

Partages

ISSN : – En cours d’attribution

Éditeur : UGA Éditions

02 | 2025

Écrire ensemble ?

Pratiques participatives d’écriture du récit d’un changement, « Déménagements et émancipation »

Participatory Practices of Writing the Story of a Change, “Moving and Emancipation”

Jean-François Marcel

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=329>

DOI : 10.35562/partages.329

Référence électronique

Jean-François Marcel, « Pratiques participatives d’écriture du récit d’un changement, « Déménagements et émancipation » », *Partages* [En ligne], 02 | 2025, mis en ligne le 13 mai 2025, consulté le 13 mai 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=329>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Pratiques participatives d'écriture du récit d'un changement, « Déménagements et émancipation »

Participatory Practices of Writing the Story of a Change, "Moving and Emancipation"

Jean-François Marcel

PLAN

1. Introduction : une écriture participative
2. Le contexte du projet : une RI au sein d'un LéA
 - 2.1. Un collège béarnais
 - 2.2. Une recherche-intervention
 - 2.3. Une RI à Argote
3. Une expérience d'écriture participative
 - 3.1. Méthodologie de la mise en récit
 - 3.2. Pratiques participatives d'écriture
 - 3.3. La production d'un ouvrage
4. Écriture participative et émancipation
 - 4.1. Collectif, écriture, changement et émancipation
 - 4.2. Vers une modélisation de l'écriture participative
5. Conclusion : de l'éthique du porte-plume

TEXTE

1. Introduction : une écriture participative

- 1 Ce texte propose une réflexion sur l'écriture participative, distinguée de l'écriture collective, en s'appuyant sur l'analyse d'une expérience conduite par une démarche de recherche-intervention (désormais RI) au sein d'un projet de « Lieux d'éducation associés à l'IFÉ¹ » (désormais LéA).
- 2 Il se déploie en trois parties. La première présente d'abord le collège Daniel Argote partenaire du LéA, esquisse rapidement les principes de la RI puis précise sa mise en œuvre au sein du collège. La

deuxième partie s'attarde sur l'expérience concrète de lecture participative, à la fois sur la méthodologie mobilisée, sur les pratiques des acteurs et sur la publication qui en résulte. Elle montre que ce projet d'écriture participative n'est pas autonome mais s'inscrit au sein d'un projet plus large de RI, auquel il s'alimente et qu'en même temps il dynamise, selon un principe d'enrichissement réciproque. Sur la base de l'analyse de cette expérience, la troisième partie se focalise sur le collectif mobilisé, en investissant d'abord le lien entre écriture participative et émancipation avant de proposer une modélisation et une définition de l'écriture participative.

2. Le contexte du projet : une RI au sein d'un LéA

- 3 Ce projet s'inscrit au sein d'un LéA basé sur un partenariat entre la communauté éducative d'un collège béarnais (le collège Daniel Argote à Orthez)² et l'UMR EFTS³.

2.1. Un collège béarnais

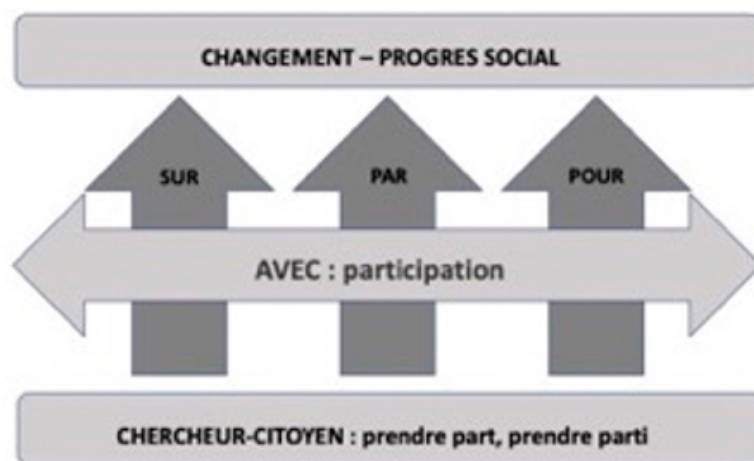
- 4 Le point de départ est une perspective de rénovation des bâtiments du collège qui apparaît comme une opportunité de changement (Broussal *et al.*, 2018) pour un groupe « d'anciennes » enseignantes (10 ans dans le collège) rejointes par l'équipe de direction et celle de la vie scolaire.
- 5 Le premier déménagement (dans des préfabriqués) puis le second (dans les bâtiments rénovés) fourniront l'occasion d'interroger les pratiques éducatives (pas uniquement d'enseignement) à un premier niveau qui est celui de l'espace (qui va se trouver chahuté) mais également au niveau des valeurs et des principes pédagogiques qui fondent ces pratiques.

