ce que je dis là sur la considération positive inconditionnelle, mais aussi l'égalité des intelligences a priori, une espèce de confiance dans le fait que... on fait ce qu'on veut, l'autre est libre de prendre, de ne pas prendre, de détourner, d'emmener à lui ce qu'il a envie de faire, de contourner ce qu'on lui propose... Il est libre, en fait. Donc, la tendresse, c'est ce regard un peu... je ne sais pas comment dire autrement, parce que tendre, ça dit beaucoup de choses, mais... c'est un regard qui n'est pas complaisant, c'est un regard qui n'est pas « tu fais ce que tu veux » en tant que tel, c'est un regard... je donne tout, j'ai mes intentions pédagogiques, mais je n'ai pas de projet pour toi. Je n'ai pas décidé ce que tu allais en faire et ce qui était bon pour toi en face... Des fois, ça démange, quand tu es formateur, tu le sais bien... ce serait quand même bien que tu fasses ci, ou que tu fasses ça... Et donc, pour moi, la pédagogie de la tendresse, c'est l'attention à ça, l'attention à... prendre en considération la relation telle qu'elle est, ce qu'on est en tant que formateur, ce qui est la personne, et ne pas oublier que c'est, à la fin, l'autre qui est le chef, ce n'est pas toi... Après, ça se décline, du coup, en techniques, en façon de faire, en petits outils, mais... si j'essaye de le prendre de manière un peu large... enfin, on peut réduire un peu, mais je me dis que c'est ça la pédagogie de la tendresse essentiellement...

En y réfléchissant, il y aura peut-être d'autres aspects qui vont revenir, mais je pense que c'est le plus important... Je me dis que souvent c'est un truc qu'on définit un peu en creux. On ne définit pas ce que c'est, on définit ce que ça n'est pas. C'est un peu ce que j'ai fait pour commencer avec Davreux... Je trouve qu'il avait beaucoup de tendresse dans sa façon d'intervenir... Ouais, c'est une manière de ne pas être dans le pouvoir. On peut dire ça aussi comme ça... d'être dans la pédagogie, et pas dans le pouvoir... Si je regarde les différents moments où on a pu avoir des discussions autour de ces questions-là, et puis des tensions, je repense un peu aux discussions que j'avais avec P. [10'55] quand l'asso s'est créée et qu'on a beaucoup travaillé avec L., qui était à la fois d'accord avec tout ça, et en même temps, il y avait quelque chose de... en tant que militant pour une société différente, une transformation sociale, etc., je mets des limites à ce que tu me dis... je

mets des limites à ça... je ne peux pas accompagner n'importe qui n'importe où... quand même... il y a des enjeux qui me dépassent... du coup, on peut être par moment dans une pédagogie plus directive, ou plus tendue... je ne sais pas comment le dire... parce qu'il y a d'autres enjeux que l'enjeu qu'on a à ce moment-là dans la relation pédagogique. C'est arrivé plein de fois dans nos discussions...

Q : Là, c'est le point de vue de L. que tu me donnes...

R : Oui, c'est ça, c'était les points de désaccord... qui ne sont pas des désaccords... je ne sais pas comment dire ça... ce n'était pas du conflit en tant que tel... c'était des moments où on ne se retrouvait pas sur... est-ce que ça on l'accepte ? Est-ce que ça ne l'accepte pas ? Jusqu'où on va dans la formation ?... Quand moi, par exemple, je dis l'EM en tant que tel... transmettre l'entraînement mental me suffit, et je me fiche de savoir ce qu'en font les gens dans le cadre de la formation... je peux ne pas m'en foutre dans un autre cadre... parce que c'est des collègues sur le terrain... mais dans le cadre de la relation de formation, je ne veux pas présager xxx [12'24] l'entraînement mental... j'ai des moments où je vois bien qu'avec d'autres formateurs, ça coince là-dessus, sur le fait que... oui, mais quand même, on ne peut pas faire n'importe quoi avec l'entraînement mental. Et peut-être... enfin, je ne dis pas que j'ai raison... j'essaye d'être sur ta question sur la pédagogie de la tendresse... je me dis que c'est peut-être sur ce point-là que ça coince... on n'est pas sur le même... on a des petits principes qui changent... Je ne sais pas si je te...

Q : Lié au pouvoir, tu dis...

R : J'ai l'impression qu'il y a des questions de pouvoir derrière qui se jouent. Ce n'est vraiment pas négatif ma façon de xxx [13'03] Oui, lié au pouvoir au sens du pouvoir d'influer... d'influer sur ce que fera l'autre de ce que tu essayes de transmettre dans le cadre pédagogique que tu as créé... c'est-à-dire que tu as une intention qui n'est pas que l'intention pédagogique. Tu as une autre intention. Tu as une intention d'action, tu as une intention militante... Elles sont très louables ces intentions en soi... je les partage, en général... mais je me dis que si je reste sur la question de l'entraînement mental, par exemple, parce qu'il me semble que c'est un endroit pour exemplifier, quand je dis que je me fiche de savoir ce que font... enfin, je me fiche... je ne veux pas avoir d'enjeu sur ce que font les gens de l'entraînement mental, c'est bien une question de pouvoir. Je ne veux pas influencer sur ce qu'en feront les gens. Par contre, ça m'intéresse de travailler avec les gens sur ce qu'ils en font, et de gratter un peu quand ils ne font pas, quand ils jouent quand ils tournent autour. Mais pas pour les emmerder... pour jouer sur leur appropriation de l'entraînement mental pour eux-mêmes. Tu vois ?

Q : Oui, c'est net.

R : Je peux être emmerdant pendant une formation, mais ce n'est pas pour vérifier... enfin, c'est vraiment pour que les gens s'approprient, y compris le foutre de côté... enfin,

s'approprient en le foutant de côté... Là, je suis clair sur l'enjeu. Il me semble que là, je suis dans une forme de pédagogie qui s'approche de la tendresse... Ce n'est pas un truc que je définis tous les jours, donc xxx [14'36]. J'essaye de le clarifier en même temps...

Q : Tout à l'heure, tu me disais que... en fait, c'était avant tout une idée générale... en tout cas, de ne pas prendre les gens pour des cons, de les laisser libres dans ce qu'ils vont faire de ce que tu peux mettre en place, et qu'après on puisse décliner... peut-être que tu pourrais... au moins donner...

R : Quelques exemples...

Q : Je ne sais pas si ce sont des exemples... comme tu veux, ce qui te vient...

R : C'est un peu ce que j'essaye de faire sur l'entraînement mental... Je me dis, la pédagogie de la tendresse, c'est aussi comment tu conçois... comment tu conçois le cadre matériel dans lequel tu travailles en formation... il y a l'attention que tu peux porter à une forme de bien-être... ce n'est pas pour cajoler les gens, mais une forme de bien-être et de douceur quand les gens sont un peu tendus, ou en tout cas sont un peu en pression, d'une façon ou d'une autre, qui permet le travail de formateur... à partir du moment où l'attention a un peu baissé, parce que tu as mis un peu de carambar, parce que tu as fait attention à ce que les gens aient une place suffisante, parce que tu as fait attention à ce que les gens ne se sentent pas obligés de demander l'autorisation d'aller aux toilettes quand ils ont la vessie pleine... tout un tas de trucs qui sont liés au cadre matériel, que tu peux anticiper et mettre en œuvre pour que les conditions de travail soient correctes. Ce n'est pas une question de productivité, ce n'est pas une question d'efficacité... c'est une question de considération des gens qui sont là en tant qu'adulte avec... comme toi... des besoins corporels... qui ont besoin de fumer... des besoins de place, des besoins de lumière, des besoins de rire, des besoins d'exprimer des choses avec leurs corps, et donc faire attention à ne pas... sous prétexte d'avoir un cadre et de le faire fonctionner... ne pas brimer, ne pas contraindre... du coup, ne pas empêcher les gens d'être bien présents là où ils sont... la question des horaires... plein de choses comme ça, qui, il me semble, relèvent d'un aspect de la pédagogie de la tendresse... la question dont on considère le fait d'être à l'heure, le fait d'être en retard, la souplesse à donner à tout ça... respecter l'horaire qu'on s'est fixé, mais à côté, si j'arrive à la bourre, tant pis, j'arrive à la bourre... tu n'es pas là pour les culpabiliser, tu n'es pas là pour les faire chier non plus, mais tu ne dois pas les attendre non plus, donc tu commences ce que tu as à commencer, tant pis. C'est aussi considérer les gens comme grands... je ne sais pas comment dire ça... D'une certaine manière, c'est considérer les gens comme tes égaux... je ne sais pas si c'est clair en le disant comme ça, mais... il n'y a pas de hiérarchie... je ne sais pas comment dire... xxx [18'15] on peut travailler... on ne va pas créer je ne sais quoi qui serait culpabilisant, tranquillisant ou serait... je ne sais pas comment dire ça... je ne trouve pas la façon de le dire... je n'arrive pas à trouver le mot qui exprimerait ça...

Q : Parce que le terme égalité ne te convient pas exactement...

R : Si, c'est peut-être ça. C'est peut-être simplement la considération... oui, c'est peut-être la considération de l'égalité dans le concret, dans le matériel, dans la logistique... aussi bien par rapport à quelqu'un que tu fais intervenir à l'intérieur d'une formation que par rapport aux participants d'une formation. Il y a quelque chose d'égalitaire. Et ça, ça se traduit par des petites choses concrètes, ça se traduit par une façon de parler, par un état d'esprit, etc. Et c'est très vite ressenti... enfin, il me semble que tu n'as pas besoin d'en parler, il faut le faire... Il faut tenter de le faire... Il ne faut pas recréer une hiérarchie qu'on pourrait éventuellement facilement, y compris les participants aux formations, recréer eux-mêmes... Il me semble que ça, ça fait partie d'une pédagogie de la tendresse...

Q : Je ne suis pas sûr d'avoir compris... Est-ce que tu es en train de dire qu'en le nommant, cette posture ou cette manière de s'organiser, ça crée une hiérarchie, que les stagiaires pourraient récupérer ?...

R : Non, non...

Q : Je n'ai pas compris...

R : Il me semble que la question ce n'est pas de dire : bon, on est égaux, on est là pour travailler, mais c'est de le faire... et donc, sur tout un tas de détails, de ne pas créer les conditions pour que les gens imaginent le contraire...

Q : OK.

R : Par exemple, quand au Crefad, je m'occupais de toute la partie rurale, l'accompagnement des gens qui s'installent, qui ont des activités, des projets, qui vont les faire... des projets qui sont liés à leur vie, des projets qui englobent un peu leur vie et leur activité en même temps, et qui s'installent en milieu rural... on faisait des formations dans nos locaux... et puis, des fois, on était amené, pour des questions administratives, à faire des formations en centre de formation professionnel agricole, au lycée agricole à côté, parce que les gens passaient un concours en même temps... [21'03] bon, je te passe les détails... et je me suis rendu compte d'un truc qui était évident pour nous quand on était au Crefad, et qui ne l'était pas du tout au xxx [21'10], c'est qu'en fait, quand on va faire pipi au xxx, il faut aller dans les toilettes des stagiaires... les enseignants ont leurs propres toilettes... Alors, c'est un peu plus propre, il y a plus de PQ ou je ne sais pas quoi... Alors, je me suis dit... c'est bizarre !... Moi, sur le coup, je n'ai pas compris. Moi, j'allais pisser avec les stagiaires. Les profs disaient : « mais non, vas pisser chez nous... – Pourquoi ? Pourquoi vous faites cette hiérarchie ? » Ils ont plein de raisons. Le syndicat défend ça... [21'32] C'est des raisons d'hygiène au travail, ou de conditions de travail... C'est vrai que ce sont des lieux avec beaucoup de gens qui passent... et d'autres enjeux... mais voilà, dans leur tête, c'était normal. Du coup, tu crées constamment cette hiérarchie-là... tu ne vas pas à la machine à café, tu ne vas pas... c'est con ! C'est juste pour essayer

d'exemplifier cette histoire de hiérarchie. Et là, tu ne parles pas, tu ne fais qu'agir... Alors, là, je dis xxx [21'58] mais si tu vas à la fac, c'est pire. À la fac, il faut amener ton propre Parce que quand tu es étudiant, parce qu'il n'y en a pas dans les toilettes. Les profs, ils ont le leur avec des digicodes et machins, tu vois ?... C'est vraiment... c'est un exemple un peu bête, mais... je me dis que ça, ça fait bien partie de qu'est-ce que tu crées comme conditions matérielles dans tout un tas de domaines pour que les gens soient considérés tels qu'ils sont, et accueillis tels qu'ils sont, et qu'on puisse bosser. Du coup, on peut enlever tout un tas de parasites et de filtres qui nous emmerderaient s'ils étaient présents, et qui en fait empêcheraient le travail de formateur...

Après, tu vois, sur la... alors, c'est un peu en vrac, il faudra que tu re-tries tout ça, mais... si je reprends cette période-là où j'accompagnais des gens à l'installation en milieu rural, j'ai dû travailler pour apprendre à dire aux gens : « ton projet, je m'en fous... » Ce n'est pas facile, parce que les gens, ils viennent quand même pour être accompagné dans leur projet, et tu leur dis ça... pfff... ce n'est pas très sympa... ce n'est pas très empathique... ce n'est pas très gentil... « Ton projet, je m'en fous », j'ai appris ça, parce que ça permettait du coup de dire aux gens... « Ton projet, je m'en fous », ça signifie : tu feras bien ce que tu voudras de tes projets. Tu n'es pas là pour... moi, je ne suis pas là pour te dire comment tu dois faire. Je peux te dire comment, moi, je pense qu'il faudrait que tu fasses sur tel ou tel point, parce que j'ai telle ou telle expérience. Mais mon enjeu, ce n'est pas que tu fasses comme je te dis, c'est que toi, tu prennes des décisions qui soient les tiennes, et que tu les assumes. Donc, ton projet, je m'en fous. Par contre, que toi, tu fasses les projets qui sont les tiens, ça, je ne m'en fous pas. Ça participe aussi de cette question, pour moi, de pédagogie de la tendresse. Ça revient un peu à ce que je te disais au début sur la question du pouvoir, je pense. Et ça, ce n'est pas venu spontanément, pour moi... être capable de dire ça avec le sourire, et sincèrement, aux gens, et pouvoir leur expliquer s'il y a besoin... je peux tout entendre de ton projet, mais je m'en fous, tu comprends ? Je n'ai pas envie d'influer là-dessus. Je n'ai pas envie que tu ailles plutôt là ou plutôt là. Je n'ai pas de projet pour toi, en fait... de ce point de vue là... j'ai des projets pédagogiques... ça, je ne les lâcherai pas... on peut bosser... [24'26] c'est bien, une fois que tu as xxx [24'28], ils sont contents. Ça diminue la pression aussi. Ça va avec la liberté, je pense. Il y a un truc qui vient du côté de la liberté, je pense... peut-être libertaire même aussi...

Q : Tu viens de me dire que ce n'est pas venu comme ça... de pouvoir dire ça à des gens...

R : Ouais... bah oui, parce que... c'est aussi une époque où moi, j'apprenais à être formateur... enfin, j'apprends toujours... mais je sortais de ma fabrication d'OGM, à l'époque. Je faisais autre chose, avant. Je faisais autre chose, et je ne suis pas venu au Crefad par hasard... je suis venu au Crefad parce que ça me foutait en colère de voir comment le syndicalisme agricole de droite était en train de décider qui avait le droit, ou

non, de vivre en milieu rural, comment les gens devaient vivre, quel métier, quelles activités, quels modes de vie, et ça, ça me... cette colère-là m'a amené au Crefad... je peux le dire a posteriori... sur le coup, je ne m'en rendais pas bien compte, mais... et que du coup, je n'étais pas venu pour être formateur, j'étais venu pour que ça change, cette histoire-là... il ne faut pas déconner !... Et c'est en travaillant avec l'équipe qui m'a accueilli, qui m'a appris à travailler, qui m'a appris des choses, et en découvrant l'entraînement mental, en découvrant différentes pédagogies, en étant co-animateur... en observant, comme tu disais, pour toi, au début... au départ, un peu par mimétisme, et puis après en se posant des questions, et puis peu à peu en créant ma propre façon de faire que j'ai été amené à me poser des questions et à construire cette attitude-là... Il ne suffit pas de le décréter. On ne parlait pas, à ce moment-là, dans ma tête, de pédagogie de la tendresse, c'est venu plus tard, mais quand bien même on dirait « moi, je veux faire de la pédagogie de la tendresse », comment on fait ? Je pense que c'est... ça ne peut que s'acquérir en faisant... en faisant des erreurs, et en ayant des retours sur sa pratique et sa façon de faire par des collègues, des pairs, on va dire, et en prenant conscience peu à peu de ce qu'on fait... c'est un peu des choses qu'on travaille dans Le Passeur, dans Le passeur à l'entraînement mental. C'est un peu ce type de relations qu'on essaye d'avoir entre nous. C'est bien comme ça que tu peux prendre conscience de ce que tu fais en termes de pédagogie, de ce que tu ne fais pas, de ce qui te correspond à toi, de ce qui te correspondrait à toi, mais qu'il faudrait que tu fasses autrement, des choses comme ça...

Je ne suis pas sûr que ça ait un rapport, mais je pense là en même temps à la question du rire... Alors, je ne suis pas sûr que ça a un rapport, c'est peut-être autre chose... mais il me semble que dans ce que j'ai appris, et dans ce que je suis, tout simplement, dans ma façon d'être, j'ai appris assez vite à jouer avec la question de l'humour et de l'autodérision en permanence... de moi avec moi-même, et donc avec les gens en formation, pour aussi alléger, faire en sorte de ne pas trop s'encombrer par des apparences, par des choses qu'on se construit dans sa tête, et pour pouvoir travailler. Et il me semble que le rire participe de la pédagogie de la tendresse... J'invente, là. Je ne sais pas si c'est vrai... enfin, il faudrait le fouiller, il faudrait aussi que je me pousse dans mes propres retranchements, mais il me semble que s'il y a du... Alors, je vais le dire autrement... s'il y a du rire, c'est que ça fonctionne... s'il y a du rire, du vrai rire, pas du rire de séduction, ou du rire de façade... s'il y a du rire, c'est que ça fonctionne, et pour qu'il y ait du rire, il faut qu'il y ait de la tendresse. Il faut aussi se moquer de soi-même. Si tu n'es pas capable de te moquer de toi-même, ce n'est pas du rire... tu vas dans la moquerie, tu vas dans autre chose... de l'autre... mais si tu veux te moquer de toi-même, il me semble que tu peux travailler, du coup, à instaurer une ambiance de formation... Bon, je ne sais pas trop... [Rires] je te dis ça comme ça...

Q : Une ambiance de formation...