2.2. Une recherche-intervention

- 6 Le projet de LéA, tel que coélaboré et déposé, s'adossait à une RI. Pour la présenter brièvement, nous dirons que la RI est une démarche d'accompagnement du changement dans des contextes d'éducation, d'enseignement, de formation, de travail social, de soins,

etc., et, à partir de sa base (sa dimension participative, le « avec »). Elle poursuit simultanément et en articulation trois visées⁴ : la visée heuristique (le « sur ») mobilise un procès de recherche contextualisée en vue d'élaboration de savoirs scientifiques, une visée praxéologique (le « pour ») qui s'appuie sur les connaissances des acteurs sur leur action et sur les dynamiques collectives pour stabiliser des savoirs pour l'action et les mobiliser pour concevoir et mettre en œuvre des modalités de transformation et une visée critique (le « par »). Au-delà d'une vigilance sur l'ensemble de la démarche (en termes de cohérence, de responsabilité, d'arbitrages éthiques, etc.), la visée critique accorde une place prépondérante à l'émancipation (Marcel, 2020a, 2023). L'émancipation est ici entendue comme un déplacement entre la place initialement occupée par un citoyen dans le champ professionnel et/ou social vers une place plus conforme à ses aspirations (Marcel, 2017). Cette dynamique est ici alimentée par l'hétérogénéité du collectif (statuts, visées, compétences, attentes, représentations, etc.) permettant de s'émanciper « ensemble ».

Figure 1. – Schéma de la démarche de RI.



7 Une RI s'est donc mise en place au collège Daniel Argote avec un volet, plutôt intervention, d'accompagnement de ces deux déménagements (avec l'élaboration, la mise en place, l'expérimentation et l'évaluation de dispositifs pédagogiques pendant

le 1^{er} déménagement) et un volet, plutôt recherche, d'étude des pratiques éducatives (en privilégiant les dimensions spatiales et axiologiques mais également collectives (voir Marcel, 2021).

- 8 Le travail s'organise sous la forme de séminaires mensuels d'une journée. Le premier et le dernier de l'année scolaire se déroulent dans le collège Argote et offrent l'opportunité d'être largement ouverts à la communauté de l'établissement, tandis que les autres séminaires sont accueillis à l'Université Toulouse Jean-Jaurès et réunissent le groupe de travail (composé d'une dizaine de membres de l'équipe éducative et de l'unité de recherche). Rajoutons la modalité virtuelle avec un espace collaboratif qui permet d'assurer le suivi entre les séminaires et des réunions en visioconférence quand nécessaire (notamment en période de confinement).

2.3. Une RI à Argote

- 9 Afin de rendre un peu plus concrète cette démarche, nous reprenons brièvement sa chronologie :
 - a. La demande a émané du collège et des négociations se sont engagées entre les deux partenaires, l'équipe pédagogique du collège et l'équipe de recherche. Elles ont abouti à la stabilisation d'un dossier de candidature qui a été soumis à l'IFÉ. Ce dossier a été sélectionné (pour une durée de deux ans reconductibles) et le projet a donc démarré sur cette base, en adoptant les exigences du dispositif (rencontres annuelles des LéA, bilans à communiquer, etc.). Malgré ce document écrit, les premiers séminaires furent consacrés à une appropriation et à une opérationnalisation concrète du projet (y compris sur l'élaboration du « récit du changement » sur laquelle nous reviendrons).
 - b. Un premier travail collectif a consisté à coélaborer un diagnostic de l'histoire et du fonctionnement du collège afin de mieux ancrer le projet. Le groupe de travail a donc préparé, conduit et analysé une première enquête au sein du collège.
 - c. Il s'agissait ensuite de mettre au jour les valeurs et principes pédagogiques partagés au sein du collège. Un premier travail (à partir d'un portrait chinois⁵) a été effectué au sein du groupe. L'analyse des réponses a permis d'élaborer un questionnaire (de type Qsort), c'est-à-dire d'affirmations par rapport auxquelles était demandé le degré

d'adhésion des répondants. Les résultats furent analysés et diffusés au sein du collège.