R : Une ambiance de formation, qu'est-ce que je veux dire par là ?... Une ambiance propice à ce que les gens apprennent... que les gens apprennent des choses pour eux-mêmes... Il me semble que la question de l'ambiance, elle compte beaucoup. Donc, j'ai dit tout à l'heure sur des questions de matériel, sur des questions très pratiques, mais aussi sur des questions de relations entre les gens... Il me semble qu'il y a quelque chose à travailler en permanence qui demande, pour le formateur, à être à peu près conscient de ce qu'il est, de ce qu'il fabrique, être un peu conscient de ce qu'il se joue pour pouvoir tirer sur différentes ficelles, et pas toujours les mêmes, et être assez tranquille en tant que formateur pour qu'il n'y ait pas de l'intranquillité qui se transmette et qui rende l'ambiance moins productive, ou moins... je ne sais pas comment dire... moins légère... je ne sais pas si c'est le terme « légère »...

Q : Pour l'instant, il me semble que tu m'as donné quelques influences de cette pédagogie de la tendresse, que tu m'en as fait une définition, que tu as un peu explicité derrière, tu as pris des exemples, autour des conditions matérielles, notamment... pas mal... autour des conditions matérielles et d'organisation...

R : Ouais...

Q : Là, tu en venais plutôt à la posture, ou le rapport à soi... sur le rire...

R : Oui, je suis peu dans des questions techniques... peut-être aussi parce que ce n'est pas trop mon domaine. Je suis plus sur des questions de principe que sur des questions de méthode, de règles, ou... je ne sais pas comment dire ça... je ne suis pas très opérationnel dans la façon dont je te réponds... je me rends compte de ça... mais bon, c'est comme ça, c'est ce qui me vient spontanément... parce qu'il me semble que c'est plus une question d'état d'esprit, d'intention pédagogique... enfin, quel est mon projet quand je suis là en tant que formateur... que la question de programme, du déroulé, de méthode... Je me rends compte... ouais, je suis très... je ne suis pas du tout sur ce registre-là quand je m'exprime. C'est vrai que je serais bien embêté pour dire c'est quoi la méthode de la tendresse. Si tu me poses la question, je vais être sec, je ne vais pas trop savoir comment répondre à ça. Je suppose, mais je ne suis pas mûr là-dessus, mais je suppose que ça a à voir avec la question du style qu'on essaye de travailler dans Passeur EM, qu'on a travaillé cet hiver à partir de l'intervention de Marielle Macé dont le bouquin s'appelle *Style : étude de nos manières de vivre*... réflexion sur nos manières de vivre, je ne sais plus quoi... Il me semble que la pédagogie de la tendresse, c'est aussi quand, en tant que formateur, tu es à peu près au clair sur ton style. Tu n'es pas trop en décalage entre ton style en général, en tant que ce que tu es, en tant que personne, et ton attitude, et comment tu fonctionnes en tant que formateur. Il me semble que si tu as trop de décalage, tu es moins dans la tendresse... tu es moins disponible aux gens, tu es moins... Un jour, j'ai pris conscience de ça, si tu veux... c'est le jour où je me suis autorisé facilement à sortir d'une salle de formation en m'en foutant de ce que les gens disaient de moi. Ce n'est pas venu le premier jour !... Vraiment... en m'en foutant vraiment... pas en

jouant à m'en foutre... parce qu'à ce moment-là, ça nécessitait qu'ils bossent sans moi, parce que je sentais que la consigne suffisait pour qu'ils travaillent. Il n'y avait pas besoin que je sois à côté d'eux, à discuter, à je ne sais pas quoi faire. Il fallait surtout leur foutre la paix, et pour leur foutre vraiment la paix, il fallait absolument voir aucun enjeu sur le fait qu'ils pouvaient faire autrement, qu'ils pouvaient dire du mal de moi, qu'ils pouvaient détourner la consigne... ça va, ils sont grands... Je sens... voilà, il y a une affaire de sensations... je sens qu'à ce moment-là, ce groupe-là est prêt à ça, et même il a besoin de ça. Il a besoin que ce que je représente peut-être pour certains... il sait des trucs que je ne sais pas... il a besoin que ce truc-là disparaisse, et que l'autre se rende compte qu'en fait, il sait pas mal de choses, parce qu'il va l'expliquer à son collègue... enfin, voilà... il y a un truc un peu comme ça. C'est par petites touches, ce n'est pas directement la question de la tendresse, mais... disons que moi, j'ai pris conscience à ce moment-là d'une manière de faire qui pour moi était une manière de faire Crefad... parce que je me suis autorisé ça... j'ai appris dans ce cadre-là, et je me suis autorisé dans ce cadre-là, mais qui, me semble-t-il, participe de cette tendresse-là. J'ai vraiment confiance dans les gens. Si je le fais, c'est que j'ai confiance dans les gens. Ce n'est pas que je me barre uniquement pour aller boire une bière au bar... ça peut m'arriver, mais... Et quand je reviendrai, je verrai où ils en sont, et je verrai comment je dois ré-intervenir en fonction d'où ils en sont, parce que je serais parti une demi-heure ou une heure... et j'ai assez... pour le coup, j'ai assez confiance dans les gens, et j'ai assez confiance en moi... Parce que si tu n'as pas confiance en toi, tu ne peux pas t'autoriser à faire ça... j'ai assez confiance en moi sur le fait que je m'en sortirais... enfin, je m'en sortirais... je trouverais des façons de faire qui leur seront utiles quand je reviendrai... même si je ne sais pas lesquelles c'est encore, parce que je ne sais pas comment ils vont être quand je vais revenir... mais ce n'est pas une inquiétude... c'est même plutôt un plaisir, en fait... c'est assez vite devenu un plaisir de jouer avec ça, et de voir ce que ça donnait dans le groupe... et après, de réajuster, et d'être plus présent, parce qu'au contraire, ils sont trop insécurisés, il fallait être plus présent, ou je ne sais pas quoi...

Ouais, c'est rigolo... En fait, sur la question du style, ce que je suis en train de me dire, c'est exactement ce que je fais là, c'est que je laisse du silence... et je sais que quand ça, ça provoque de la réaction dans un groupe, ce n'est pas des réactions contre moi, ce n'est pas des réactions personnelles, c'est des réactions sur qu'est-ce que ça... qu'est-ce que ça dit à chacun, et qu'il faut que je traite la réaction telle qu'elle est par rapport à mon intention pédagogique... C'est un peu comme l'absence... c'est ça qui xxx [36'16] par association d'idées, je me dis ça... je me dis : j'ai un style un peu lent, comme formateur... bon, je ne fais pas exprès... je peux me brusquer, je peux me forcer, mais je me rends compte de ça... Il me semble que la question de la tendresse, c'est aussi prendre en considération ça. Je sais que je suis comme ça, et je sais ce que ça peut produire comme type de réaction, j'en tiens compte. Je ne prends pas ces réactions comme une critique de la formation ou de moi, ou d'un contenu, j'essaie de voir ce que je peux faire de cette

réaction quand elle est là, présente avec les gens... en fonction de qui le dit et comment il le dit... Et comme ce n'est pas une critique, c'est un objet de travail, et c'est intéressant. La réaction en soi m'intéresse. Mais je suis à peu près au clair avec mon style. Pour pouvoir faire ça, il faut que je sois à peu près au clair avec mon style. Et si je me force à être plus rapide, je sais que ça va produire autre chose... alors, je peux le faire... je peux être plus tonique, je peux bouger, je peux faire ci, je sais, mais je joue avec ça... parce que c'est à peu près conscient... à peu près, quand je le fais... Si je n'ai pas cette tranquillité, il me semble que je ne peux pas être trop dans une relation de tendresse, parce que je vais avoir d'autres enjeux dans l'écoute de la réaction de chacun... je peux avoir à me justifier, ou je ne sais pas quoi... du coup, je suis à côté de mon objet pédagogique... le sujet de conversation devient autre chose que ce pourquoi on est là, dans ces cas-là, si ça a lieu...

Ouais, je me dis que je ne suis pas très organisé... je me rends compte de ça, pour répondre à ta question... J'ai joué le jeu de l'entretien, je ne me suis pas préparé à l'avance et tout ça... j'avais xxx [38'14] dans ma tête aujourd'hui, et du coup je me rends compte que je ne déroule pas quelque chose de très structuré, très mûr dans ma tête. Je me rends compte de ça. Ça me demande de travailler un peu... C'est bien... C'est intéressant... Il y a quelque chose d'intuitif. J'ai l'impression que ma réponse à ta question est relativement spontanée et intuitive... même si on a pu y travailler un peu dans le cadre du Passeur, un petit peu dans le cadre du séminaire... en essayant de mettre des mots sur ce qu'on fabriquait dans le séminaire, on arrivait à cette question de la tendresse, mais sans complètement l'approfondir, la décliner, etc. Il me semble que c'est des intuitions... des intuitions sur lesquelles il n'y a pas vraiment de doute. Je pense que ce terme-là fonctionne... sans qu'on le définisse... tacitement, il fonctionne entre nous... avec Jean Rémi, avec {B}... assez bien... à l'évidence... mais on ne le teste pas à l'externe... même dans un externe très proche... Le seul test qu'on a fait en externe, et ça a été une catastrophe, c'est avec la fac de Clermont... je ne sais plus quand c'était... à un moment où on essayait d'avoir une convention pour le DHEPS, quand Paris-III nous emmerdait... et la réaction spontanée du service formation et du service gestion a été de dire : « non, mais nous, on n'est pas dans le spirituel ni dans la secte... » Enfin, ce n'était peut-être pas ces mots-là, mais secte, si... spirituel, ce n'était pas ce mot-là... Là, ça a été : ouh là là !... Bon, on ne leur a pas dit qu'on faisait des massages des pieds, parce que là, je crois que c'était terminé... [Rires] Bon, ça n'a pas marché. Mais là, à ce moment-là, la question de la tendresse, ça a créé une incompréhension... le mot... voilà, on était dans le détournement de mineurs, quasiment... Mais tu vois, c'est toujours en négatif. Là, je peux avoir plein d'exemples de ce que ça n'est pas, ou de ce que ça crée comme réaction en creux, mais je trouve que j'ai peu de choses très structurées en plein pour te répondre...

Il me semble que ça crée de la séduction, en fait, du coup, cette expression « pédagogie de la tendresse »... soit ça crée une répulsion, comme la fac... ou ça crée une séduction,

comme ta réaction qui colle avec ce mot-là aussi... en disant, par rapport à tes pratiques... oui, oui, il faut que je trouve une façon de les nommer... ce mot-là fonctionne... il fonctionne en positif... il fonctionne à fond... Dans Passeur, on a les deux... il y a ceux qui restent à distance de ce mot-là, et ceux qui embrayent dessus. Je ne suis pas trop capable de faire une typologie... enfin, j'ai des souvenirs... j'ai tels moments qui me viennent... j'ai l'impression que ceux qui sont passés par le DHEPS voient tout de suite, et que pour les autres, c'est variable. Ça pourrait être ça, mais j'improvise. Je n'ai pas réfléchi avant à ça. Je pense que c'est ça qui fait le critère. Pareil, on ne le travaille pas vraiment. On le nomme, comme on nomme plein de choses, mais ce n'est pas un objet qu'on approfondit...

Q : Tu sembles étonné de ne pas avoir une réponse structurée...

R : Parce qu'il me semble que dans ma tête, c'est à peu près clair, et que ça ne doit pas l'être tant que ça, puisque je ne me trouve pas très clair dans ma façon de te répondre... alors peut-être que toi, quand tu le décrypteras, te dira : bon, ça va, c'est compréhensible, ça va... mais je me sens assez décousu dans ma façon de répondre, et je me dis : tiens, c'est bizarre, c'est peut-être que... ça dit peut-être que ce n'est pas complètement mûr, ou qu'il y a encore pas mal de zones d'ombre sur ce point-là... mais peut-être pas... c'est peut-être que je n'ai jamais eu besoin, jusqu'à présent, de le formuler, de le structurer... donc, comme le besoin ne s'est pas fait sentir, ça n'a pas eu lieu...

Si je reprends le séminaire, c'est un des angles morts sur lequel on a du mal à causer avec la fac, à causer avec Éric... causer avec le collègue coopératif... itinérance, ils voient... multiréférentialité, ils voient... démarche empirique plutôt qu'hypothético-déductive, ils ne sont pas d'accord, mais ils voient... ou ils sont d'accord, ça dépend des gens... Mais ces questions de type pédagogiques... et la pédagogie de la tendresse est peut-être le sommet de l'iceberg... enfin, la partie visible... ça, par contre, c'est un sujet dont on ne parle pas... et probablement qu'il y a plusieurs facteurs explicatifs, dont une complexité pour nous à dire simplement les choses... voilà, c'est pour faire le lien avec ce qui me semble peu structuré dans ma façon de répondre. C'est peut-être qu'on n'est pas très simple et très limpide là-dessus, et que du coup on ne s'autorise pas à en faire un sujet de conversation, comme on peut faire un sujet de conversation sur... je ne sais pas, les questions du collègue coopératif... la praxis et... je ne sais pas comment ils appellent ça... on parle de leurs trucs à eux, mais... c'est intéressant... c'est bien, mais... du coup, je me dis : tiens, ça, on le marque dans nos documents, mais ça ne fait pas curiosité et conversation... ça ne fait pas sujet de conversation, alors que pour le coup, je pense que ça fait partie de questions un peu identitaires, j'ai l'impression, pour nous... Ce n'est pas unique, ce n'est pas le seul point, mais il me semble que ça nous positionne dans notre façon de faire, avec ses défauts et ses qualités... Si je prends le RIHEPS, le réseau international de l'EHEPS, je ne retrouve pas ce type d'attitudes et d'attentions, ou de questionnements... je connais xxx [45'17] collègue coopératif, mais les facs non plus... j'ai

envie de dire encore moins, même... non, ce n'est pas vrai, c'est pareil... pas plus, disons...

Il y a aussi quelque chose qui fait plus bricolage. Quand tu dis... ce que j'essayais de dire en intro... voilà, l'attention aux gens tels qu'ils sont, là où ils sont, les prendre comme ils sont au moment où ça se passe, ça veut dire que du coup tu peux moins faire du programme, tu peux moins faire du... alors, tu fais du programme, tu organises des choses, tu n'improvises pas tout, tout le temps, bien sûr, mais du coup tu es obligé d'être beaucoup plus souple par rapport à un ensemble de choses qui pourraient être prévues, entre guillemets. Ça ne me semble pas révolutionnaire de dire ça, en tant que pédago... enfin, je veux dire, n'importe quel instit sait ça dans sa classe avec des gamins en école maternelle... eh bah, ce n'est pas si évident que ça... je le dis par rapport à des collègues dont on est plutôt proche, dans le cadre du RIHEPS... mais alors, si je le disais par rapport à Uniformation, ou par rapport à Pôle emploi... là, on me met en prison... [Rires] on me retire le numéro d'organisme de formation, ce n'est pas la peine... le programme par demi-journée, c'est sacré... est-ce qu'on pourrait avoir les PowerPoint à l'avance ?... C'est ça, le monde de la formation, quand même... dans lequel on est quand même des gentils rigolos, tous autant qu'on est. Je pense qu'on est très reconnu pour ce qu'on fait, par les gens avec qui on le fait, mais alors, par le monde autour, ils ne comprennent rien... rien du tout à tout ça... sauf quand ils le vivent pour eux-mêmes, en tant que personne... Ça m'est arrivé avec Uniformation pour xxx [46'59]. C'est super... moi, je n'ai qu'une envie, c'est m'inscrire... par contre, je ne peux pas vous prendre en charge, parce que ça ne rentre pas dans mes cases... comme en plus, c'était au téléphone, et que Stéphanie enregistre les conversations téléphoniques, on aurait pu réécouter l'enregistrement après... là, parler de la pédagogie de la tendresse, ce n'était même pas la peine. On peut en parler informellement sur le côté, mais de manière formelle et officielle dans le cadre de son travail...

Q : Alors, je ne sais pas, mais... il me semble comprendre que dans la pédagogie de la tendresse, il y a à la fois l'idée d'être soi-même, et donc il y a plein de types... il y a plein de manières différentes de faire vivre cette pédagogie...

R : Très probablement...

Q : Moi, je suis plutôt lent, donc c'est ma manière... ce qui compte, c'est que je sois au clair avec moi, que je puisse en rire, ou je ne sais pas quoi... On pourrait donc entendre qu'il y a autant de styles que de formateurs dans la mesure où ils sont...

R : Probablement...

Q : Et en même temps, tu dis... c'est un type de pédagogie... après, tu dis : c'est un type de pédagogie...

R : Ouais, il y a du commun quand même. Mais je suis bien emmerdé pour le définir, c'est ça mon souci. [Rires] Je suis d'accord avec ton raisonnement, mais j'ai du mal à le définir... Ouais, il y a un type... en fait, il y a un ensemble de principes peut-être, plutôt qu'un type... c'est plutôt ce faisceau de principes conjugués qui participent de définir la pédagogie de la tendresse... et après, les méthodes, les formes, on les adapte... et peut-être que justement la capacité à adapter les formes, elle fait partie du truc. On ne va pas reproduire des schémas, des machins, parce qu'à un moment les conditions matérielles ne vont pas le permettre, parce que la salle va être en longueur, parce qu'il va faire froid, parce que le sol va être crade, et que du coup l'exercice que tu pensais faire, tu ne peux pas le faire... et ce n'est pas grave... Cette question-là, j'ai l'impression qu'elle participe de la pédagogie de la tendresse... mais, elle participe de n'importe quelle pédagogie, j'ai envie de dire... j'ai l'impression... en tout cas, je veux dire, n'importe quel formateur est amené à prendre en considération tout un tas de changements de l'environnement qui font qu'il s'adapte, qu'il change... alors, sauf le PowerPoint, sauf... enfin, voilà, sauf le courant dominant qu'on ne fréquente pas assez pour se rendre compte... Ouais, c'est ça. C'est plus un ensemble de principes qu'on a commencé un peu à balayer, il me semble, que de la méthode ou de la technique.

Et pour autant, si je reviens à mes conversations avec Pivoine, parce que je trouve qu'elles étaient assez éclairantes pour ça, la méthode et la technique, c'est utile. Tu ne peux pas faire sans méthode et sans technique. C'est complètement théorique de pouvoir imaginer que ce qui compte, c'est les intentions, les finalités, les principes, et puis le reste, la cuisine, on se débrouillera... l'infanterie suivra... Non, ce n'est pas vrai. Il faut les deux, en fait. Il faut en permanence inventer, remettre à jour, bricoler, s'amuser avec de la technique... la recette, comme dit Isabelle Stengers dans son bouquin sur le capitalisme. Les recettes, c'est vachement important. À un moment, j'avais écrit un texte là-dessus, je ne sais plus à quelle occasion, qui disait que la question est moins de s'accrocher à ses recettes que d'avoir un livre de recettes dans son sac... je ne sais plus comment j'avais écrit ça, mais... Du coup, ça revient à une question de principe. Le principe, c'est plus la méthodologie que la méthode. Je m'amuse à choisir l'exercice, l'outil, le machin, mais je les ai quand même préparés. J'ai bien dans ma besace des trucs, je ne suis pas tout nu, et j'improvise comme si ma créativité dans l'instant était suffisante. Il n'y a pas que ça. Il y a une nécessité à être souple, mais tu peux être souple aussi à partir de quelque chose que tu as travaillé. Il y a quand même du sérieux à écrire ça. Il y a une forme de sérieux et de préparation permanente, mais ça a à voir avec la question du style, cette affaire-là, parce que... je ne sais pas si je vais arriver à le dire clairement... moi, je me rends compte, par exemple, que je passe très peu de temps à préparer les formations formellement... à m'asseoir à un endroit avec un cahier, machin... je ne fais presque jamais ça, mais j'ai l'impression que je prépare tout le temps des formations, parce que j'ai le nez au vent, je pense à un truc... « Ah oui, ça serait un bon exercice, ça ! » J'ai mon petit calepin, je me marque ça, je le mets au fond de ma poche, je le retrouve après la

lessive, des fois... bon, c'est raté, mais je me rappelle quand même un peu avoir fait le geste d'écrire, donc c'est bon... C'est probablement un peu décalé de ta question, mais pour moi, ça participe de comment je fonctionne et du style. En fait, j'ai l'impression d'être tout le temps en train de préparer des formations, d'être tout le temps formateur, d'aimer ça, y compris dans des moments où je suis... où je suis ailleurs, je suis en vacances, je fais la sieste... [Rires] je ne sais pas... Du coup, je ne le vis pas comme une contrainte, parce que c'est super. Du coup, je peux faire plein de fois la sieste... [Rires] c'est vrai, en plus... sans trop... je ne suis pas contraint... là, il faut que je prépare, il faut que je ci, il faut que je ça... parce qu'en fait, je prépare... j'ai un certain nombre de formations EM en préparation dans ma tête que j'aurais dans trois mois, dans six mois, dans quinze jours... je ne sais pas ce que je vais faire, mais je sais que ça va monter en puissance. Et puis, quand je suis sur un truc un peu nouveau, que je n'ai jamais fait, c'est encore plus... il faut que j'anticipe encore plus... mais du coup, ça a à voir avec mon style, parce que ça fait partie de ma lenteur... enfin, je ne sais pas comment dire... les choses infusent, en fait... elles s'infusent dans ma tête, et pour que ça infuse, je ne peux pas saucissonner ma vie, saucissonner mon temps... de 14 à 16 heures, je serai en préparation, et de 16 à 18 heures, je ferai autre chose... non, c'est un peu tout le temps, ou un peu jamais, on pourrait dire, si on voulait le dire autrement. Alors, il y a des moments formels, où il faut préparer les trucs, faire des photocopies, lire un bouquin... là, OK. Ça, tu peux l'identifier dans ton agenda. Mais le reste, c'est plutôt... ouais, je ne sais pas comment dire... ce n'est pas une préoccupation, parce que ça voudrait dire que c'est pesant, une préoccupation, ou un souci... c'est plutôt un bruit de fond, dans ma tête... ce n'est pas perpétuel, ce n'est pas tout le temps, ce n'est pas... etc., mais très-très régulièrement...

Je le vois pour les missions DLA. Je n'en fais pas beaucoup, mais quand je fais une mission DLA, elle m'occupe beaucoup, en fait. Elle s'étale un peu dans le temps. Là, je fais un boulot avec des associations agricoles en Touraine, à Tours, je pense à eux souvent... Je ne les vois pas beaucoup, mais je pense à eux souvent. J'écris des petits trucs. Des fois, je leur envoie un petit texte. On fonctionne pas mal par téléphone... J'essaye de refaire le lien avec la pédagogie de la tendresse, parce qu'il me semble qu'il y a quelque chose de cet ordre-là là-dedans qui est... je ne sais pas comment dire ça... je pense à ce que je fabrique avec eux, et je pense à eux, ils sont dans ma tête, j'essaye de ne pas les envahir, et d'être présent quand ils ont besoin... et puis, des fois, ils ont besoin, mais je freine un peu... parce que moi, mon intervention, aujourd'hui, c'est ne plus du tout leur être utile. C'est-à-dire que j'ai nommé en réunion publique avec eux : vous êtes compétents, vous n'avez plus besoin de moi... avec le conseil régional, machin, et tout ça... pour qu'ils n'aient pas le choix, qu'ils entendent... Il me semble que là, je suis respectueux... enfin, il me semble que je suis dans une forme de tendresse avec eux. Ce n'est pas pour les flatter... OK, je le fais aussi, parce que c'est devant la région, et qu'ils ont besoin de leurs subventions, etc., mais c'est aussi pour qu'ils prennent conscience, et que peu à peu, ils me foutent dehors... enfin, ils me foutent dehors... ils ne m'appellent

plus... ce n'est pas qu'ils me foutent dehors, mais... je ne sais pas... je tourne un peu autour pour essayer de le dire... c'est une espèce de présence/absence... un équilibre entre présence et absence permanent, et qui dure... Là, pour bosser avec l'équitable café, j'ai l'équipe de l'équitable café dans la tête, un peu... Je réfléchis à ce qu'on va faire dans quinze jours... voilà, je ne sais pas, si toi ça te paraît clair comme je te le dis... c'est un peu décalé de ton... c'est un petit peu décalé, mais tu verras ce que ça donne...

Q : Ne t'inquiète pas pour ça. Je verrai ça avec mes formateurs après... [Rires] Je ne sais pas... là, c'est rigolo, parce qu'en fait, la question qui me vient derrière... tu parles de présence/absence... moi, j'y vois un truc dialectique... et pas mal de fois, depuis le début de l'entretien, tu m'as parlé du groupe passeurs EM comme étant un lieu, ou le lieu, dans ce que j'ai compris de ce que tu m'as dit là, de mise en travail de cette pédagogie de la tendresse...

R : Ouais.

Q : Alors, je vois bien que ce n'est pas central... je n'en sais rien... alors, c'est quoi ? C'est un hasard...

R : Que ce soit le groupe passeurs...

Q : Ouais...

R : Alors, d'une part, je pense que des espaces où on peut causer pédagogie entre formateurs, il n'y en a pas des milliers... en tout cas, moi, je n'en ai pas... beaucoup... J'avais des espaces internes aux équipes dont je m'occupais, mais où j'étais plutôt en soutien des formateurs. On causait pédagogie, mais plutôt dans une relation de soutien. On n'était pas dans une relation d'égalité. Passeurs, c'est l'espace qu'on a trouvé... enfin, c'est un espace qui sert à travailler la question de la transmission de l'entraînement mental... comment on s'y prend pour transmettre l'entraînement mental... donc, forcément, on cause de comment on s'y prend, ça contient des questions de pédagogie... pas que, mais ça contient des questions de pédagogie... et donc, on se rend compte que dans la pédagogie, la question de la pédagogie de la tendresse, elle revient... mais parce qu'on la porte... parce que {B} la porte, un peu moi, un peu Jean Rémi... parmi d'autres aspects qu'on essaye de travailler... Et je me rends compte qu'on n'a pas d'autres espaces. Donc, en fait, on le traite dans cet espace-là. On pourrait le traiter avec d'autres collègues animateurs ou formateurs, mais on ne l'a pas créé, il n'y a pas l'énergie qui s'est mobilisée pour le faire, il n'y a pas eu le prétexte pour le lancer qu'on a avec l'entraînement mental. L'action du (scie) [58'13], c'est pareil... la question du (scie), ça vient du Passeur, mais je pense qu'on peut traiter cette question partout, avec tous nos autres collègues. C'est un bon prétexte, l'entraînement mental, pour travailler les questions. En fait, c'était ça. Si tu crées un groupe pédagogie, les gens ne viennent pas. Si tu créais un groupe passeurs EM, on est venus... voilà, on s'y est mis. Ça nous a remplis. Ça nous a plu. Du coup, ça veut dire qu'en permanence, le groupe passeurs se

retrouve à la limite de ce qu'il traite... enfin, à se reposer la question : est-ce que notre ordre du jour ne s'éloigne pas de notre thème transmission de l'EM ?... Voilà, comme n'importe quel groupe, il faut se reposer la question de ce qu'on fout ensemble, qu'est-ce qui nous réunit ? Qu'est-ce qu'on veut traiter ? Est-ce qu'il faut le traiter ailleurs ? On a déjà sorti des choses du groupe passeurs pour ne plus les traiter dans cet espace-là. Peut-être que ces questions de pédagogie, et plus généralement pédagogie de la lutte [59'13], on les mettra dans un autre espace, un jour... Bon... il faut aussi tenir compte du fait qu'on n'est pas si nombreux, et si disponibles, donc... on a cet espace-là qui a installé un mode de fonctionnement, et qui le renouvelle, parce que les gens changent... voilà, ça ne ronronne pas, il me semble... mais bon, en tout cas, qui existe, et qui a une certaine durée, du coup... voilà, on le fait vivre, et on est content. Le jour où ça ne suffira pas, on en créera un autre, ou celui-là déperira, parce que... je ne sais pas, les gens n'en auront plus envie... Mais c'est vrai que causer pédagogie, ce n'est pas simple... entre formateurs... Ce n'est pas toujours prioritaire... Je ne sais pas s'il y a un rapport avec l'entraînement mental en tant que tel... voilà, c'est ça, pour aller au bout de ta question... je n'en sais rien...

Le groupe passeurs, il a aussi tendance... et c'est intéressant... à remplir une autre fonction qui est de faire évoluer la pratique de l'entraînement mental. Ce n'est pas son objet, au départ. Son objet, c'est la transmission. Mais quand tu causes de transmission, tu causes de pratiques, tu causes de comment chacun joue avec ça, qu'est-ce que chacun fait dans sa vie... C'est un aspect qui est intéressant... C'est un aspect que je trouve assez intéressant... qui est compliqué, mais qui est assez passionnant... Il me semble qu'il y a un bascul... enfin, comme une sorte de balancier... c'est-à-dire que quand les ordres du jour sont travaillés sur l'entraînement mental en tant que tel, on est moins sur la pédagogie... et puis, à un autre moment, ça rebascule... l'équilibre se fait ailleurs... on est plus sur des questions de pédagogie et de méthode, et moins sur des questions d'entraînement mental...

Je suis en train de me dire qu'avec la tendresse, on a quand même besoin de dire que la tendresse, ce n'est pas la complaisance... je ne sais pas comment dire ça... Ce n'est pas Bisounours... [Rires] Il y a quelque chose dans ce qu'on essaie de faire là qui, je pense, est exigeant... de soi à soi, et exigeant avec les gens qui sont là. Ce n'est pas... Je disais au tout début, moi, ces mots-là, ils sont venus dans ma tête un peu sur les questions de relation d'aide... mais aussi, je suis arrivé à la limite de ce qui était pour moi la relation d'aide, qui est pour moi... qui est une intention de soins, en fait... Alors, la relation de prendre soin, elle est nécessaire... enfin, je ne sais pas comment dire... Il faut bien prendre soin des gens ! Mais avec un objectif pédagogique. Quand tu es formateur, tu prends soin des gens, et tu as un objectif pédagogique... pas qu'un objectif de développement personnel, de mieux-être... de thérapie, parfois... C'est d'autres espaces qui sont pour ça. Ils sont importants, mais ce ne sont pas les mêmes. On ne peut pas les

confondre. Et quand on emploie le mot tendresse pour parler de la pédagogie, il me semble que tu crées potentiellement la réaction de dire : oui, oui, c'est juste que... enfin, c'est juste... c'est que vous êtes sympas, vous mettez la main sur l'épaule des gens, et puis « ça va bien se passer »... Ce n'est pas que ça. Et c'est là qu'on n'est pas toujours armé pour définir... expliquer en quoi c'est à la fois... c'est à la fois doux, et en même temps exigeant. Tu pousses aussi les gens à aller un peu plus loin que là où ils iraient tout seul. Tu ne te contentes pas d'être gentil... enfin, il me semble, en tout cas, que dans la pédagogie de la tendresse, on a besoin en permanence de se rappeler, de mettre en acte qu'on est dans l'éducation populaire... on est aussi pour que les gens aillent où ils veulent, à la vitesse où ils veulent, mais dépassent les limites qui sont auto-imposées... une espèce de plafond de verre qu'on peut tous avoir... ça, c'est pour moi... ça, ce n'est pas pour moi... et que c'est aussi être tendre avec les gens que de les aider à se dire : mais en fait, juste tu peux aller là, en fait, si tu veux... ce n'est pas obligé, mais tu peux... avec une espèce d'anticipation... enfin, une capacité à anticiper aussi, à projeter des choses qui pourraient avoir lieu de façon à ce que les gens prennent des scénarios, jouent avec, essayent... mettre les gens en situation de... de faire, de tester les choses, et par eux-mêmes se dire : en fait, je suis tout à fait capable de faire une conférence en public, je suis tout à fait capable d'écrire un livre, je suis tout à fait capable de tenir tête à un jury universitaire... alors que de moi-même, je me le suis interdit... pas parce que je pense... je ne sais pas comment dire... pas par nullité, mais je n'ai pas imaginé que je pouvais le faire. Il me semble que dans la tendresse, tu as aussi ça qui se joue. C'est respecter les gens que de ne pas les respecter, que de ne pas respecter les limites qui sont auto-imposées... parce qu'on est dans l'éducation populaire... sinon, on fige les situations. Elles sont comme elles sont, et on apprend à s'en contenter... on est content, c'est bien... C'est être de droite, comme l'explique très bien Ludivine Bantigny que nous allons rencontrer bientôt aux rencontres de réseaux... Elle disait : être de gauche, c'est ne pas accepter les choses telles qu'elles sont... par principe... après, des fois, on se prend des trucs dans la gueule, on fait avec les choses telles qu'elles sont, mais n'empêche que si tu acceptes les choses comme elles sont, tu es de droite. Elle parlait de Macron, parce que c'était le soir des élections... Il y a un truc comme ça... alors, appliqué à la pédagogie, mais qui serait ça... Oser laisser l'imaginaire se débrider... oser y aller... aider les gens à aller un peu plus loin qu'ils iraient même... et où ils veulent, et s'ils veulent, et comme ils veulent, et quand ils voudront...

L'image que j'ai en tête quand je te dis ça, c'est... c'est Marlène, par exemple... Marlène, dans la promo xxx [01'06'03], elle écrit un récit de vie... tu mets un point, tu la donnes à un éditeur, c'est une nouvelle... c'est une nouvelle, en fait. Elle ne peut pas le produire, parce que... elle ne le fera pas... Mais en fait, il m'a semblé qu'à un moment c'était honnête de dire : Marlène, c'est une nouvelle que tu as écrite. Marlène, tu es écrivain, tu sais ?... Mais tu fais ce que tu veux de ta vie... n'empêche que tu es écrivain, tu le sais... Après, tu écriras, tu n'écriras pas, tu feras un roman, de la poésie... tu ne feras pas, tu feras dans

vingt ans... mais du coup, tu es écrivain, si tu veux, moi, je relis... si tu veux, on peut relire des trucs de toi qui ne sont pas le séminaire... attelle-toi à quelque chose, indépendamment... Il me semble que ça, c'est quelque chose qui est de l'ordre de la tendresse. C'est-à-dire que je n'ai pas l'intention... je dis « je », mais on l'a dit avec des mots différents avec {B}, pareil... je dis « je »... je te dis ça, pas pour que tu le fasses, pas pour que je sois fier que tu le fasses, je m'en fous... mais vraiment là, dans l'instant présent, là, on est en face, je lis ton récit, c'est une nouvelle. Il est publiable, ton truc... Non, ce n'est pas vrai, ce qu'elle dit dedans, n'est pas publiable... [Rires] parce que c'est un récit de vie, parce qu'il y a de l'intimité, etc. Mais du coup... et je me dis, tu vois, dans plein de situations de la vie, si personne ne te le dit, tu ne peux pas de toi-même t'autoriser à être écrivain, par exemple.

Q : Ça, pour moi, c'est... alors, je ne sais pas si c'est l'exemple qui n'est pas bon... c'est exigeant de renvoyer ça à quelqu'un, mais c'est un peu Bisounours quand même aussi, c'est gentil... ce n'est pas complaisant... je ne sais pas comment dire, mais...

R : D'accord...

Q : Non, mais je n'en sais rien... J'ai l'impression, en tout cas, dans le truc... qu'il y avait un truc qui était de dire : ce n'est pas ce que les gens croient... la tendresse, ce n'est pas tendre...

R : Ouais, c'est tendre et pas que...

Q : Voilà, c'est plutôt le côté pas que...

R : Ouais, mais c'est... ça ne lui a pas fait plaisir...

Q : Ah d'accord !

R : Ça l'a bousculée. Elle n'avait pas du tout envie qu'on dise ça... [Rires] Non, d'abord, et puis ça ne vous regarde pas... d'abord, ça ne vous regarde pas, et puis... et puis après, on en rediscute... mais non, qu'est-ce que c'est que ces conneries !... Ouais, ce n'était pas... ce n'était pas pour lui faire plaisir, tu vois... Il y avait quelque chose qui revient là dans cette réaction-là qui revient à Rogers quand même, qui est la question de la congruence, l'expression sincère de ce que je ressens quand je le ressens. Là, il y avait du ressenti, un enthousiasme, un plaisir de lecteur... mais pas que du ressenti... il y avait aussi de la réflexion et du rationnel, dans la réaction qu'on a pu faire à Marlène... Mais j'ai assez confiance dans sa capacité à le recevoir à ce moment-là. Sinon, tu ne le fais pas. Sinon, tu prends des précautions... C'était sans précaution. Et le contenu du récit de vie, il était raide... enfin, elle n'y était pas allée avec le dos de la cuillère, Marlène... Ouais, je ne sais pas. Ce n'est qu'un exemple. C'est venu spontanément...

Q : Parce qu'en fait, tu as repris en disant : « j'ai quand même besoin de rajouter que ce n'est pas complaisant »...