- d. Ce panorama des valeurs et principes pédagogiques partagés au sein du collège a servi de points d'appui pour coélaborer des dispositifs pédagogiques ainsi que leur évaluation. Neuf dispositifs⁶ ont été stabilisés et mis en place lors de la première phase de déménagement. Ce travail a bien sûr été conduit au niveau du collège et coordonné par le groupe de travail. Il a donné lieu à un premier bilan collectif avant puis après déménagement.
- e. Ce projet se caractérise par une activité « fil rouge », particulièrement précieuse pour sa survie quand une crise sanitaire vient en percuter la planification. Il s'agit d'une modalité d'écriture participative, la « mise en récit du changement », rédigée au fur et à mesure des séminaires (et entre les séances au travers de l'espace numérique partagé).

3. Une expérience d'écriture participative

- 10 Cette expérience, tout au long du projet, est d'abord adossée à une méthodologie éprouvée (la mise en récit), elle mobilise toutefois des pratiques d'écriture complémentaires et débouche sur la publication d'un ouvrage.

3.1. Méthodologie de la mise en récit

- 11 En s'appuyant sur les propositions de Ricœur (1983, 1984, 1985, 1986) relatives à l'analogie du texte et de l'action, la mise en récit comporte trois phases (voir à ce propos Marcel, 2014) :
 - 1. Le récit à partir d'une vision « du dehors » (pour reprendre l'expression de Todorov, 1966). Il s'alimente à des modalités d'observation, de collectes de traces et de documents, de relevés de travaux, de productions ou de comptes rendus. Il est adossé au schéma narratif quinaire (Larivaille, 1974) et livre une chronologie des événements observés en 5 temps : situation initiale / élément déclencheur / péripéties / dénouement / situation finale. Il se base sur une certaine extériorité qui permet la mise au jour des dynamiques sociales, institutionnelles, culturelles ou symboliques qui pèsent sur les actions et les événements.

Le récit à partir d'une vision « avec » (Todorov, 1966). Il s'alimente au vécu des acteurs des événements et, dans une approche compréhensive, il privilégie le témoignage des acteurs. Il est structuré par le schéma actanciel (Greimas, 1966) et ses trois axes : (1) l'axe de l'échange, autour de la communication et des savoirs, (2) l'axe de la quête, en fonction du projet de prise en charge de l'évènement déclencheur, de la hiérarchisation des priorités, des enjeux attribués à ses tâches et de la gestion de ses dilemmes et (3) l'axe de la lutte, au travers de l'identification des obstacles et des ressources, de l'interprétation des alliances, des oppositions et des rapports de force.

3. Le récit à partir d'une vision « par derrière » (Todorov, 1966) effectue la synthèse en articulant l'approche explicative du récit « du dehors » et l'approche compréhensive du récit « avec ». Cette articulation mobilise le schéma psychologique (Stein et Glenn, 1979) en faisant appel, à la fois, aux actions en situation (qui retrouvent le schéma quinaire) et aux acteurs de la situation (qui retrouvent le schéma actanciel).

- 12 Pour chacune de ses étapes, la collecte des éléments empiriques qui alimentent le récit « du dehors » et le récit « avec » se fait collectivement, les rédactions des deux premiers récits se font généralement par binômes tandis que le troisième est pris en charge par un autre participant qui soumet et travaille sa proposition avec les deux binômes concernés.

Figure 2. – Schéma de la démarche d'écriture.

Le récit « avec »	Le récit du « dehors »
À partir des points de vue de chacun des acteurs du groupe de travail	À partir d'éléments collectés (observations, entretiens, documents, traces, données chiffrées, etc.)
Le récit « par derrière » (prévu en séance)	
Récit reconstruit à partir des deux récits précédents	

3.2. Pratiques participatives d'écriture

- 13 Les pratiques sont dites participatives car, au-delà de modalités différentes que nous allons préciser, elles contribuent toutes à un

même projet, elles participent de la rédaction d'un ouvrage collectif. Cet ouvrage présente toutefois une spécificité car, à la différence des ouvrages scientifiques collectifs, il ne juxtapose pas des parties (ou chapitres) écrites et signées par leurs auteurs. Ici, des parties sont initiées par un premier auteur (individuel ou collectif, nous le verrons) mais peuvent être reprises, complétées, déplacées par d'autres auteurs. Ainsi, le texte final peut s'apparenter à une sorte de patchwork mais plus sûrement à l'habit d'Arlequin que décrit Michel Serres (1991), « chaque portion de leur savoir ressemble, ainsi, au manteau d'Arlequin, puisque chacune travaille à l'intersection ou à l'interférence de plusieurs autres sciences et presque de toutes, quelquefois » (p. 16). Cette définition souligne en outre sa « multidisciplinarité » liées aux différentes spécialités, qu'elles soient professionnelles (enseignants, personnels de direction, enseignants-chercheurs) ou liées à la formation (études littéraires, scientifiques, doctorales, etc.).