R : Bah oui, parce que je réfléchis à comment ça se fait qu'on n'en parle pas un peu plus, qu'on ne décrit pas un peu plus, mais je pense qu'on a du mal à expliquer les choses en tension [01'10'20]. C'est tendre et dur en même temps... enfin, je ne sais pas, c'est compliqué à le formuler, à l'expliquer, à le rendre intelligible... Et je dis ça aussi parce que dans les types de réaction qu'on peut avoir quand on tente d'employer les mots dans des lieux de travail, on a ce que je te disais tout à l'heure sur la partie gestion de la fac qui dit « ouh là là, mais ça, c'est une secte », et puis on a l'autre réaction qui est : ah oui, c'est l'empathie... « Oui, je connais bien, j'en fais aussi, c'est de l'empathie... » Ça nous est arrivé plusieurs fois... c'était quand ?... Bah, quand on a présenté le bouquin *Pédagogie de l'accompagnement*, où des fois on teste un peu le vocabulaire de la tendresse pour voir ce que ça donne... c'était à Toulouse, où il y a eu plusieurs réactions de manière très spontanée dans le moment de plénière où on était tous ensemble pour dire : oui, c'est important de respecter les gens, c'est important l'empathie, c'est important d'être non dirigiste, etc. Du coup, je me suis dit : oui, c'est vrai, ça fait bien partie de ce qu'on travaille avec la pédagogie de la tendresse, mais ça ne suffit pas. Là, il y a pour moi un côté un peu... l'hypothèse qu'il suffirait d'être bienveillant pour que les choses se passent bien... qui là, pour moi, est très Bisounours, et très... contraire à l'histoire... enfin, je ne sais pas comment dire... s'il suffisait d'être bienveillant pour que les choses se passent bien, il n'y aurait jamais de fascisme, il n'y aurait jamais de nazis, il n'y aurait jamais... il y aurait toujours des gentils, parce qu'ils sont plus nombreux que les méchants, en général... les gentils, ça irait... Non, il ne suffit pas d'être bienveillant...

Q : Mais si je reprends Carl Rogers... je n'ai pas lu, donc je ne connais pas, mais pour moi, si on fait preuve d'empathie, on ressent donc aussi les tensions, les contradictions qu'il y a chez les gens...

R : Oui... oui...

Q : Donc, est-ce que c'est une mauvaise compréhension du terme empathie par le grand public... ?

R : Une simplification du terme empathie, je pense...

Q : Ou est-ce que tu penses que c'est vraiment dissocié de l'empathie telle qu'en parle Carl Rogers... ?

R : Là où il y a de la différence, c'est moins sur la façon dont on est définie l'empathie que sur son usage de l'empathie, qui est du coup sur une intention de mieux-être, de développement du moi, ou du soi... qui là n'est pas mon intention... ça peut l'être à des moments de ma vie, mais ça ne l'est pas dans mon engagement de formateur... Et probablement que tu as raison sur le fait qu'il y a une simplification... le mot empathie est appauvri dans la manière dont il est beaucoup utilisé... Moi, je le rencontre... alors là, pour le coup... là, à Oxalis, tu vas l'entendre... empathie, c'est en permanence, en permanence... tu le retrouves dans les mouvements non violents, etc. Je trouve qu'il est

simplifié, en effet. Il y a tout le côté un peu rugueux, qui gratte un peu, qui lui est enlevé. Il ne reste que le côté positif. Il y a plein de circonstances où c'est ce qu'il faut faire, et ça fonctionne, mais il me semble que moi, ça ne respecte pas assez les gens... enfin, des choses comme ça... que si tu n'es que gentil, et que tu ne vas que dans le sens où ils veulent aller, que tu leur dis que ce qu'ils veulent entendre... ça ne va pas, ça... tu ne travailles pas...

Q : En fait, ça ne les sort pas de là où ils sont... Ils s'assignent eux-mêmes des trucs, et donc les respecter, ces auto-assignations, ce n'est pas...

R : C'est ça, c'est ne pas les respecter en tant qu'humains, tels qu'ils sont... en tant qu'humain qui peut grandir, qui peut choisir d'aller ailleurs, qui peut se libérer d'un truc ou d'un autre, ou pas, mais en tout cas, c'est considérer que les choses sont figées, un peu, ou uniquement... on peut uniquement les faire bouger par la thérapie, par le soin, par l'acceptation de soi, etc. Il y a des fois où c'est ça la bonne méthode qu'il faut faire, en effet. En fait, c'est le côté un peu unique qui moi me gêne dans ces cas-là. Il y a une façon de faire, et pas une pluralité. Par moment, il faut être tel qu'on peut le dire là, et par moment, il faut être plutôt dans l'opposition. Il faut choisir entre ces registres-là régulièrement... enfin, un peu tout le temps... en sachant qu'on a chacun des tendances plutôt à l'un, plutôt à l'autre, plutôt des facilités, plutôt des tempéraments avec qui on sera facilement en opposition, et puis d'autres avec qui on sera plutôt facilement en empathie... et que là, le boulot du formateur, il est de se respecter, mais aussi de bousculer, de ne pas que subir, d'une certaine manière... des fois, il faut se forcer... enfin, il me semble qu'il faut forcer un peu... des fois, j'essaie d'être moins lent...

Q : C'est déjà pas mal... Est-ce que tu penses avoir fait le tour de la question pour ce soir, au moins ? *[Arrêt de l'enregistrement]*

[Vocal 010]

R : Ouais, j'ai l'impression que je me répète déjà un peu, là, depuis quelques minutes...

Q : Alors, la dernière question qui n'en est plus vraiment une, parce que de mon point de vue méthodologique... normalement, je ne le dirais pas... *[Rires]*

R : On ne le dira pas aux formateurs...

Q : Non, mais c'est enregistré... je sors de l'entretien non directif... moi, j'hésite entre pédagogie de la tendresse et pédagogie de la lucidité... j'avais déjà dit ça, je crois, à un séminaire Dheps. Je ne sais pas comment l'appeler, mais c'est plutôt un faisceau de machins... c'est pareil, c'est des intuitions que je rassemble... pas que des intuitions... c'est aussi les faits que je récolte, etc., mais je ne sais pas les théoriser encore. C'est Dominique, de notre promo, qui m'avait dit : « vraiment, je ne vois pas le lien du tout... » Ouais, je vois bien... enfin, dans le dictionnaire, je pense, ce n'est pas proche comme mot...

R : Elle ne voit pas le lien avec la tendresse...

Q : Oui, entre tendresse et lucidité... pour moi, c'est un peu pareil... enfin, c'est... comment dire ?... C'est deux façons de nommer le même bidule. Ce qui m'amène aussi à l'entraînement mental, ne pas se raconter d'histoires de soi à soi, et de soi aux autres... quand tu dis : respecter les gens, ce n'est pas aussi croire en leurs histoires... enfin là, je prends le vocabulaire de l'EM volontairement, en fait... être le moins salaud possible de soi à soi, ou je ne sais pas quoi... un travail éthique qui fait qu'il n'y a pas... il y a la fois des méthodes, mais en même temps, l'idée, c'est bien de faire avec ce qu'il y a. Moi, ça me paraît être peut-être une déclinaison méthodologique ou pédagogique de l'entraînement mental... alors là, je sors complètement... là, c'est ma... c'est une intuition... en me disant : en fait, l'EM, jusqu'ici, tel que moi... ce n'est pas une pédagogie du tout, c'est une manière de voir comment on réfléchit, etc. Moi, en tout cas, je n'ai jamais entendu de méthode dans l'EM... jamais... rien... ça ne dit pas qu'il faut se mettre en petit groupe, en grand groupe, en plénière, en machin, travailler comme ça... rien ! Ça ne dit pas du tout ça... ni les conditions matérielles... rien de rien...

R : Ça ne se situe pas dans l'EM, mais dans la façon de transmettre l'EM, ce que tu dis là... [02'35]

Q : Oui, mais ce n'est pas... oui, mais ça n'est pas écrit dans l'EM... on pourrait très bien transmettre avec des PowerPoint...

R : C'est vrai. Ça a été essayé...

Q : Voilà. Je doute du résultat, certes... [*Rires*]

R : Ça n'a même pas été essayé jusqu'au bout...

Q : Mais ce que je veux dire, c'est... n'y a-t-il pas un lien... voilà, je le redis comme une intuition... je pense qu'il y a un lien, en fait, entre ce que je décèle de ce que pourrait être la pédagogie de la tendresse et ce que cherche à promouvoir peut-être en ce moment le Passeur EM Crefad, ou je ne sais pas quoi... je n'en sais rien... c'est flou aussi... Par exemple, toi, tu commences par Davreux... et après, tu dis non... ce n'est pas un hasard, mais je pense que je peux, pour travailler la pédagogie... il se trouve que c'est Passeur EM, donc voilà, on n'en a pas quinze, je le fais là... mais tu commences par Davreux. Et quand j'interviewe {B}, il commence par Davreux aussi...

R : C'est probablement parce qu'on était présent au même endroit au même moment, ce jour-là... [*Rires*] Apparemment, le fait est que ce souvenir est le même pour les deux...

Q : Alors que moi, même si c'est mon intuition... quand j'introduis mon machin, je ne parle jamais d'EM... ce qui est juste un indice de plus dans ma liste... mais peut-être que je vais trop vite... peut-être que ce n'est pas lié à ça... peut-être que c'est juste une communauté de pratiques qui partage, et l'EM...

R : Je suis un peu dans le spontané là, mais il me semble que pour le coup, il y a des personnes et des parcours personnels qui expliquent ça, plus que la matière entraînement mental en tant que telle, j'ai l'impression. Mais c'est vraiment une hypothèse... c'est intéressant à gratter... Si je peux essayer de m'amuser... c'est la lucidité plus Foucault, ça fait la tendresse... un truc comme ça... Parce que je me dis... je pense que Foucault nous influe beaucoup plus qu'on ne le croit, les uns et les autres... alors, pour moi, c'est sûr... quand Foucault parle du soin de soi... Si je résume de façon lapidaire, c'est je ne peux être au monde que si je suis prends soin de moi en prenant soin du monde... quelque chose un peu comme ça... donc, c'est la lucidité que tu dis, qui est une des déclinaisons de l'EM... comme tu l'as dit, c'était très bien... avec cet aspect-là en plus... l'attention à soi et l'attention permanente aux autres... il y a quelque chose de... je ne sais pas comment qualifier ça... ouais... Foucault le dit mieux... il faut prendre ses mots à lui... Et tout ça pour que chacun fasse de sa vie une œuvre d'art... que chacun accepte sa singularité, son unicité, y compris ses côtés sombres, et Foucault était bien compétent dans ce domaine-là... ça pourrait être ça... la pédagogie de la tendresse, c'est aussi aider les gens à faire de leur vie une œuvre d'art... pour faire une définition à deux balles...

Q : Et tu aurais d'autres... je comprends que tu as plutôt appris aussi par mimétisme, empirisme et communauté de pratiques...

R : Ouais...

Q : Plutôt que dans des bouquins...

R : Ouais, clairement !

Q : Est-ce que pour autant, chemin faisant... là, tu me parles de Foucault... est-ce que toi, il y a d'autres trucs qui t'ont tilté ? Alors, ce n'est pas forcément de la théorie, ça peut être des romans, des films... ou des idées, ou des bouquins... qui te paraissent exemplaires... pas au sens modèle, mais au sens exemple...

R : Pas des bouquins de pédagogie... [*Rires*] en tout cas, là, je n'en ai pas de ce registre-là... Alors, je n'ai pas beaucoup lu... je n'ai pas non plus beaucoup lu là-dessus, mais j'ai quand même pas mal lu au début que j'étais au Crefad, parce que... [*Intervention du serveur*]

Q : Donc pas de la péda...

R : Non, non... il faudrait que je... il faut que je réfléchisse un peu, parce que je pense que du côté du roman, je dois pouvoir trouver des choses... du roman, ou certains essais proches de la littérature... Après, c'est plus du côté de la philo. Mais c'est aussi parce que c'est mes centres d'intérêt, je pense. Ce n'est pas lié à la matière elle-même, mais plutôt à ma relation... Ouais, je n'ai pas de truc évident qui me vient là, en écoutant ta question. Il y a l'exemple de Foucault, parce que je pense que je suis un peu marqué par Foucault ces temps-ci... Non, je ne sais pas dire...

Q : En philo, tu pensais à quoi ?

R : Non, je suis toujours un peu décalé. Les exemples qui me viennent sont un peu à côté...

Q : Ce n'est pas grave !

R : Je pense à Deleuze... [*Rendu monnaie*] Ouais, il y a plein de petites choses chez Deleuze, mais c'est toujours des trucs par la borne... En fait, non, ce n'est pas ça. C'est que je prends des trucs chez Deleuze, et je les réinvestis en tant que formateur. Ce n'est pas directement lié à la question de la pédagogie de la tendresse, mais c'est lié à ce que je disais tout à l'heure sur le fait que je ne prépare jamais, ou que je prépare tout le temps. Je prends des petits trucs chez Deleuze, je me dis : tiens, ça, ça pourrait faire un exemple, ça pourrait servir dans tel type de registre... ah ouais, quand Deleuze parle de la majorité, il faudrait que je m'en serve, parce que du coup... voilà. C'est peut-être moi qui aie une relation de tendresse avec Deleuze... [*Rires*] c'est peut-être ça que je suis en train de dire là... En tout cas, je pense que je suis loin d'avoir épuisé Deleuze. Ça va me nourrir un moment, je crois, encore...

Bah non, il n'y a pas grand-chose qui soit directement, ou frontalement, en lien avec la pédagogie de la tendresse... en tout cas, pas du côté de la pédagogie... Bon, Rogers, non... enfin, Rogers, c'est historique, dans ma relation au métier de formateur, mais ce n'est pas le cas aujourd'hui. Ça m'a intéressé, je trouvais ça très bien, j'ai pris des trucs, et puis je n'y reviens plus... enfin, je pense que j'ai digéré des trucs... des ateliers d'empathie, des machins comme ça... j'ai digéré des petits outils qui m'amuse de temps en temps, qui me servent, mais c'est des outils parmi plein d'autres... à part l'expression de considération positive inconditionnelle que je trouvais un peu pompeuse au départ, mais qui m'a beaucoup fait réfléchir sur ce que je foutais là en tant que formateur... à part ça, je ne peux pas faire de lien direct...

Il n'y a rien chez Charlotte Herfray qui va dans ce sens-là, mais il y a tout dans son attitude qui va dans ce sens-là... [*Rires*] c'est plutôt ça... Il me semble qu'il y a tout dans la personne qui va dans ce sens-là... ce côté... si je le dis avec son accent alsacien... « Si on est là pour travailler, on n'est pas là pour se faire des mamours ! Donc, ce que j'ai à dire, je te le dis, mais sache que ce n'est pas toi que j'attaque. Je te dis ce que j'ai à te dire par rapport à la situation... » Elle ne le dit pas exactement comme ça, mais... Il y a des gens, ça les scotche. Moi, je voulais l'épouser... [*Rires*] je trouvais ça trop... je trouvais ça très honnête, en fait. Il y a une sincérité et une honnêteté qui fait qu'elle pouvait se permettre de dire des trucs... et avec l'entraînement mental, pour suivre son raisonnement, j'arrivais bien à comprendre que ce qu'elle disait, elle ne parlait pas de la personne, mais elle parlait de la situation... elle parlait de tels aspects... ça, je pouvais bien la comprendre. Du coup, je ne lui prêtais pas d'intentions malhonnêtes ou malveillantes, donc je pouvais entendre qu'elle disait des choses qui pourraient paraître

dures, et que si en tant que personne tu les reçois avec cette grille-là, tu disais : oh là !... tu jugeais... Donc, il me semblait que c'était hyper parlant de ce que pouvait être la pédagogie de la tendresse... alors, je le dis a posteriori, parce que ça fait peut-être 20 ou 25 ans, cette histoire... j'ai des souvenirs, et je dois les enjoliver, ou les reconstituer en même temps que je te raconte, mais je ne crois pas que ce soit dans ses textes... je ne crois pas qu'il y ait ce vocabulaire dans ses textes, ses écrits... Ouais, je fais défiler dans ma tête là, mais... c'est trop loin... les exemples qui me viennent sont je pense trop éloignés de notre discussion...

3 - Entretien {B}

Q : Question d'Anthony Brault, R : Réponse de {B}

Q : Pourquoi je fais cet entretien ? Je crois que depuis le début du DHEPS, j'essaie de faire un tri, de prendre une distance sur mes pratiques d'animateur, de formateur, d'intervenant... Je comprends que j'ai eu toute une phase de ma vie où j'ai plutôt bossé par mimétisme des gens avec qui je travaillais, et puis ensuite plutôt avec une sorte de démarche empirique et intuitive, que j'ai peu formalisé et pas théorisé ce que j'ai fait, et que le DHEPS est sans doute pour moi le moment de faire ce travail-là. J'essaie de prendre de la distance vis-à-vis de toutes ces pratiques et de trier là-dedans. J'en suis où ? Je me rends compte que je suis attiré et que je défends des formes, dans toutes ces pratiques d'animateur de formation, d'intervention... des formes d'accueil, de coopération, de transmission, de rapport au savoir... qui partent des gens plutôt que de partir des savoirs, qui utilisent ce qu'il se passe ici et maintenant plutôt que ce qui est prévu, qui regardent aussi les zones d'ombre, qui laissent de la place au corps, aux émotions, qui cherchent à regarder le monde tel qu'il est plutôt que tel qu'on voudrait qu'il soit, tout en cultivant sa sensibilité... voilà, en quelques lignes, ce que pour l'instant je nomme pédagogie de la tendresse, tout en n'étant pas vraiment sûr de ce dont je parle.

Je sollicite un entretien avec toi, qui a lieu maintenant, parce que tu fais partie de mon terrain en tant que formateur, animateur de réseaux, intervenant dans le milieu associatif depuis pas mal d'années... deuxièmement, parce que je retrouve cette pédagogie ou cette attention, ces trucs-là, dans ce que je vis dans le DHEPS, donc j'ai une mise en habit... je le vis aussi... sans doute, vous le défendez aussi.... Donc, je me retrouve avec quelqu'un qui est dans les mêmes aspirations en tout cas... Et puis, en plus, carrément, je crois que vous utilisez ce mot-là aussi de pédagogie de la tendresse... donc, c'est rigolo plutôt que le mot revienne... mais ce n'est pas tant parce que le mot existait déjà, je crois, dans le DHEPS, ou dans tes pratiques, ou dans comment tu menais ça... Bah voilà, c'est un peu pour toutes ces raisons-là que je voulais t'entendre sur cette pédagogie de la tendresse, qu'est-ce que tu mets derrière... Est-ce que tu pourrais m'en parler ?