14 Ce « texte-habit d'Arlequin » est alimenté par deux temporalités d'écriture. La première, la plus importante en termes « d'écriture participative », inspirée par Chronos, se gère⁷ « au présent » du groupe, pendant les séminaires, en s'adossant à la flèche du temps. « Tous ensemble⁸ » faisons un point très précis sur l'avancée de l'ouvrage (qui est déposé sur une plateforme collaborative) : le plan initial et ses évolutions (qu'il faut stabiliser pour pouvoir poursuivre), l'examen des nouveaux écrits intégrés (qu'il faut évaluer pour soit les valider soit les remettre en chantier), la planification des tâches restantes et leur répartition (avec un échéancier). Rajoutons que ce moment récurrent, qui clôturait chaque séminaire, contribue de manière importante à la poursuite de la visée critique que promet la RI. En effet, au-delà d'une analyse fine des formes lexicales et syntaxiques du texte, mais aussi de la structure du plan, nous débouchons inmanquablement sur des interrogations en lien avec le projet lui-même⁹. En écho avec ce que nous avons repris, plus avant, des travaux de Ricoeur, le texte et l'action sont très fortement interdépendants.

15 La seconde temporalité, très importante en termes de budget temps alloué, inspirée par Aïon, déploie ses cycles en dehors des temps de séminaire et simultanément alimente notre espace virtuel et se nourrit des décisions prises collectivement. Au niveau du collège,

même si certains textes sont produits sur d'autres temps, l'essentiel de l'écriture se fait pendant un temps collectif (mais individuellement ou en binôme), le temps de pause méridien du lundi baptisé le « pique-nique LéA ». De leur côté, les chercheurs d'EFTS travaillent individuellement, réagissent aux textes et produisent leurs contributions au « texte-habit d'Arlequin ». L'ensemble des textes, rappelons-le, est scrupuleusement déposé sur notre plateforme.

3.3. La production d'un ouvrage

- 16 Cette démarche d'écriture a été nécessairement adaptée en raison de l'épisode Covid et de ses conséquences tant sur le calendrier de déménagement que sur le déroulement du projet et sur la rédaction de l'ouvrage. Elle a toutefois constitué un précieux adjuvant et la production de l'ouvrage collectif (incluant l'analyse de l'impact de la crise sanitaire) est devenu un enjeu fort pour le collectif, d'autant que le projet de RI se trouvait lourdement perturbé : non seulement la perspective de l'ouvrage le maintenait en vie (en devenant la raison principale de ces réunions en distanciel, beaucoup plus fastidieuses que les séminaires en présentiel) mais, de plus, il en constituait la boussole. Voilà d'ailleurs ce qui en est dit dans l'introduction de l'ouvrage :

À la sortie, toujours un peu incertaine, de la crise, la décision a été de ne pas abandonner le projet, de ne pas le laisser s'enliser pour disparaître progressivement au-dessous de nouvelles préoccupations. La résolution du groupe a été de terminer l'ouvrage, d'accompagner ce projet vers une sortie par le haut. Bien sûr, terminer l'ouvrage a demandé des deuils, des chapitres abandonnés, d'autres reformatés voire d'autres ajoutés.

Figure 3. – Couverture de l'ouvrage *Argote en chantier. Éprouver les espaces pour repenser le collège*¹⁰.



- 17 Pour présenter brièvement cet écrit, nous reprendrons l'extrait de l'introduction correspondant :

Les 9 chapitres de l'ouvrage rendent bien compte du projet, de son ambition, de ses avancées, de ses aléas mais surtout ils donnent à voir la force du processus de changement qu'il a accompagné. Ce projet aura indéniablement constitué un marqueur de l'histoire du collège, un marqueur indissociable à la fois du déménagement et de la crise sanitaire, un marqueur qui prend un relief particulier quand il est mis en miroir avec le « mythe fondateur », présenté en préambule. Ainsi nous retrouvons chronologiquement le diagnostic à partir duquel a pu être opérationnalisé et contextualisé le projet, la mise au jours des principes et des valeurs pédagogiques partagées, les dispositifs élaborés sur la base de ce socle axiologique, leur mise

en œuvre, l'irruption de la pandémie, l'évaluation des dispositifs et les perspectives ouvertes sur l'avenir.