R : Quand tu as demandé l'entretien, je me suis dit un petit peu après : je ne prépare pas, de façon à pouvoir répondre plutôt spontanément, et refuser un discours tout prêt que j'aurais organisé dans ma tête. Je vais essayer de jouer ça. Je me suis interdit d'aller lire la définition de la tendresse sur le dictionnaire, de vérifier mes notes, etc., etc. Donc, je fais là du spontané. L'historique, pour moi, de nommer pédagogie de la tendresse, c'est à un moment du parcours du DHEPS organisé avec Jean-Rémi Durand Gasselini à *Peuple & culture*... donc, ça doit être autour de la promo 2... 10-11 ans... 12 ans... je ne sais pas bien... où on avait besoin... par rapport à Paris III, et par rapport à *Peuple & culture* qui

recevait des financements, mais ne nous les redonnait pas pour le fonctionnement du DHEPS... nous attribuait un budget [04'12], mais ce n'était pas tout ce qu'on recevait. Donc, on avait besoin de défendre la pédagogie que nous avons commencé à mettre en place avec la promo 1 et la promo 2. On a commencé un document, et dans ce document, j'ai nommé pédagogie de la tendresse, parce que je n'arrivais pas à me reconnaître et à nommer... dans tout ce qui m'était proposé, il n'y avait rien... soit parce que... pédagogie Freinet aux adultes, pédagogie interactive, pédagogie démocratique... il n'y avait rien qui correspondait à un état d'esprit général de formation des adultes considérant ces adultes et prenant en compte la totalité. Je ne sais pas dire pourquoi ce mot tendresse m'est arrivé, mais en tout cas c'était par distinction avec tout ce qu'on me proposait. Ça, je suis sûr.

Chaque fois que j'ai tenté de compléter ce dossier... il y avait donc les pédagogies du DHEPS, pédagogie interculturelle, pédagogie de la tendresse, d'autres pédagogies... donc, avec le terme pédagogie mis au pluriel... chaque fois que j'ai tenté de le compléter, j'ai été arrêté... j'ai été arrêté, parce que... quand j'en ai parlé à Dacheux pour avoir un agrément du DHEPS par l'université de Clermont, les personnes de la formation continue, dès que j'ai nommé pédagogie de la tendresse, m'ont dit : « refusé, il n'y a pas de gourou à l'université ». Ils n'ont pas voulu en parler plus longtemps. Ça a duré trois minutes et demie... Uniformation, impossible d'en parler, ça n'est pas compréhensible... Donc, c'est resté un mot à l'intérieur d'un dossier de présentation des pédagogies du DHEPS. Et petit à petit... il m'a fallu du temps pour oser le prononcer... d'abord à l'intérieur du DHEPS, puis dans le réseau des Crefad... parce qu'à chaque fois, pédagogie de la tendresse... ton interlocuteur a une sorte de semi-sourire, et passe à autre chose... il n'a pas envie d'aller plus loin là-dedans. Ça fait un peu... comment dire ça ?... Pour certains, ça fait un peu fleur bleue... pour d'autres, boy-scouts... pour d'autres, « par défaut, il ne sait pas nommer, donc... voilà, il nous dit un truc, mais ça, c'est bien lui... » Et ça s'arrête là... Alors, petit à petit, cet élément se précise... cette définition se précise... parce qu'autour de moi, les personnes s'en emparent, et arrivent même... comme ça, dans la conversation... à le sortir... à le dire... et donc, ça devient un terme tacite. On s'entend dessus. Et dans la mesure où il est tacite, il demande à être petit à petit explicité... Alors, ma pratique est d'explicité par l'exemple. Et pour l'instant... hormis sept-huit-dix phrases, il n'y a pas de présentation générale de ce que serait la pédagogie de la tendresse. Donc, je peux largement continuer dans la spontanéité.

Comment je pourrais parler de la pédagogie de la tendresse ?... C'est pour moi une façon d'organiser la totalité de la formation... d'une formation... par considération envers les personnes qui participent à cette formation. Ces personnes sont bien sûr, en premier lieu, des participants, mais sont aussi les formateurs, co-formateurs, intervenants... sont aussi toutes les personnes qui sont dans l'entourage. Si on prend aujourd'hui... nous sommes à Sète, dans un village vacances... Je suis bien sûr, depuis des semaines, organisé, dans

ma tête et matériellement, pour que les participants se retrouvent dans ce temps de formation, mais que mon co-formateur et moi-même, on s'y retrouve aussi, que l'intervenant Dacheux s'y retrouve également, et que le personnel du village vacances s'y retrouve également... non seulement dans les intérêts matériels... je suis une formation, j'interviens dans une formation... je sers à manger, je prépare des chambres pour les différents acteurs de la formation... mais aussi dans... les uns et les autres peuvent se regarder, se connaître, et ne sont pas... comment dire ?... ne sont pas empêtrés... ne sont pas endommagés... ne sont pas gênés... par des éléments de méconnaissance, des éléments matériels... enfin, faire en sorte que chacun de ces acteurs-là, à son niveau, et à sa place à lui, puisse s'y retrouver facilement et avoir de l'interrelation avec tous les autres. C'est ne pas enfermer chacun dans un statut, par principe... faire en sorte qu'il y ait une considération de ce qu'est la personne... Ça ne veut pas dire... Je suis toujours embêté par le mot empathie, parce qu'il ne me parle pas, il ne me dit rien, et parfois il peut même me paraître antinomique à la tendresse, parce que je n'ai pas d'empathie... donc, je reprendrais bien ce que nous disons avec {A}... avoir de l'attention, sans attention... sans intention... avoir de l'attention sans intention... Je n'ai pas d'intention à ce qu'il y ait de la sympathie qui se crée entre l'intervenant, les formateurs, les participants et le service de la cuisine... Ça ne m'appartient pas, ça. Par contre, je vais mettre en place des conditions, je vais être attentif en permanence à des conditions d'apprentissage, de réception, d'émission, de vie générale, pour que s'il y a des relations que les gens ont envie de mettre en place, elles puissent se mettre en place sans que personne ne se pose de questions... J'improvise totalement, là...

Alors, ça veut dire que je dois prendre en compte l'ensemble des éléments de ce qui constitue chacune de ces personnes. Certes, j'ai des priorités. C'est bien d'abord pour les participants qui viennent à la formation que je vais passer le plus de temps d'organisation, de formalisation, de soucis, en tant que tels... comme Foucault dit « le souci de soi », là, le souci des participants... le souci ensuite des formateurs et des intervenants, et *in fine* le souci de l'entourage... Et quand je dis les prendre en compte, et que ce n'est pas l'empathie, c'est les prendre en compte dans tout ce qu'ils sont, dans tous les éléments qu'ils me laissent lire et apparaître... c'est-à-dire que je suis sans intention, donc je ne vais pas aller chercher... je ne vais pas creuser, je ne vais pas essayer de trouver, de repérer... alors, il est fatigué, mais s'il est fatigué, ce serait pourquoi, etc. ? Non. Je réceptionne qu'il est fatigué, parce que j'ai une attention à chacune des personnes, d'une part, et au groupe, d'autre part... et je suis sans intention, donc je porte de l'attention au fait qu'il soit fatigué, mais je n'ai pas l'intention de le défatiguer, de le fatiguer plus, de trouver des solutions par rapport à cette fatigue... Tout ça ne m'appartient pas... ni même des explications de pourquoi il est fatigué... ça ne m'appartient pas. Par contre, je vais repérer pour chacun, au fur et à mesure... donc, à l'arrivée, pendant, après... tout ce qu'il est dit et montré, tout ce qui m'est montré, aussi bien dans les paroles, dans les regards, dans l'expression des corps, dans les façons de déambuler, dans les besoins de repos,

dans les besoins de manger, dans les besoins de grignoter, dans les besoins de boissons, dans les besoins de fumer, dans les besoins d'espace... toutes ces expressions-là... quand quelqu'un part un peu au loin marcher tout seul, je ne vais pas commencer à penser qu'il est en train de se séparer du groupe... Ça, ce serait avoir de l'intention pour lui. Je remarque qu'il part tout seul, et que ça va durer un temps. Ce qui m'importe moi, c'est qu'il ait cette possibilité matérielle, qu'il s'autorise à cette possibilité-là, de partir et de revenir, dans un espace de liberté, donc dans un espace de règles. Il peut partir, parce qu'il a besoin d'être seul... pour les raisons qu'il veut, ça m'est égal... moi, je le vois... il y a des règles, il a le droit de les respecter ou de ne pas les respecter. Il peut revenir au moment où le groupe travaille. Il peut ne pas revenir au moment où le groupe travaille. Ce n'est pas une question de justification, etc., parce que je sais que peut-être... parce que je peux imaginer qu'il part parce qu'il ne veut plus se former... pendant cinq minutes, dix minutes, une demi-heure... parce que... en fait, il a besoin d'être seul pour des raisons qui lui appartiennent, parce qu'il a besoin, pour réfléchir à ce qu'il vient de se passer dans le groupe, ou l'exercice prochain, de se retrouver lui... Je ne peux pas savoir pourquoi, donc je n'ai pas à avoir d'intention. Si j'avais de l'intention, elle serait contre-pédagogique.

Alors, ce que je viens de dire là nécessite des mises en forme. Si je veux réceptionner l'état de la personne... aussi bien l'intervenant, la personne, que le cuisinier... avant, il faut donc que moi, je sois là avant, que je connaisse les lieux, et que ces lieux correspondent à cette possibilité d'espace, de liberté, d'arrivée, etc. Donc, il y a des conditions matérielles, il y a des conditions d'anticipation de ma part... c'est pour ça, par exemple, qu'avec {A}, on se donne une consigne : on ne va pas dans un lieu qu'on ne connaît pas. Alors, ce n'est pas tout à fait possible partout. Quand on est allé à xxx [16'27], on ne connaît pas le lieu... on a discuté du lieu, on a vu des photos, etc. Ces photos, sous le soleil, l'été, ne donnent pas la même chose que ce que nous avons vécu en février, sous la pluie... voilà, il y a de l'impromptu tout le temps. Donc, en fait, toute cette préparation des conditions qui permettent la pédagogie de la tendresse... on fait le maximum, mais elles ne sont pas non plus dans tout prévoir. Ce n'est pas possible. Pendant, c'est la même chose. À tout instant, c'est le repérage de l'état de chacun. Et après, c'est la possibilité d'être attentif... soit parce qu'il y a eu des consignes, soit parce qu'il y a eu des exercices, soit parce qu'il y a un petit rappel, soit parce qu'il y a un coup de fil... peu importe... il y a mille manières, mais il y a une façon d'aller à la pêche aux renseignements, à la pêche à l'état des personnes... toujours pareil, qu'est-ce qu'elles expriment... et non pas essayer de comprendre ce pourquoi ça s'est bien passé, ou mal passé, etc. Donc, c'est permanent, il y a des conditions. Et pour ces conditions-là, je dois faire attention à ce que mon attention sans intention s'exerce à tous les niveaux. Je peux moi organiser des conditions d'accueil, des conditions de vie qui correspondent à la prise en compte de ce que sont les individus, les corps... un espace de formation, de la liberté, de la contrainte, tout ce qui constitue un espace de formation... Euh... j'ai perdu le fil... Mais, il y a aussi le contenu. Et comme je prends en compte le fait que chaque personne, et le groupe, va avoir des réactions, que je

vais lire ses réactions, il faut qu'en permanence, je puisse adapter mon contenu. Donc, la pédagogie de la tendresse, elle nécessite une très forte préparation. Si j'ai deux jours et demi d'intervention, il me faut préparer quatre jours d'interventions. Il faut préparer quatre jours, parce qu'en fonction de ce que je vais pêcher comme renseignements, il va falloir que j'annule ça, que je remplace par ça, que ça, ça dure plus longtemps, que ça, ça dure moins longtemps, donc il faut peut-être des exercices pour remplacer... parce que je pensais que ça prendrait plus de temps, donc il m'en faut d'autres... En tout cas, il faut des possibles. Donc, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la pédagogie de la tendresse nécessite presque plus... non, nécessite plus de préparation, plus de contenus préparés qu'un programme sérié. Mais il faut que le formateur... les formateurs que nous sommes soient en capacité permanente de choisir dans ce programme ce qu'ils vont mettre en place, et non pas de vouloir le faire à tout prix... et donc, de ne pas avoir d'objectifs très précis de production, mais des objectifs d'adaptation d'objectifs généraux aux personnes et au groupe... Je ne sais pas si je dis tout ça comme il faut... je continue mon épreuve de spontanéité...

Dans cette pédagogie de la tendresse, il y a des questions... pour moi, en tout cas, il y a des questions de respect des personnes... alors, ce n'est pas un respect au sens de l'honneur, etc., c'est un respect de la personne, donc de ce qu'elle me dit, mais aussi de ce qu'elle me dit par son corps, ses gestes, ses regards, encore une fois... et les humains peuvent dire en même temps deux choses différentes. Donc, moi, je dois prendre en compte l'ensemble de ces éléments. C'est ça que j'appelle le respect. C'est le respect de la personne et de ce qu'elle exprime. Alors, bien sûr, ce respect, il peut être contrarié, il demande de la négociation, parce que... là, on était un groupe de 17... les 17 ne disent pas la même chose... en tout cas, pas au même moment. Ça, c'est permanent. Il faut aussi trouver non pas ce qui est dit majoritairement, mais ce qui va faire du bien tout en avançant dans les objectifs généraux, donc à chaque fois concilier... et concilier aussi bien dans l'exercice... ça, ce n'est pas très compliqué... mais aussi dans l'attitude. C'est-à-dire que toi, en tant que formateur... mais en même temps, c'est tout le travail de formateur, me semble-t-il... il va falloir que... si à un moment donné, tu sens qu'il y a plusieurs fatigues, et qu'accumuler ces fatigues-là font fatigues de groupe [21'48], ou qu'il y a un peu de fatigue ici, un peu de dispersion là, et que fatigue plus dispersion font un groupe qui va s'amuser, qui va... qui n'est pas en état de travail... il faut que toi, par rapport aux objectifs généraux, tu puisses décider : OK, j'arrête là... le mieux, pour l'instant, c'est qu'on laisse naviguer dans les têtes... bon bah, je vais aller au-delà de la fatigue, et puis tant pis, on va mettre un exercice supplémentaire, et pousser la fatigue, parce que peut-être que de pousser, ça va régénérer tout le monde, ça va... voilà... ou alors, peut-être que moi, il faut que je mette une dose d'énergie... peut-être qu'en fait, ce qu'ils expriment, eux, ça ne vient pas d'eux, ça vient de moi, et de l'intervenant, et de la chaleur, etc. Donc, là, c'est à moi de mettre de l'énergie... je ne sais pas, la plaisanterie, un coup à boire, du tonus, de la démonstration corporelle que, moi, j'ai envie d'y aller, etc.

On va bien voir ce que ça donne. Mais en fonction de l'information que je lis, il va me falloir agir... et il va me falloir agir avec mon co-formateur, parce que peut-être que lui a d'autres perceptions de la même chose. Je dis ça, parce que pour moi, il y a... dans pédagogie de la tendresse... je vais ailleurs... pour la réaliser... je vois assez mal comment on peut la réaliser seul, comme formateur. Il me semble que la pédagogie de la tendresse est mal employée quand le formateur est tout seul, ou en tout cas bien plus difficilement... bien sûr que ça m'arrive d'animer des formations seul, et de tenter le mieux possible de mettre en œuvre ce que j'appelle la pédagogie de la tendresse, mais je constate que c'est beaucoup plus difficile, beaucoup plus incertain, que ça a beaucoup moins d'effets, que lorsque je suis avec {A} dans le DHEPS, à l'évidence, ou avec Christophe, ou avec Blandine, dans une autre formation... parce qu'il y a une manière de pécher les informations, de les confronter rapidement ensemble, et donc de les affirmer ou de les conforter qui permet d'agir avec une plus forte certitude pour les objectifs qu'on s'est donnés.

Là, par exemple, si je reprends ce que nous venons de vivre, il y a des questions qui se posent. Est-ce qu'au mois de mai, il faut aller à Sète, en bord de mer ? Il va y avoir du soleil. Tout le monde va arriver de régions où il n'y a pas encore le soleil. Est-ce que ça ne va pas être dispersant pour l'attention de chacun ? Si c'est vraiment dispersant, on ne sera plus dans la pédagogie de la tendresse, c'est-à-dire le respect du corps, des envies... On va au contraire provoquer les gens dans quelque chose qui ne va pas faciliter la situation de formation. Alors, j'aurais probablement répondu non sur un stage d'entraînement mental. Il y a des gens qui ne se connaissent pas, qui arrivent, qui vont se découvrir, et où les confronter à une situation où on n'a qu'une envie d'être ailleurs qu'à la formation... Dans le cadre du DHEPS où les gens se connaissent, où on se met dans une salle, il y a une habitude de travail en commun, on s'est dit : là, c'est plutôt un cadeau d'être au soleil au bord de mer. Bien sûr, on ne va pas en profiter vraiment, mais c'est plutôt un cadeau. Donc, allons plutôt à Sète qu'à Dunkerque. L'intervenant... les intervenants... donc, on en a un sur Démocratie Europe Communication et on en a un pour approfondir la question de la démocratie. Pourquoi on contacte xxx [26'08], parce qu'il habite Nîmes, donc ça ne sera pas très loin, il peut faire l'aller-retour. On ne va pas le contacter, encore une fois, pour aller à Dunkerque pour deux heures d'intervention. Là, je suis aussi dans l'expression de la pédagogie de la tendresse par rapport à l'intervenant... Et par rapport à Éric, moi, j'ai besoin qu'il soit là tout le week-end... parce qu'une intervention de deux heures sur des questions complexes, où on est un peu en réaction à la communication, l'Europe... la démocratie, oui, ça, on irait bien, mais l'Europe, ce n'est pas... il y a du rétif en nous sur tous sur ces thèmes-là... Donc, s'il vient, qu'il intervient deux heures, et qu'il se barre, ça ne va pas faire effet. Là, je me pose la question du dispositif de formation. Il faut qu'il soit là en permanence. Donc, est-ce que tu es d'accord pour être là en permanence ? Mais moi... comment dire ?... Je prends en compte qu'il habite Balbigny, dans la Loire, il travaille à Clermont-Ferrand, il fait l'aller-retour tous les

jours, ou il reste dormir à Clermont deux jours par semaine... sa famille est éloignée, il a besoin de ses week-ends pour sa vie propre. Par ailleurs, je n'ai pas de sous. Par ailleurs, lui, il gagne bien sa vie... voilà, j'ai un certain nombre d'éléments qui font que pour être sûr qu'il va dire oui dans un confort et une reconnaissance de ce qu'il est, je lui propose de venir dans un village vacances à Sète au soleil, au mois de mai, avec sa famille. Après, à lui de dire oui ou de dire non.