Figure 4. – La table des matières de l'ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES	
Projet de restructuration, LéA et équipe d'établissement	4
Introduction : Projet d'espaces versus temps du projet	6
01_IL ÉTAIT UNE FOIS ARGOTE	9
✓ 1.1 Le mythe fondateur	9
✓ 1.2 Un nouveau cap	10
✓ 1.3 Le renouveau	10
✓ 1.4 Bienvenue au collège Argote	11
02_LÉA EST ARRIVÉ, UN PEU PRÉSSÉE	13
✓ 2.1 Une culture de projets au sein de l'établissement	13
✓ 2.2 Autre élément déclencheur, les travaux	14
✓ 2.3 Le LéA prend son essor	15
03_LES VALEURS ARGOTE : ENSEMBLE, ON Y CROIT	16
✓ 3.1 Les valeurs du personnel exerçant au collège Daniel Argote	16
✓ 3.2 Les valeurs des élèves du collège Daniel Argote	17
✓ 3.3 Les valeurs du collège Daniel Argote	18
✓ 3.4 Les valeurs identifiées à l'épreuve d'une enquête par questionnaire	19
04_DES VALEURS AUX DISPOSITIFS POUR AFFONTER LA TEMPÊTE	20
✓ 4.1 S'appuyer sur les valeurs identifiées pour préparer les dispositifs	20
✓ 4.2 Comment rater le déménagement dans le collège provisoire ?	20
✓ 4.3 Organisation spatiale et temporelle	21
✓ 4.4 Organisation matérielle	21
✓ 4.5 Un nouveau temps en plénière	22
05_HUIT DISPOSITIFS POUR AFFRONTER LA TEMPÊTE	22
✓ 5.1 Construisons notre chantier, les douze travaux d'Argote	22
✓ 5.2 Circulez, y'a tout à voir	22
✓ 5.3 Poisons-nous au calme	23
✓ 5.4 Du vert entre les murs	23
✓ 5.5 Faisons du sport	24
✓ 5.6 Le conseil municipal des préfets	24
✓ 5.7 Web TV Argote	25
✓ 5.8 Club Journal Blog du collège	25
06_ÉPIDÉMIE DE COVID-19 ET RETARDS DANS LE DÉMARRAGE DU CHANTIER: DES ENSEIGNEMENTS À RÉINVENTER	26
✓ 6.1 Échanges et recueil de données	26
✓ 6.2 Le travail enseignant en temps de pandémie	27
07_DÉMÉNAGEMENT DANS LE COLLÈGE PROVISOIRE ET MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS	28
✓ 7.1 Un déménagement ? Un chamboulement !	28
✓ 7.2 Quelle évaluation pour les dispositifs mis en place ?	29
✓ 7.3 Évaluation des dispositifs pris dans leur ensemble et réussite globale du déménagement	29
08_ÉVALUATION DES DISPOSITIFS MIS EN PLACE ET ÉVALUATION GLOBALE DU DÉMÉNAGEMENT DANS LE COLLÈGE PROVISOIRE	30
✓ 8.1 Évaluation de chaque dispositif pris séparément	30
✓ 8.2 Le conseil municipal des préfets	30
✓ 8.3 L'Atelier WESTV	31
✓ 8.4 Les actions préparatoires au déménagement	32
✓ 8.5 La capsule temporelle	32
✓ 8.6 Le chantier comme support pédagogique	33
✓ 8.7 Faisons du sport	33
✓ 8.8 Circulez y'a tout à voir	34
✓ 8.9 Évaluation globale des actions mises en œuvre et du déménagement	34
✓ 8.10 L'évolution des indicateurs vie scolaire	34
✓ 8.11 Évolution des résultats scolaires des élèves	35
✓ 8.12 Le vécu par les élèves du déménagement dans le collège provisoire	36
09_EN CONCLUSION, QUELLES PERSPECTIVES POUR L'AMÉNAGEMENT ET LE FONCTIONNEMENT DU COLLÈGE DÉFINITIF? QUEL BILAN POUR LE LÉA ARGOTE ?	38
ANNEXES	41
✓ Annexe 1 : Les personnages du projet	42
✓ Annexe 2 : Calendrier Global de la restructuration	47
✓ Annexe 3 : L'épopée du groupe de travail racontée par Mme Peyragudes	48
✓ Annexe 4 : Exemple de recueil de données par la mise en récit sur les chapitres 1 et 2, le récit de Mme Artouste	50
✓ Annexe 5 : Portrait chinois de l'élève, du personnel et de l'établissement par madame Iraty	51
✓ Annexe 6 : Enquête par questionnaire : validation des valeurs Argote	52
✓ Annexe 7 : Les indicateurs d'évaluation retenus pour chaque dispositif	53

18 Relevons une originalité de l'ouvrage, la présentation des « personnages du projet », chaque fois sous un « nom d'écriture », comportant un portrait humoristique et l'illustration réalisée par une élève du collège¹¹.

Figure 5. – Présentation de Madame Adour.



Nom : Mme ADOUR

Statut : Spécialiste de la tablette

Signe particulier : Aimerais que ça marche à la baguette

Aime : Les échanges animés et les kébabs de la Dalle

N'aime pas : L'immobilisme et l'interface Google Drive

Mme Adour a toujours rêvé de travailler avec des chercheurs universitaires. Pour réaliser son rêve, elle saisit l'occasion de participer à un projet LéA. Avec l'accord de sa hiérarchie, elle se jette à l'eau. Elle avance à contre-courant dans la difficile quête de compagnons de projet. À bout de souffle, prête à renoncer, elle reçoit un jour une bouée de sauvetage inespérée depuis les bords de la Garonne. Le voyage peut commencer. Sur cette arche, forte de son expérience et de ses expéditions antérieures, Mme Adour se positionne naturellement comme la vigie. Elle fédère l'équipage, tient bon la barre et le cap, coordonne le journal de bord. Cette aventure, lui permet de découvrir de nouveaux horizons. Elle souhaite rallier à son bord quelques mousses fringants.

4. Écriture participative et émancipation

- 19 L'analyse de notre expérience va investir le collectif de la participation selon deux approches complémentaires. Parmi les changements en lien avec la RI et l'écriture participative, nous allons d'abord mettre une focale sur la visée critique et l'émancipation. Nous adoptons le point de vue de Freire (voir, à ce propos, Marcel, 2020b) pour qui le processus d'émancipation ne peut s'envisager qu'au sein d'un collectif, et nous rajouterons, ici, d'un collectif engagé dans un projet d'écriture participative.
- 20 Nous prolongerons cette réflexion sur le collectif au travers de la seconde approche, qui caractérisera particulièrement ce « nous », pour proposer une modélisation du processus d'écriture participative.

4.1. Collectif, écriture, changement et émancipation

- 21 Dans le cadre de ce LéA, notre modèle quaternaire du changement (Marcel, 2014) pourrait être contextualisé de la manière suivante :

Figure 6. – Mise en contexte du modèle quaternaire du changement.

Axes	Mise en contexte LéA
L'axe des acteurs	la construction d'un collectif, le <i>turn over</i> sur la durée, le rôle de la direction
L'axe des savoirs	les savoirs pour le projet (ingénierie, évaluation, psychosociaux, etc.) et des savoirs en lien avec l'écriture
L'axe du contexte	principalement en lien avec le collège (et ses travaux) et avec la crise Covid
L'axe des artefacts	les différentes productions (enquêtes, dispositifs) et particulièrement l'ouvrage, au travers des écarts entre le prévu et le réalisé, du lectorat ciblé

- 22 Nous n'analyserons pas en détail l'ensemble des axes car les changements sont principalement en lien avec le projet plus large de la RI, notamment en ce qui concerne celui du contexte (la rénovation des bâtiments du collège, les effets de la crise Covid) ou celui des artefacts (la pérennisation de plusieurs des dispositifs coélaborés ainsi que les communications et les différentes publications), mais nous ciblerons plutôt l'axe des acteurs (et indirectement celui des savoirs) en lien avec l'émancipation. Rappelons que le processus d'émancipation (voir, à ce propos, Marcel, 2017) correspond à la visée critique (le « par » de la RI) et que, dans le cadre de ce texte, il est donc pertinent d'étudier la contribution de l'écriture participative à ce processus, d'autant plus qu'un travail spécifique a été conduit en séminaire sur l'émancipation professionnelle (voir, à ce propos, Marcel et Broussal, 2021).
- 23 Nous reprendrons d'ailleurs un paragraphe de la publication qui rend compte des composantes de cette émancipation professionnelle, processus impulsé bien évidemment par l'ensemble de la RI mais processus au sein duquel « l'écriture participative¹² » apporte une contribution non négligeable :

L'émancipation professionnelle des enseignants se traduit par leur accès à de nouvelles formes de légitimités, corrélées à une reconnaissance plus importante. Ces formes recouvrent une nouvelle parole, plus forte, plus large et plus écoutée et une nouvelle marge d'action qui s'étend à l'ensemble de l'établissement. Ces nouvelles légitimités attestent d'un déplacement de l'enseignant dont rendent compte, au sein de son contexte professionnel et en lien avec le projet, l'augmentation de son sentiment de maîtrise (relatif aux tâches collectives), l'élargissement de sa marge d'autorisation (au niveau des échanges professionnels) et le développement de son pouvoir d'agir (au travers des transformations réalisées et possibles).