Quand je dis tout ça, je dis bien... la pédagogie de la tendresse, certes, elle s'applique aux participants, mais elle s'applique bien à {A} et moi, elle s'applique bien aux intervenants. C'est une attitude qui est générale et qui va faire que de se renforcer. J'étais sur le respect. Et, le respect, c'est... pour moi, la pédagogie de la tendresse, c'est d'exprimer cette pédagogie de la tendresse dans mes attitudes de formateur de manière à ce que les personnes qui sont là, par mimétisme, ou par volontarisme, puissent adopter la même attitude, au moins pendant le temps de la formation. Je n'ai pas l'intention de les convaincre pour leur vie à elles [28'33], mais pendant le temps de la formation. C'est-à-dire qu'elles peuvent, elles aussi, petit à petit... ou en tout cas... au moins par mimétisme... apprendre à lire ce que disent les autres sans interprétation... à lire par leurs corps, à lire par les voix, à lire par les attitudes, par tout un tas d'éléments... et donc, que la pédagogie de la tendresse, elle se renforce mutuellement au fur et à mesure des réactions, car elle ne dépend pas que de moi. Moi, je l'impulse, mais il faut qu'elle puisse rebondir dans le groupe par les intervenants, par les participants eux-mêmes, entre eux, vis-à-vis de nous, voire par rapport à l'entourage, si on prend xxx [29'21] ou si on prend Sète... on pourrait prendre Villefranche-de-Rouergue... non, tu n'y étais pas, à Villefranche... Les personnes qui entourent, là, elles nous regardent, elles préparent, et elles sont très respectueuses de nous. Elles ne viennent pas nous embêter. La plupart d'entre nous ont laissé nos affaires dans les chambres, ce matin, ce qui dérange les femmes de ménage... n'empêche que personne n'est venu nous dire de débarrasser les bagages... parce qu'ils nous ont vus... alors, ils savaient ce qu'on venait de faire, on les a informés, mais ils nous ont vus aussi travailler. Ils nous ont vus faire nos affaires, etc. Et puis, on a eu des petits signifiants d'être à l'heure au moment des repas pour ne pas les embêter, de leur dire qui on était un peu avant, de leur dire bonjour chaque jour... enfin, voilà, on n'est pas des touristes... sans être péjoratif... on n'est pas des passagers hautains... Et donc, en fait, la pédagogie de la tendresse, ce n'est pas le formateur qui installe une pédagogie, c'est avec cette pédagogie-là, installer une dynamique qui fait que chacun des participants, à son niveau, va la renforcer. Bien sûr, ça ne marche pas toujours au même degré de la même façon.

Donc, ça nécessite... parce que ce n'est peut-être pas très-très concret... ça nécessite quand même que non seulement on travaille le contenu, non seulement on travaille ce qui fait l'objet de la formation... donc, ici, un travail plutôt intellectuel... Démocratie, Europe, Communication... qu'on travaille ce que disent les personnes, et donc leurs corps, mais

aussi que l'on mette des conditions de vie et de confort qui soient agréables pour ces corps et pour ces intellects-là. Ça concerne le manger, ça concerne le dormir... mais, plus que le manger et le dormir, ça concerne l'espace. Il ne me semble pas... je ne saurais pas expliquer pourquoi... il ne me semble pas qu'une pédagogie de la tendresse puisse se réaliser dans des endroits confinés, c'est-à-dire où tu as une perception que ta liberté est restreinte et contrainte, où en tout cas contrainte trop fortement. Il y a toujours des contraintes, mais... trop fortement.... Ça ne peut pas non plus être dans un espace dispersé. Donc, il faut trouver à quel endroit... pour ce groupe-là, pour cet intitulé de formation là, avec ces intervenants-là, dans quel endroit ça serait le mieux pour se faire... Donc, quand j'ai dit le respect, quand j'ai dit l'ambiance, quand j'ai dit la préparation, quand j'ai dit l'émulsion de la pédagogie de la tendresse entre tous... il me semble que j'ai dit pas mal de choses, déjà.

Q : Pour commencer, tu as employé plusieurs fois le mot totalité, au début, que la pédagogie de la tendresse, ça ne pouvait pas... il n'y a pas de terme pour englober la totalité... juste ce mot-là, c'est quoi la totalité ?

R : C'est ce que j'ai essayé de t'expliquer là, parce que... par exemple... j'ai connu ça à Peuple & culture... j'ai connu ça dans les associations dans lesquelles j'intervenais ponctuellement... je connais ça à la fac aussi... où ceux qui s'occupent du matériel, ceux qui s'occupent du programme et l'intervenant sont des gens très différents. Il peut même y avoir une absence totale de communication entre eux. Tu peux tout à fait... j'ai connu ça avec les Ceméa, par exemple... je t'envoie le programme... je reçois un programme, c'est-à-dire... objectifs, activités à réaliser, modes d'évaluation... je n'ai pas vu les personnes, je ne connais pas les locaux, je ne connais pas le public... on me dit que c'est un public BEATEP... [Rires] Et vas-y coco !... Qu'est-ce que tu fais, là ?... Tu es un con... enfin, tu ne prépares rien, tu es un perroquet... Tu es quoi ? Tu n'es rien... À Peuple & culture, par exemple, quand on a mis en place le DHEPS, ils avaient une habitude... un service formation... et le service formation, il organisait le lieu de formation... voilà, et c'est des secrétaires qui n'ont jamais été formatrices... alors, qui connaissent les formateurs... c'est sympa, on s'entend bien, on est dans une association, mais elles n'ont jamais été formatrices... Donc, elles vont avoir des critères de distance, de rentabilité, de coûts, et leurs représentations... Si c'est une formation Peuple & culture, il vaut mieux que ça se passe dans un foyer de jeunes travailleurs... une formation, ça ne peut pas se passer dans un village vacances, par exemple... enfin, voilà, des choses comme ça... par contre, une rencontre (phage) [34'48], on va plutôt la faire dans un village vacances que dans un foyer de jeunes travailleurs. C'est des clichés, des représentations. Mais toi, en tant que formateur, tu n'as pas de prise là-dessus. Donc, tout ce que je viens de dire sur l'espace de liberté, accueil, connaissance du cuisinier, arriver avant, etc., tout ça n'existe pas, puisque tu n'as pas de prise dessus. C'est ça que j'appelle la totalité. La formation, elle démarre bien avant. La formation... là, ça fait un an qu'on travaille à ça... alors, bien sûr,

on ne travaille pas un an à temps plein là-dessus, etc., mais... ou on décide de dire... au mois de mai, là, pour ces trois promotions... oui, ça ira... c'est avant Clermont... ça ira... voilà. On a un certain nombre d'éléments qui nous permettent de dire : oui, c'est à Sète... bon, à Sète, on va où ?... Plutôt dans la ville, plutôt au café associatif, plutôt en bord de mer... comment on fait ? Et puis après, tu adaptes, bien sûr, en fonction des conditions matérielles, des réponses, du prix, etc., etc.

Et donc, un mois avant, ton hébergement est prêt, tes intervenants sont prêts, et toi, tu es dans la disposition. C'est-à-dire que quand je reçois les textes des différentes promos, d'un mois avant jusqu'à la veille au soir, je sais que tout ça s'inscrit dans leur tête dans le contexte de Sète. On va se revoir à Sète, donc j'envoie mes textes tout de suite. Moi-même, je suis dans : je vais les voir à Sète. Donc, avant d'être là, avant de monter dans la voiture pour venir là, la veille, je suis déjà dans la formation. C'est ça, la totalité. Ce n'est pas une totalité au sens de programme, il faut que le programme soit réussi, il faut le faire en entier... Ça n'a rien à voir avec ça. C'est : mon rôle de formateur, il s'exerce aussi dans la qualité de l'hébergement, dans le type de nourriture, dans l'invitation, dans le rappel des consignes bien avant, dans la décontraction de l'intervenant, etc., etc. Pour moi, c'est ça, la totalité. Ça veut dire aussi que... que ce soit pour moi ou pour {A}... Il faut que je fasse attention à être en forme, d'être disponible. Ça, ça fait partie de la totalité. Si moi-même je suis complètement séché... si moi-même j'arrive au dernier moment ou à la course, j'enlève une bonne partie... je ne pourrais plus être dans l'attention sans intention... parce que j'aurais au moins une intention vis-à-vis de moi, c'est de ne pas montrer que je suis à côté de la plaque... [Rires] que je suis occupé d'autre chose, que je ne suis pas disponible... donc, je ne suis plus dans la tendresse... je ne suis plus dans le respect, je ne suis pas disponible pour les gens.... Pour moi, c'est ça, la totalité.

Après, quand je dis totalité, ça veut dire qu'il faut aussi que j'organise, pour chacun, les espaces où il ne va pas être contraint... Parce qu'on est là, on s'est déplacé, on est dans une salle, on a un programme, on a des intervenants... on a quand même des conditions de respect de l'hébergement, de respect des cuisiniers, de respect des règles du lieu, je ne sais pas quoi... et du respect de nos propres organismes... Il y a déjà énormément de contraintes... On ne s'en rend pas obligatoirement compte, mais on a déjà énormément de contraintes. Donc, il ne faut ni en rajouter ni en enlever... Il faut faire avec... mais il ne faut pas en rajouter. Ça, c'est un vrai travail de ne pas en rajouter.

Quand xxx [38'57] me dit, il y a quinze jours « je ne peux pas venir », moi, je ne vais pas commencer à me faire du souci, à annuler, etc. Je vais dire : bon, j'avais préparé mes quatre jours, donc il va falloir que je m'organise pour ça. Je ne commence pas par entrer dans le stress. Quand Dacheux me dit trois jours avant : « rappelle-moi, c'est bien vendredi soir ? – Non, c'est vendredi 18 heures qu'on a dit que tu étais là. – Ah oui, d'accord, vendredi, 18 heures, ça va, c'est bien... » Et le vendredi, à midi, quand je suis sur la route, il m'envoie un texto pour me dire : « je ne partirai qu'à 17 h 30 »... Donc, tu

vas être là après le repas, OK. Donc, je lui fais un texto en lui disant : « tu achètes des sandwiches en route. Nous, on démarrera tranquillement, et tu arrives après. » Pendant le repas, il m'envoie un autre texto en me disant : « j'arriverai à 23 heures... » Mais, en fait, tout ça, c'est normal, c'est de la formation. Tout ça ne me pose aucun problème, parce que de toute façon j'ai mes quatre jours, j'ai mes objectifs, j'ai mes conditions de travail, donc ça peut arriver. Pour moi, la totalité, c'est ça. C'est de prendre en compte tout ce qui permet d'organiser une formation et de prendre ces signes dont j'ai besoin en permanence.

Q : Tu m'as parlé de l'historique de ce terme-là, tu m'en as fait une définition autour de l'attention sans intention. C'est ça que j'ai compris, en gros, comme chapitre. Ensuite, tu m'as décrit la posture du formateur. Tu es venu ensuite sur la nécessité du binôme... je l'ai compris comme ça... ce que ça signifiait vis-à-vis des intervenants, vis-à-vis des participants. Et après, tu es arrivé sur le fait que c'était une dynamique... que ça enclenchait une dynamique, et que les participants allaient eux-mêmes alimenter cette dynamique. Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur cette dynamique ?

R : Ce que j'avais dit quand même, c'est qu'il y a... le minimum... et il me semble que c'est ce qui se fait le plus... c'est par mimétisme... Je ne sais pas comment dire ça... Quand un humain ressent du respect... même s'il se méfie un peu, même si ce n'est pas habituel, même s'il se dit : « prudence... j'ai déjà eu d'autres expériences avant, prudence !... » Il n'empêche que, s'il est reçu, si on lui dit bonjour, s'il a cette sensation que sa personne est prise en compte... on ne lui dit pas, il le vit... j'insiste là-dessus... il le vit... bah, ça influence son comportement... ça influence son comportement que lui-même... lui-même va renvoyer ça à un moment ou à un autre... peut-être pas tout de suite en arrivant, mais... voilà. S'il est dans... je peux le prendre par rapport... là, aux femmes de service, aussi bien pour les chambres que pour la cuisine... c'est peut-être plus facile pour la cuisine et l'accueil... si toi, en tant qu'organisateur, tu prends la précaution de leur téléphoner, de leur envoyer un courriel, et même s'ils t'emmerdent beaucoup, de faire en sorte qu'ils aient leurs réponses à eux, par rapport à leur mode d'organisation... Si tu arrives avant, que tu te présentes, que tu as le temps de faire le tour, que tu n'es pas affolé... voilà, tu les préviens des changements, etc. Si tout le groupe vient le premier jour manger, toi, tu t'arranges pour être dans les premiers, de dire bonjour à la cuisinière... bah, ceux qui te suivent disent bonjour aussi... Comment dire ça ?... Et c'est lancé. C'est-à-dire que... peut-être qu'on ne va pas dire bonjour à chaque fois, mais chaque fois qu'on rentre dans la cuisine, il y aura soit un bonjour, soit un petit mot, soit un regard avec un petit sourire... il y aura une reconnaissance de la personne qui est la cuisinière. Il n'y a pas un groom de services. Il n'y a pas un inconnu de service... Et si la personne me voit dire bonjour à la cuisinière, elle dit bonjour à la cuisinière naturellement... ou elle le fera, ou elle est embêtée parce qu'elle ne l'a pas fait... C'est ça, le mimétisme. Et ça, ça va se reproduire sur tout le séjour, parce que la cuisinière, le

lendemain, elle va dire bonjour d'elle-même au groupe qui arrive, et donc ça se rajoute, ça se développe...

Là, par exemple, dans le groupe de formation qu'on constitue... alors, au DHEPS, c'est moins flagrant au fur et à mesure, parce que c'est quelque chose qu'on installe la première semaine de la formation, à Brioude... donc, la première semaine des trois ans... mais dans les stages d'entraînement mental, il faut la première journée installer ça... faire en sorte de poser des règles en levant des contraintes, c'est-à-dire considérer la personne, ce que j'appelle le respect... La personne, c'est son corps et sa tête. C'est les deux réunis. Habituellement, on ne le prend pas en compte. Et tu ne peux pas savoir... et même la personne, des fois, elle ne le sait pas ce qu'elle va avoir besoin pour répondre... je dis n'importe quoi... ce qu'elle va avoir besoin pour apprendre... Moi, quand je suis en situation de formation, en tant qu'apprenant, il y a des fois... trois heures assis à écouter, ça me va très bien. Il y a des fois, au bout d'une demi-heure, j'ai besoin de bouger, sinon je n'arrive plus à écouter la personne. Elle m'a dit des trucs qui me perturbent, qui me touchent quelque part... je ne sais pas, j'ai besoin de bouger. Alors, je peux prendre l'excuse d'aller pisser, mais ce n'est souvent pas autorisé. Je peux prendre l'excuse... j'ai oublié le café, etc. Je peux aller me gratter, etc., mais... comment dire ?... Tenter d'autoriser chacun et le groupe à ne pas utiliser d'artifice... J'ai besoin de me lever, j'ai besoin de me gratter, j'ai besoin de boire un coup, etc., en fait, c'est pour apprendre. Je n'ai pas à juger ça. Je n'ai pas à chercher des explications. Je suis dans l'attention sans intention. J'essaie de faire comprendre plutôt que de donner... même si je donne des règles, j'essaie de faire comprendre des règles... oui, on peut se lever... oui, on peut faire le tour de la table... oui, on peut se lever et s'appuyer contre le mur en restant dans la salle... oui, on peut sortir de la salle sans faire de bruit pour ne pas déranger les autres... oui, on peut se lever pour boire un café... oui, on peut aller pisser et revenir... parce qu'en fait, on a autant besoin de pisser que de réfléchir à ce qui vient d'être dit... voilà, c'est tout ça. Je ne vais pas commencer à penser que la personne est incapable de retenir sa vessie. Ça n'a rien à voir...

C'est prendre en compte tout ça... C'est difficile à expliquer, parce que... certes, je donne des règles, mais je donne des règles toujours en essayant qu'elles soient à la fois contraignantes et amusantes... non, il ne faut pas être en retard... oui, on démarre à l'heure... on démarre à 10 heures.... Tout à l'heure, par exemple, tout le monde n'était pas là, mais on a commencé le tour de table... Mais les gens le savent bien, et ce n'est peut-être pas très important qu'ils loupent 2 personnes sur 17, ou qu'ils loupent la moitié... si pour eux, c'était plus important, par rapport au contenu des deux jours, qu'ils continuent de travailler dans leur tête plutôt qu'entendre tous les collègues... alors, peut-être qu'ils vont être embêtés après en se disant : merde, je n'ai pas été poli, etc. Mais ça, ça les concerne eux. C'est des questions qu'ils ont à régler eux. Moi, je crée l'ambiance de respect, et de la possibilité de traiter ces questions avec moi-même, chacun d'entre nous

avec nous-mêmes. Donc, ça relève autant des règles que de l'ambiance, et en tout cas des autorisations qu'il faut que chacun puisse se donner pour apprendre. Dans ce sens-là, peut-être qu'on peut dire que je suis plus libertaire que pédago... c'est une connerie que je suis en train de dire, là... mais c'est une manière de provoquer... au sens où les manières d'être libre de chacun ne sont pas les manières collectives d'être libres. La manière d'être libre, elle se négocie en permanence dans le groupe, chacun avec soi-même. Et si l'objectif, c'est que chacun apprenne... on est là en tant qu'apprenant... alors, il faut que ces conditions-là existent. Elles ne sont pas les mêmes. Si je prends quelqu'un comme Sylvain qui est quelqu'un... quand il est arrivé, il y a sept mois, dans la formation, n'arrivait pas à rester plus d'une heure assis. Il l'a dit. Il l'a verbalisé. Et même, il était assez réactif en disant : « putain, je croyais que j'étais tombée dans un lieu intéressant, mais c'est des formations comme n'importe quelle formation, on est obligé de rester assis tout le temps, etc. » Il a râlé, parce que ça ne correspondait pas à son imaginaire. Il n'empêche qu'il a pu se lever à des moments, il a pu aller marcher et revenir, il a pu... etc. C'est lui-même qui a négocié ça avec lui-même sur les sept mois... sur les sept mois, c'est lui qui a négocié avec lui-même. Là, quand (Joris) est en retard et qu'il nous dit « je ne peux pas revenir cet après-midi, je me sens trop coupable », c'est lui qui négocie avec lui-même. Moi, je n'ai rien négocié avec lui à ce niveau-là. Alors, je lui dirai... je lui dirai : « tu étais bien plus présent en nous disant que tu ne revenais pas parce que tu te sentais coupable que si tu étais revenu et qu'on avait rigolé cinq minutes ». Mais bon, il se trouve qu'hier il a pu le faire, aujourd'hui, il n'a pas pu le refaire. Moi, je prends ça comme un élément d'information, et non pas comme un élément... tu vois, il y a deux étudiants qui sont venus me voir en me disant : « (Joris), ça y est, il va démissionner de la formation ». Là, ils sont en train d'interpréter. Ils lui portent des intentions. C'est très compliqué de ne pas le faire. Et tout provoque en permanence des intentions. Et donc, rester...

Q : Oui, vas-y... je vérifiais juste que ça enregistrerait...