Avec ce projet, des changements sont à l'œuvre à plusieurs niveaux interdépendants (l'enseignant, le groupe de travail, l'établissement) et, chaque fois, les déplacements sont repérés comme initiés. Ils sont portés collectivement, se déroulent de manière satisfaisante et leur potentiel est relevé. Leur limite principale se situe dans les incertitudes de l'après-projet et la gestion du morcellement de l'émancipation. Toutefois, ces déplacements, comme l'émancipation professionnelle dont ils rendent compte, reposent sur un équilibre fragile. Cet équilibre est fortement tributaire du fonctionnement du collectif, de la proximité (y compris physique) de ses membres, de son inscription dans la durée et, bien sûr, du projet et de son déroulement.

Dès lors, nous pouvons relever quelques éléments susceptibles de fournir des conditions de développement du processus d'émancipation professionnelle : la formalisation initiale du projet (incluant son appropriation), la dimension participative du projet, au travers de la constitution et de la coordination du groupe, et l'importance du faire et produire ensemble. Retenons que l'écriture collective, au travers de la mise en récit, constitue un fil rouge précieux qui fédère le groupe, qui produit concrètement, qui génère du sens et qui fournit l'objectif supplémentaire de la publication. (Marcel et Broussal, 2021, p. 125)

- 24 Revenons sur le statut de la parole et sur son épanouissement assez remarquable. La parole est certes orale mais elle est également écrite et, en lien avec leurs temporalités, leurs destinataires et leurs signatures différentes, nous pouvons dire que la seconde renforce la

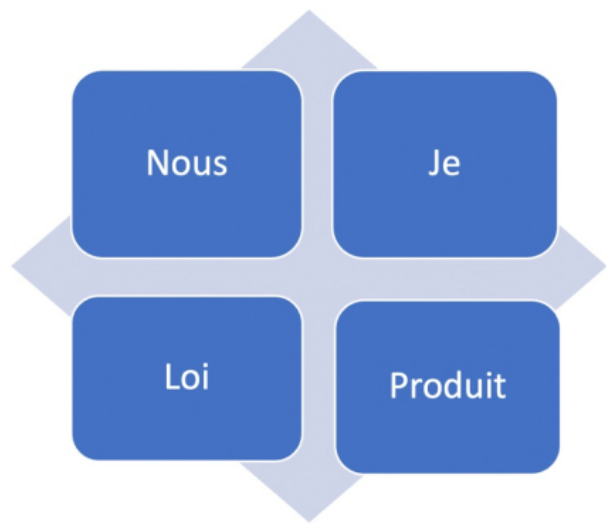
première. Sans l'écriture participative, à la fois son processus comme structurant un collectif et ouvrant le champ des possibles par une réflexivité partagée et incisive, mais aussi son résultat, qui pose et installe une reconnaissance, la parole « orale » et individuelle aurait été moins audible et moins assurée.

- 25 En suivant Charmillot et Fernandez-Iglesias (2019), nous qualifierons la parole de l'écriture participative « d'insolente ». Ces auteures définissent l'insolence, bien différente de l'insulte, comme la contestation de l'autorité, depuis l'intérieur. L'insolence questionne les allants-de-soi, là où l'on n'attend pas de question, elle crée des problèmes, là où l'autorité n'en identifie pas. Ce processus s'avère facilité par le temps cyclique de l'écriture qui prends ses distances avec Chronos pour se rapprocher d'Aïon. Dès lors, cette parole insolente retrouve l'émancipation, entendue par ces auteures comme « la tentative de devenir le maître des problèmes » (p. 56) et ses trois dimensions « politique, éthique (courage d'affronter les problèmes) et intellectuel (capacité à problématiser, à questionner, à transiger) » (p. 56).