R : Je ne sais plus quelle était ta question... ni comment, ni tout ça...

Q : Là, tu disais juste, pour (Joris), de vérifier que de lui à lui, il était bien dans son intention à lui, et que ce n'était pas toi qui provoquais ça chez lui, il me semble.

R : Oui, mais le tout début, je ne sais plus...

Q : Ah oui, d'accord. Le tout début, je te demandais sur la dynamique... sur les éléments... d'explicitier un peu les éléments qui permettaient de faire vivre cette dynamique-là, qui fait que ça s'auto-entretenait, ou alors que c'était impulsé...

R : Oui, l'auto-entretien... Alors, dans l'auto-entretien... bah, j'ai déjà dit pas mal de choses, parce que tout est lié, bien sûr. Toi, il faut que tu sois en forme, donc il faut aussi que tu puisses toi-même bouger, ou te reposer, ou partir, ou t'obliger à rester, etc., etc. Il faut que tu négocies avec les autres... négocie, entre guillemets... avec les autres intervenants ou les autres formateurs. Il y a là un jeu permanent. Dans l'entretien de ça...

je ne sais pas comment dire... Dans ma tête, c'est clair, mais à expliciter avec des mots... tu vois, par rapport à tout ce que j'ai dit depuis le début de notre entretien, il y a le programme, il y a les intervenants, il y a l'arrivée, il y a le lieu, l'organisation du bien-être physique, corporel, l'ambiance, le bonjour à la cuisinière, rassurer le lieu... les bouquins, les photocopies, le café, etc. Tout ça sont des éléments... au niveau de l'organisation, ce sont tous des éléments séparés... les uns après les autres... il y a une sorte de liste... voilà. Mais ensuite, ça s'entretient, ça se rajoute... les uns se mêlent et se rajoutent aux autres pour produire quelque chose. Ce n'est pas l'un qui est déterminant, c'est la totalité... voilà, tu vois, je retombe sur la totalité. C'est pour ça que ce n'est pas admissible qu'il y ait un service qui organise ton lieu d'accueil et que toi, tu arrives là sans savoir où et comment, parce que l'un dépend de l'autre, et l'un va faire en sorte... il va s'ajouter aux autres... c'est comme une émulsion... voilà. Il faut que tu aies plusieurs produits en place pour qu'ensemble, ils puissent produire quelque chose. L'un d'entre eux ne produira qu'un tout petit effet... Alors, des fois, tu es obligé de trouver comment tel élément défectueux... que tu avais organisé, que tu avais pensé, etc.... comment tel élément défectueux, il va falloir le compenser pour que l'émulsion continue.

Q : Dans ce que tu dis, j'entends beaucoup que le travail du (formateur dans cette) pédagogie-là [53'27] consiste... se situe beaucoup dans la préparation, l'anticipation, l'observation... Et là, tu redisais tout à la fin : il faut aussi pouvoir négocier ses propres conditions à soi... Je voulais te renvoyer juste... ce sera peut-être notre dernier point... parce que tu m'as parlé de l'équilibre des intervenants, des participants, mais finalement pas tant de toi-même, du formateur... Comment on se forme à ça ? Est-ce qu'il y a un travail sur soi ? Et est-ce qu'il y a une spécificité à ce que le formateur s'autorise ces trucs-là par rapport au... parce que c'est offert, j'ai envie de dire... cette mise en lien, cette dynamique, tu l'as créée pour les autres... et vis-à-vis de toi-même, est-ce que tu penses que tu es pris dans le même jeu, ou est-ce qu'il y a... ?

R : C'est une question délicate... c'est une question délicate, parce que... je ne sais pas y répondre, et donc, comme à chaque fois, je m'en amuse... et j'essaye... chaque fois qu'il y a une question qui est un peu difficile, j'essaye de la rendre lisible aux yeux de tout le monde de façon à... ce qu'on dit dans l'entraînement mental... on puisse rire de nous-mêmes.... Je vais prendre des exemples matériels. Quand je prends des précautions sur la qualité du café, amener des chocolats, des carambars... bien sûr que je ne vais pas amener des huîtres, puisque je n'aime pas les huîtres... ça, ça me concerne moi. C'est moi qui aime le chocolat et les carambars, et qui aime le café. Bien sûr, je vais quand même amener du thé et des tisanes, parce que bon... voilà. Mais si on regarde bien ce que je fais, je prends une attention sur la qualité et la diversité des cafés... je vais chez un torréfacteur... là, j'ai amené du Congo, du Vietnam et du goût italien... voilà. Je ne fais pas ça pour le thé et la tisane. C'est de la tisane et du thé lambda. J'essaye qu'elle soit bio, mais voilà, je ne m'en préoccupe pas beaucoup. Il y a une forme d'égoïsme

personnel, de goût personnel, d'attitude personnelle qui entrent en ligne de compte, et que... je vais quand même mettre des guillemets... tu fais subir aux autres. Donc, on pourrait dire : sous prétexte de la pédagogie de la tendresse, il fait passer son propre confort. On peut tout à fait dire ça. Je pense que c'est faux, mais on peut tout à fait le dire. Alors moi, je suis embêté avec ça, parce que je ne sais pas prendre en compte ce que voudrait tout le monde. Si je commence à demander, je ne vais pas m'en sortir... Donc, je suis obligé de rire de moi-même, de m'amuser de ça, et de rendre lisible que : bah, ouais, OK, je suis un gourmand de chocolat et de café... voilà... Et d'autoriser après... alors, il y a des groupes qui s'autorisent, il y a des personnes qui s'autorisent... il y en a qui s'autorisent une fois, pas deux... il y en a qui s'autorisent au bout de quatre fois, et pas la première... à amener du thé, à se servir, etc., etc.

Mais tu vois, sur des questions comme ça, c'est exactement... le parallèle est très difficile à faire, mais que ce soit le contenu de la formation, les propos intellectuels, ou que ce soit la table de café, c'est la même chose. C'est-à-dire que si je prends là, le week-end, pour ce qui me concerne... mais ça a été fait aussi par {A}, et probablement par des participants... pour ce qui me concerne, j'ai dû nettoyer le café sept à huit fois, laver les verres, remplir d'eau, nettoyer la table qui avait trop de sachets de thé qui étaient posés n'importe où, ramasser les verres qui étaient à l'extérieur, etc. Je ne le fais pas systématiquement de façon à permettre à ce que tout le monde puisse le faire. On est dans ce que je disais tout à l'heure. Il n'empêche que je l'ai fait, et que ça, ça permet aussi à tout le monde de s'emparer de cet espace-là, et donc de plus facilement dire : moi, j'amène des fruits.... C'est vrai qu'il n'y a pas énormément de monde qui s'en empare... Mais par exemple, je reprends Sylvain, c'est quelqu'un qui s'en empare. Lui, c'est l'eau chaude [58'10] et les raisins secs, d'amandes, etc. Il n'y a pas une seule formation où il ne vient pas sans un paquet d'amandes qu'il met sur la table en arrivant en même temps que le café. C'est intéressant, parce que c'est pour lui un geste militant, mais en réalité il montre qu'il s'est approprié tout ça, et que lui aussi arrive en offrant quelque chose pour tout le groupe, chacun se servant comme il veut sans obligation, etc., mais qu'à côté du chocolat il amène ses amandes bio. Il a lui ce geste-là. D'autres vont avoir un geste intellectuel. C'est Christelle qui amène des bouquins qui n'ont pas complètement à voir, etc. D'autres vont amener des photocopies... tu vois... C'est pareil, j'ai reperdu le fils...

Q : Je te demandais ce que ça nécessitait de la part du formateur...

R : Oui, voilà... Donc, le formateur, je crois qu'il faut qu'il se moque de lui-même... J'ai déjà dit qu'il fallait qu'il s'organise pour être en forme, qu'il se respecte aussi dans ce qu'il est lui... incontournable... ce n'est pas la peine qu'il joue la fausseté... j'ai très envie de chocolat, mais non, non, ça ne se fait pas en formation... Bon, amène ton chocolat, ne fais pas chier ! Bon, OK, amène aussi du chocolat blanc et du chocolat au lait pour qu'il y en ait pour tout le monde, mais ne t'emmerde pas avec cette histoire-là, ce n'est pas là qu'est l'essentiel... Mais il y a un endroit où c'est questionnable, ça. Quand je dis la phrase

un peu brute de pomme... en fait, il fait vivre à tout le monde ses gourmandises personnelles... tu pourrais dire la même chose... il fait vivre à tout le monde l'Europe et la démocratie, il fait vivre à tout le monde le rapport au corps... il y aurait plein d'autres thèmes, il y aurait plein d'autres choses à faire.... C'est vrai et c'est faux... parce que dans le rapport au corps, dans le rapport aux gens, dans le rapport au pouvoir, dans ces thèmes-là que l'on prend, dans l'Europe... il y a bien, avant de décider du choix, de notre part, une attention à ce que vous dites, à vos modes de concentration sur tel endroit, de telle session, dans telle ville, dans tels locaux, etc., qui fait qu'in fine on va le faire ou pas. Et donc, on peut dire qu'on ne fait pas de thèmes qui nous contrarient... il peut y avoir des fois des intervenants qui nous contrarient... celui du Coïmbra en est un exemple... Il n'y a pas de thèmes qui nous contrarient, mais on ne fait pas obligatoirement les thèmes qu'on aimerait spontanément faire... Donc, il y a les deux, en fait. Il y a ce qui nous arrange nous et qui nous correspond, et il y a là-dedans de la négociation, parce qu'il y a des éléments plus importants que ce qui nous correspond. Il faut que nous-mêmes on concilie avec nous-mêmes là-dessus. C'est là aussi où pour moi c'est extrêmement important d'être deux. Parce que si je suis obligé, en permanence... alors, sur une formation courte, ça se pose moins... mais sur une formation longue, si je suis obligé de négocier en permanence avec moi-même... soit je vais être très dur, soit je vais être coulant... enfin, j'aurais du mal à rester à peu près sobre là-dedans, à rester pédago, on va dire. Quand on est deux, avec {A}{A}, assez différents l'un de l'autre tout en étant complices, ou quand j'ai des intervenants qui ne sont pas du même monde, entre guillemets... avec Éric, on s'entend bien, mais on n'est pas du même monde... ce n'est pas la même chose du tout... la majorité, c'est ça... du coup, tu ne négocies plus avec toi-même, tu négocies avec tous, et me semble-t-il, tu arrives à quelque chose... je ne sais pas si c'est plus juste, mais c'est en tous cas plus divers, plus inattendu que je ne sais pas quoi... enfin, tu n'es plus simplement dans ce qui me conforte moi.... Il n'empêche que la question peut rester. Je ne suis plus dans ce qui me conforte moi, je ne suis pas non plus dans ce qui me dérange complètement... donc, la question reste... mais il me semble que... peut-être qu'on pourrait étendre le concept, et dire : en fait, on est dans la pédagogie de la tendresse toujours, il n'y a pas à être 100 % d'un côté... c'est en permanence dans ce raisonnement dialectique là, et donc... voilà, ça aboutit... [01'02'57] c'est aussi ça... je n'ai pas à respecter un programme, je n'ai pas à respecter à tout prix des formes, je n'ai pas... En termes de spontanéité, je ne pouvais pas faire mieux... [Rires]

Q : Est-ce qu'il te semble avoir fait le tour de la question ?

R : Parfait !... Ah non, c'est une question que tu me poses...

Q : Oui, c'est une question que je te pose... de ce que là, comme ça, tu aurais eu envie comme chapitre, comme truc, de me balancer...

R : Moi, j'ai envie de te répondre... donc, si toi tu n'as plus de questions à me poser, moi, j'ai fait le tour... Il y a un endroit peut-être où je pourrais compléter sur ta dernière

question, ce lien pédagogie de la tendresse-le formateur qui la met en œuvre... je ne sais pas bien à quels endroits... il faudrait vraiment travailler de manière beaucoup plus fine... mais il y a bien quelque part où ça correspond à la personnalité du et des formateurs qui sont là. Il me semble aussi que ça correspond à un parcours long. C'est-à-dire qu'il ne me semble pas que je pourrais... je ne pourrais pas monter une formation de formateurs à la pédagogie de la tendresse... il faut déjà avoir une pratique de formation, avoir du recul là-dessus, avoir eu des difficultés, des échecs, etc., avoir eu un parcours de formateurs... Ils sont multiples, les parcours de formateurs, mais... il faut tellement avancer soi-même... cette toute petite phrase « avoir de l'attention sans intention », ça demande un tel parcours vis-à-vis de soi-même pour arriver à ça que tu ne l'as pas spontanément, tu ne l'as pas comme ça. C'est un travail, il demande du temps... dans les attitudes à trouver pour ça... Ça, c'est un premier point. Et le deuxième point, c'est qu'il me semble qu'il se vit, et peut-être s'apprend et se transmet dans la pratique, qui ensuite peut être discutée et théorisée, et pas dans la théorie. Là, je rejoindrai assez bien ce que disait Pierre Davreux sur l'entraînement mental... bien sûr que je n'ai pas écrit... hormis les dix lignes, je n'ai pas écrit sur la pédagogie de la tendresse... mais quelque part, je sais bien pourquoi... parce que c'est difficile d'écrire, mais ce n'est pas ça non plus... c'est bien parce que si je commence à écrire sur la pédagogie de la tendresse, et que des gens le lisent et s'en emparent, et veulent le mettre en place, ils vont faire du n'importe quoi. C'est en le vivant... Il me semble que la transmission de ça, c'est en le vivant, c'est par la pratique... J'ai fini.

Q : J'aurais d'autres questions, mais d'un point de vue méthodologique... de moi à moi, en tout cas... je sors de l'entretien non directif... parce que là, pour l'instant, pour moi aussi, c'est fini. Et ensuite... Je vais faire un petit stop... [*Arrêt de l'enregistrement*]

[*Vocal 007*]

Q : J'enregistre quand même, on ne sait jamais... Moi, j'ai hésité... enfin, j'hésite toujours... parce qu'en fait, quand je dis tendresse, et que j'ai envie de... l'autre mot qui me vient bizarrement, c'est lucidité... sur soi, sur les conditions, sur ce que ça provoque, sur je ne sais pas quoi... ou dit autrement, j'ai comme l'impression que la pédagogie de la tendresse, c'est la philosophie de l'entraînement mental, en fait, et que quand tu dis que c'est par la pratique...

R : Il y a du lien...

Q : Oui, évidemment, il y a du lien... quand tu dis xxx [00'33] justesse... pour moi, c'est de l'éthique, c'est d'être clair avec son éthique... et j'ai l'impression que cette tendresse pour soi et pour les gens, c'est l'appel de l'entraînement mental... Mais là, c'est une intuition plutôt que j'ai. Donc là, je te questionne, je sors du mode non directif, mais toi, est-ce que tu vois un lien direct... ?

R : Oui, je suis d'accord avec toi... Je ne l'ai pas mentionné là... ça ne m'est pas venu là, tout de suite, spontanément, mais dans ta dernière question, le lien avec le formateur, ce que je disais... on peut se moquer de soi-même à un endroit où on fait des choses qui sont aussi pour soi... enfin, voilà.... Mais, c'est encore un tout petit peu différent... ça rejoindrait plutôt ce que j'ai ajouté, en fait. Je suis d'accord avec ce que tu viens d'énoncer. On ne peut pas mettre en œuvre de la pédagogie de la tendresse dans une formation, si on n'a pas aussi de la tendresse pour soi-même. Je suis d'accord avec ça. Mais ça n'intervient pas au même endroit... c'est-à-dire que c'est deux démarches qui à un moment donné se rejoignent, qui sont complémentaires, mais elles ne se passent pas au même endroit... Et là aussi, par contre, de la tendresse envers soi, il me semble qu'il faut du parcours, il me semble qu'il faut de la pratique... il faut que tu te sois interrogé... le mot échec serait peut-être trop fort... tous les parcours ne sont pas obligés d'avoir des échecs, etc., mais des contrariétés, des pas bien réussis, des... tu sors d'une formation... moi, ça m'est arrivé de sortir de formation où j'étais co-formateur, où j'étais en colère par rapport aux conditions de ce qu'on avait vécu, par exemple... mais ne serait-ce que sur cette question, je reste trois jours assis dix heures chaque jour, je mange un truc que je n'arrive pas à digérer, et je reste assis avec des gaz partout, et je ne peux pas... enfin, voilà... Qu'est-ce qu'il me reste de ça ? Il me reste le souvenir de mon estomac plein de gaz, et pas ce qu'a parlé la personne... Donc, quand tu avais vécu quelque chose comme ça, tu te dis : OK, est-ce que je vais continuer à accepter de participer à ce type de formation ? Moi, je vais choisir maintenant mes formations, je vais choisir mes intervenants, je vais regarder... alors, on ne peut pas tout faire non plus... on ne peut pas toujours choisir comme tu veux... mais la tendresse pour soi, elle commence là. Du coup, tu vas la continuer en t'interrogeant sur ton caractère, sur tes besoins... et encore une fois, mettre en œuvre le rire de soi sur ses besoins, parce que c'est des besoins à la con, donc il ne faut pas non plus dire oui, il faut aussi être capable de contrarier ces besoins-là... Mais la tendresse pour soi... si tu es en train de te contrarier, tu es bien en train d'être tendre avec toi-même, c'est-à-dire de te prendre en compte, et pas obligatoirement pour dire oui. Ça peut être pour dire non.

Ça peut être dans... alors, ce qu'il se passe beaucoup chez les formateurs, par exemple... que moi, j'ai vu beaucoup, par exemple avec Davreux, avec Dominique Cresson, avec d'autres formateurs... des femmes aussi... la question de la séduction... La pédagogie de la tendresse, quand tu t'occupes du groupe, de la formation, des conditions de vie, d'être sans intention, la séduction, elle disparaît, elle n'est plus là... elle n'a même plus besoin de s'exprimer... il n'y a plus d'enjeu pour ça... Donc, tu remplaces la séduction par la reconnaissance dans le regard, la satisfaction des gens, leur bien-être, tout simplement... voilà. Ils n'ont peut-être pas appris grand-chose, mais ils ont vécu un bon moment. Ça n'empêche pas d'autres éléments. Là, la tendresse envers soi, c'est de s'imposer de renoncer à cette question de la séduction, alors que tu as justement fait ce métier inconsciemment pour ça... comme les animateurs, comme plein d'autres métiers... En

fait, avec l'exemple de la séduction, tu te contraries totalement, voire parfois tu vas même te contraindre pour apprendre à ne plus être dans un rapport de séduction... ça s'apprend... mais c'est être tendre avec soi-même, ça, se contrarier... se contraindre à ce moment-là par rapport à ta philosophie, donc être mieux en correspondance avec ta philosophie, ou avec ton éthique, c'est être tendre avec soi-même. Donc, la tendresse, ce n'est pas obligatoirement la tendresse... [*Rires*] ce n'est pas ce qu'on appelle généralement la tendresse... ce n'est pas la gentillesse, en tout cas.

Q : C'est de la congruence... le mot qui me vient...

R : Oui, très bien... oui... oui... et elle est quand même... même si ce sont des choses qui s'installent, elle reste à interroger à chaque fois... c'est une question de degré, mais oui, elle reste à interroger à chaque fois. Tu n'es jamais à l'abri... bon, sur des formations longues comme ça, ça va. Sur des formations courtes... tu vois, sur les formations à l'entraînement mental que je fais, la séduction, elle peut revenir te fouetter à des endroits et à des moments, avec des personnes, où tu ne t'y attends pas du tout... Là, j'étais en entraînement mental à Marseille, c'était principalement des gens des cafés associatifs, et de compagnies de théâtre et de danse... [*Quelqu'un demande du feu, 06'23*] et j'ai pris une calotte le deuxième jour, parce que... [*Intervention extérieure*] je me suis pris une calotte, parce que... quand les gens ont su que je faisais de la danse, que Thierry était danseur... en plus, du fait qu'un certain nombre savait que j'étais coordinateur du réseau national des cafés, il y a une aura qui s'était dessinée devant le statut du formateur. Il a fallu que je donne des petits coups de piochon... [*Rires*] ce n'était pas intentionnel, mais mon statut l'avait provoqué. Et la représentation qu'ont les gens de ce statut-là l'avait inscrit à un endroit où je ne m'y attendais pas. Comme j'étais avec Blandine, en plus, pour moi, c'est des trucs... voilà, on sait, on en rigole, etc. Sauf qu'au contraire, ça en avait rajouté. Il a fallu que le côté séduction du statut, et cette espèce d'aura qu'ils m'avaient mise, je lui foute des coups de piochon de façon à ce qu'ils retrouvent le formateur, et non pas le fondateur du réseau, et qui en plus fait de la danse, etc. Donc, il y a plein de fois où ça te revient... Ce n'est pas gagné. Ce n'est jamais complètement gagné, ce truc-là. Mais bon, la séduction, c'est facile, parce que c'est quelque chose qu'on a tous... il y aurait probablement plein d'autres points comme ça à décortiquer.

Q : Dernière question, du coup, hors... on s'en fout... est-ce qu'au fil du temps... j'ai l'impression que toi aussi, tu as mis ces mots-là, et tu as théorisé ça... enfin, tu as théorisé... tu as nommé, tu as verbalisé, et ça s'est diffusé au fil de ta pratique... cette pédagogie de la tendresse, ou le terme, ou l'idée... est-ce que tu as découvert ou validé des références théoriques qui viennent appuyer cette pratique-là ? Je pense à Rancière sur le maître ignorant, ou du côté de l'EM... même si ce n'est pas des bouquins ou je ne sais pas quoi... ou est-ce que tu n'as pas besoin ? Quel lien tu as entre ta pédagogie et un référencement théorique de ça ? Tu t'en fous...

R : Je ne peux pas dire que je m'en fous complètement, mais... je ne m'en foutrais pas si j'écrivais là-dessus... Du moment que je ne me fixe pas une tâche d'écriture... en tout cas, pour l'instant... Il me semble que ça rejoint plein d'autres éléments qui ne sont pas liés seulement à la pédagogie de la tendresse, mais qui s'applique aussi à la pédagogie de la tendresse, et que toi, tu avances... toi... tout individu... avance par des chocs de lectures, des chocs de découvertes qui vont rester, s'ancrer, être fortes pendant six mois, deux ans, cinq ans, mais qui a un moment donné vont un peu disparaître, parce que remplacés par un autre chocs, etc., et que tout ça fait une sorte de magma dans lequel tu ne distingues plus rien. Après, c'est quand tu irais sur un travail d'écriture ou de transmission qu'il faudrait les retrouver... [*Quelqu'un demande une cigarette*]

La première chose, c'est la pratique. Pour moi, les premiers éléments, c'est la pratique. C'est ce que je vis avec Davreux... moi, en tant que participant... dans la découverte de l'entraînement mental, et en faisant plusieurs stages avec lui dans la découverte de ce qu'il est lui en attitude. Donc, on est sur le mimétisme... le faux mimétisme... c'est-à-dire, j'ai trop envie de faire ce qu'il vient de faire, et en même temps, de toute façon, je le ferais différemment, parce que là, il va trop loin... parce que là, il va trop fort... là, il pousse trop... là, il séduit trop... bon, voilà. Pour moi, c'est d'abord dans les pratiques, plus que dans les théories.

Ensuite, dans les théories qui n'ont rien à voir avec tout ça, mais que j'ai amalgamées là-dessus, et qui ont à voir pour moi très directement avec la pédagogie la tendresse... Alors, dans ce que tu as dit, pour partie, notamment acquérir la tendresse pour soi, c'est Foucault sur son histoire de la sexualité, le souci de soi... Ça, pour moi, c'est une découverte... le souci de soi... tu vois le bouquin *Histoire de la sexualité*, tu as plus ou moins envie de l'acheter... tu dis : ouaif... mais alors, le souci de soi, l'un des trois tomes... ça, c'est quand même... je ne sais pas l'exprimer, mais... ça, c'est quand même quelque chose ! Rien que ce titre-là. Après, il t'explique tout ça, comment te réapproprier les Grecs, la pensée grecque idiote, entre guillemets, parce qu'il la remet dans le contexte des femmes, de l'esclavage, des riches, etc., du maître et du pubère, etc., tout ça est idiot aujourd'hui... et comment il le retraduit dans la dimension contemporaine... Du coup, le souci de soi, c'est faire de son existence une œuvre esthétique... Whoua !... Mais du coup, faire de son existence... donc, de ses gestes quotidiens, de ses engagements, de son mode d'engagement, de ses postures, etc., c'est de la tendresse pour soi. Si tu as cette tendresse pour soi, comment tu ne vas pas essayer de la répercuter pour d'autres ? Ce n'est pas possible... il me semble... ça devrait être réfléchi... moi, je ne le réfléchis pas, ça... mais il me semble que ce n'est pas possible. Tu ne peux pas travailler la tendresse pour soi, si à un moment donné tu ne la renvoies pas à la tendresse pour vous tous aussi... enfin, je ne sais pas... c'est pulsionnel... pour moi, ça va de soi. En tout cas, spontanément, me vient le souci de soi, donc un des trois tomes... je crois même que

c'est celui qui n'a pas été terminé... je ne sais plus... Rancière, il est trop démonstratif... trop théorique... je ne sais pas comment dire...

Q : C'est peut-être dans des romans, c'est peut-être dans des trucs...

R : Après, voilà, moi, je suis littérature, donc... en tout cas, en premier, c'est bien les attitudes de ceux avec qui j'ai suivi des formations. Ça, c'est sûr. En second... oui, il y a Foucault, et après il y a toute la littérature... Attends, je vais voir qui c'est qui m'embête...
[Il répond au téléphone. Arrêt de l'enregistrement]

R : Je ne sais plus où on en était...

Q : Sur la littérature, mais on peut y aller... on peut rentrer...

R : C'est pareil, je ne sais pas trop comment dire... mais par exemple... toutes ces questions... je sais que moi m'ont beaucoup alimenté sans que je puisse dire à quel endroit et comment... tous ces romans de science-fiction sur le paranormal... les mutants... L'exemple le plus flagrant des mutants, c'est quand tu lis dans la... c'est la télépathie... le fait de... comment ça s'appelle le fait de pouvoir s'élever du sol ?...

Q : La lévitation...

R : Ouais... parce que... je ne sais pas, je fais des associations d'idées dans ma tête... la lévitation, c'est génial, parce que... quand tu traites de la question de l'Europe ou de la démocratie, c'est comment tu vas pouvoir ne plus rester au sol, mais ce n'est pas pour monter là-haut et survoler le truc... non... c'est juste pour te dégager un peu du sol, et pouvoir naviguer sur l'objet... la démocratie, etc. Moi, je lis le roman de science-fiction sur la lévitation, je lis le roman de science-fiction sur la télépathie, et je fais dans mon imaginaire des transpositions sur l'intellectuel, sur l'apprentissage, sur... etc. Ça, ça continue de m'alimenter énormément. Tu as lu le texte... ah non, tu ne l'as pas eu... Là, je viens de faire un texte, par exemple, pour *Passeur* sur Cosimo, qui est le deuxième chef des Médicis, à Florence. Après son père, Giovanni qui crée la banque, Cosimo l'installe. Toute son attitude n'est que de l'entraînement mental. C'est extraordinaire ! Après, il y a Laurent le magnifique qui lui n'a pas du tout la même personnalité...

Q : Là, c'est du roman historique. On n'est plus dans l'anticipation...

R : Là, c'est du film...

Q : C'est un film, OK.

R : Il y a aussi la BD. Mais dans la BD, il n'y a pas ça. Mais dans le film, le personnage de Cosimo, il y a des moments, il est très clair sur... je mets en œuvre de la logique... l'argent va permettre de faire fructifier l'argent... Il y a des moments où il va réagir au niveau éthique, sur tout ce qui est soutien des arts, sur tout ce qui permet aux gens d'aller au-delà de ce qu'ils sont eux-mêmes, de se représenter collectivement comme habitants de Florence... comme Florence est la ville des arts... voilà, je soutiens l'artiste...

éthiquement, je soutiens... moi, je ne suis pas un artiste, mais je soutiens l'artiste... Et à plein d'autres moments... chaque fois qu'il a des épreuves, il va dire... pour éduquer ses enfants, à sa femme, à son comptable... « Ah, nous sommes là dans une épreuve, ça veut dire que nous allons pouvoir rebondir... » Et très-très clairement... c'est vraiment d'un lisible... sur certaines questions, il emploie la logique, sur d'autres, la dialectique, et sur d'autres, l'éthique. Et à chaque fois, ça s'accompagne d'une stratégie.

Q : C'est génial !

R : Sauf que... voilà, on ne peut pas mettre une série de douze heures dans des exercices d'entraînement mental dans un stage. Donc, je ne peux pas l'utiliser directement. Par contre, ça alimente mon imaginaire, et ça alimente la tendresse pour moi-même, la pédagogie de la tendresse, etc. Mais je ne sais pas à quel endroit c'est. Je ne suis pas capable de les identifier. Pour le souci de soi, c'est facile... Foucault, etc., on peut aller le lire, et chacun va... etc., mais... Spontanément, c'est ça qui me vient... Il y a bien sûr d'autres auteurs et d'autres écrits, mais...

Q : Ça peut être *Les sources de la honte*...

R : Non, je pense qu'après, c'est Deleuze... pas directement sur ses écrits, mais ce que je prends, ce que je relève des écrits sur le *Pli*... le Pli, je trouve ça extraordinaire... je ne l'ai pas exploité, encore... comment... je vais dire n'importe quoi... comment un apprenant... là, dans ce qu'on vient de vivre, les deux jours... comment tu déplies le programme ? Comment un stagiaire, un apprenant se déplie lui-même ? Comment Dacheux, par exemple... moi, je lis ça... avec le Pli de Deleuze, je vois comment Dacheux, entre samedi matin et dimanche matin, il s'est déplié... il a déplié sa personnalité... hier, il ne nous l'a pas montré... et ce matin, il nous l'a montré... Moi, je vois le Pli de Deleuze, là... alors, je sais... avec le Pli de Deleuze, je sais que là, Éric, il l'a déplié... là, il y avait une feuille, il l'a dépliée en deux... mais je sais qu'il ne l'a pas dépliée en quatre... et je sais qu'il ne nous a pas montré l'autre côté... il n'a pas retourné la feuille dépliée... donc, on a encore plein de plis à découvrir, etc. Alors, voilà... le pli, tout comme le rhizome continue de beaucoup me servir dans l'animation des réseaux... voilà, il y a des éléments comme ça de Deleuze qui pour moi sont très-très concrets... mais tu vois, spontanément, je ne les dirais pas, parce qu'ils m'appartiennent complètement. Je n'aurais pas du tout pensé à te dire... alors que je lis bien... tu vois, dans cette attention sans intention, je peux tout à fait me dire pour moi-même, et avoir l'image du papier qui se déplie, ou qui n'est pas complètement déplié, et il y aurait un verso à retourner, quand je vous regarde ou quand je suis en entraînement mental, etc. Mais ça ne vient pas spontanément, comme référence, parce que c'est dedans... c'est dedans... [Arrêt de l'enregistrement]

SOMMAIRE

RÉSUMÉ.....	3
INTRODUCTION.....	6
1 - Les éléments de ma recherche.....	6
2 - Parcours de formation.....	7
2.1 - Première année.....	7
2.2 - Deuxième année.....	9
2.3 - Troisième année.....	10
PARTIE 1 : L'ACTEUR-CHERCHEUR.....	12
1- L'acteur : Un militant de l'éducation populaire.....	13
1 - Motivations.....	13
2 - Autobiographie raisonnée.....	14
2.1 - Des facilités scolaires.....	14
2.2 - Des difficultés récurrentes avec l'autorité.....	14
2.3 - Un parcours de transfuge de classe.....	15
2.4 - La réalisation de soi passe par le travail.....	15
3 - Implications actuelles.....	16
3.1 - Le deuil en cours du Pavé.....	16
3.2 - Assumer ma famille mono-parentale comme priorité.....	17
3.3 - Mon métier actuel comme théorie de référence.....	17
2- Terrain de recherche : Les praticiens de l'éducation populaire politique.....	19
1 - Des collectifs d'éducation populaire en filiation du Pavé.....	19
2 - Éducation populaire et transformation sociale.....	21
2.1 - De l'éducation populaire.....	21
2.2 - De la transformation sociale.....	22
2.3 - Des finalités et des processus flous.....	23
3 - L'éducation populaire politique.....	24
3.1 - Une pédagogie de la démocratie.....	24
3.2 - Une pédagogie de l'émancipation.....	25
3- Thème de recherche : L'éducation populaire politique comme métier.....	28
1 - Un métier qui s'invente sur le tas.....	28
1.1 - Une absence de base claire de légitimité.....	28
1.2 - Les antécédents militants comme porte d'entrée.....	28
1.3 - Les savoirs liés à la critique sociale comme échelle de valeur.....	29
1.4 - Une place d'expert dans le monde associatif et militant.....	29
1.5 - Des outils et des méthodes en guise de pédagogie.....	30
2 - Des pratiques pédagogiques à questionner.....	31
2.1 - Culture basée sur la méfiance du collectif.....	31
2.2 - Invisibilisation du pouvoir et de sa critique.....	31
2.3 - Psychologisation des tensions.....	32
2.4 - Exigence de rationalité.....	32

2.5 - Culte de l'expertise.....	33
4- Question de recherche : Comment penser des pratiques qu'on invente et dont on vit ?.....	34
1 - Comment ces praticiens réfléchissent leurs pratiques ?.....	34
1.1 - Quels choix pédagogiques de formation et d'intervention ?.....	34
1.2 - Que faire de ses idéologies ?.....	35
1.3 - Que penser des contraintes matérielles et institutionnelles ?.....	36
2 - Des conditions éthiques non définies.....	37
2.1 - Un manque d'analyse des implications des praticiens ?.....	37
2.2 - Incidences pédagogiques et politiques.....	38
2.3 - Incidences humaines.....	40
5- Démarche de recherche.....	42
1 - Mes choix de recherche.....	42
1.1 - Le choix de l'observation participante.....	42
1.2 - Des hasards de calendriers ?.....	42
2 - Quatre observations participantes de formations d'éducation populaire.....	43
2.1 - Choix des terrains d'observation.....	43
2.2 - Démarche d'observation.....	44
3 - Deux entretiens de praticiens de l'éducation populaire.....	45
3.1 - Choix des personnes entretenues.....	45
3.2 - Démarche d'entretien.....	46
PARTIE 2 : LA RECHERCHE.....	47
6- Méthode de recherche.....	48
1 - Critères d'observation.....	48
1.1 - Définition de mes critères d'observation.....	48
1.2 - Présentation de mes critères d'observation.....	50
2 - Processus d'analyse.....	51
7- Théorie de référence : L'analyse institutionnelle.....	52
1 - Présentation.....	52
1.1 - Le choix de cette théorie de référence.....	52
1.2 - Analyse institutionnelle et socianalyse.....	53
1.3 - Qu'est-ce qu'une institution ?.....	54
2 - Le principe de non-savoir.....	54
3 - Transferts et contre-transferts institutionnels.....	56
4 - L'analyse de ses implications.....	57
8- Analyse.....	59
1 - Le rapport au savoir.....	59
1.1 - Apprendre aux participants ou apprendre des participants ?.....	59
1.2 - Deux rapports au savoir bien différents.....	60
1.3 - Que faire du savoir des intervenants ?.....	61
1.4 - Que faire de l'ignorance des participants ?.....	63
1.5 - Le postulat de l'égalité des intelligences.....	64

2 - Le rapport à la formation.....	67
2.1 - Les contraintes institutionnelles.....	67
2.2 - Les contraintes matérielles.....	68
2.3 - Les contraintes temporelles.....	70
2.4 - L'attention sans intention.....	72
2.5 - L'analyse de la commande.....	73
3 - Le rapport à soi du formateur.....	75
3.1 - Se bousculer dans la pratique.....	75
3.2 - Reconnaître ses privilèges.....	76
3.3 - Se moquer de soi.....	77
CONCLUSION.....	79
1 - Apprentissages de ma recherche.....	79
2 - Limites de ma recherche.....	81
3 - Suites et perspectives.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	84
ANNEXES.....	86
Observations.....	87
1 - Observation {1}.....	87
1.1 - Présentation de l'observation.....	87
1.2 - Exploration de contenu.....	94
1.3 - Retranscription de l'enregistrement audio.....	95
2 - Observation {2}.....	100
2.1 - Présentation de l'observation.....	100
2.2 - Exploration de contenu.....	102
2.3 - Retranscription de l'enregistrement audio.....	103
3 - Observation {3}.....	115
3.1 - Présentation de l'observation.....	115
3.2 - Exploration de contenu.....	117
3.3 - Retranscription de l'enregistrement audio.....	118
4 - Observation {4}.....	124
4.1 - Présentation de l'observation.....	124
4.2 - Exploration de contenu.....	126
4.3 - Retranscription de l'enregistrement audio.....	127
Recueil de données.....	134
1 - Le rapport au savoir.....	134
2 - Le rapport à la formation.....	135
3 - Le rapport au temps.....	137
4 - Le rapport aux participants.....	139
5 - Le rapport aux bases matérielles.....	140
6 - Le rapport à soi.....	142
Entretiens.....	144

1 - Préalables.....	144
2 - Entretien {A}.....	146
3 - Entretien {B}.....	171