4.2. Vers une modélisation de l'écriture participative

- 26 Nous avons proposé antérieurement une modélisation de l'écriture collective (Marcel, 2015) comme un système de quatre composantes mises en jeu dans l'écriture :
- le groupe de scripteurs, que nous identifierons par le « nous » ;
 - mais qui ne fait pas disparaître des pratiques adossées à des stratégies individuelles : le « je » ;
 - le contenu du projet (le texte, l'ouvrage) : le « produit » ;
 - texte qui respecte un certain nombre de normes et de règles (sémantiques, syntaxiques, structurelles, etc.), que nous identifierons par la « loi ».

Figure 7. – Composantes du modèle de l'écriture collective.



27 Ces quatre pôles ou composantes sont organisées par un réseau de six interrelations caractérisables chaque fois par un couple de dynamiques antagonistes :

Figure 8. – Dynamiques du modèle de l'écriture collective.

Interrelations	Couple de dynamiques antagonistes
Loi - Produit	Formatage par la loi / Autonomie de la création
Loi - Je	Contraintes de la loi / Stratégies individuelles
Loi - Nous	Prescription de la loi / Appropriation collective
Je-Nous	Individualisation (par des Stratégies individuelles) / Anonymisation (derrière des Stratégies collectives)
Je-Produit	Opportunités pour l'individu / Escamotage de l'individu derrière le produit
Nous-Produit	Fermeture (Dynamiques de structuration du collectif) / Ouverture (Invention)

28 Nous pouvons d'ailleurs aborder l'écriture collective comme un « processus transactionnel » qui correspond pour Charmillot et Fernandez-Iglesias (2019, p. 54) à l'articulation de trois niveaux de significations :

- le niveau intratransactionnel, celui des significations pour soi, sous-tendues par la recherche de cohérence biographique, qui retrouve l'axe du « je » ;
- le niveau intertransactionnel, celui des significations élaborées avec autrui, dans le cadre de la situation, qui rejoint l'axe du « nous » ;
- le niveau extratransactionnel¹³, celui des significations élaborées à un niveau social et institutionnel, entre ceux qui sont engagés dans le cadre de la situation et les environnements qui leur sont extérieurs, qui regroupe les axes du « résultat » et de la « loi ».

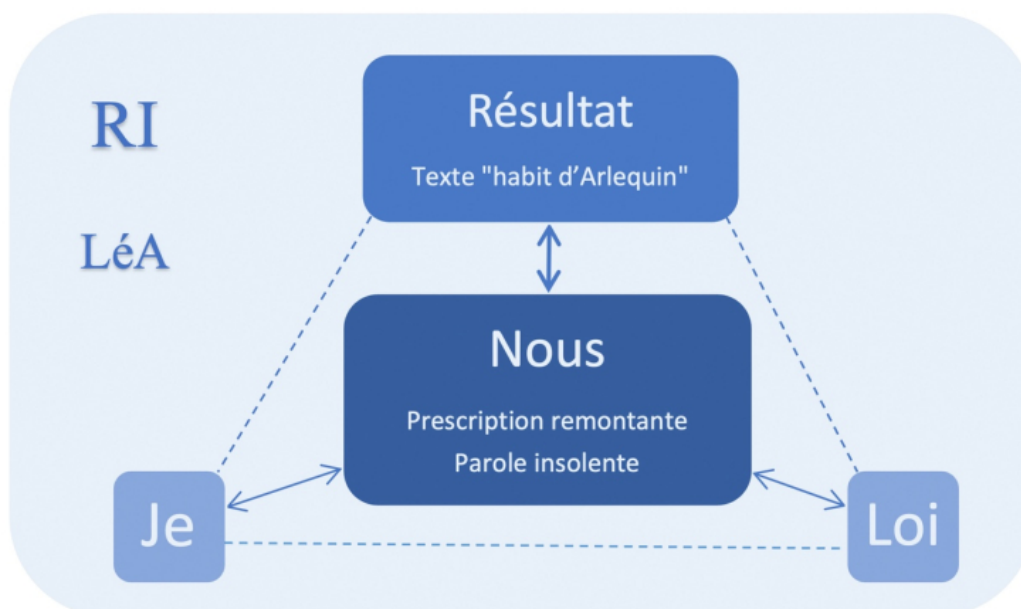
29 Or, c'est précisément une configuration singulière, structurée autour de l'axe « nous » / « résultat », avec une prédominance assumée du pôle « nous », qui caractérise plus particulièrement le modèle de l'écriture participative. Précisons cette configuration :

- a. Par rapport à l'écriture collective dont le produit se rapproche d'une collection de textes juxtaposés, le « résultat » de l'écriture participative est radicalement différent, nous l'avons vu avec l'expression de « texte-habit d'Arlequin ». Les contributions individuelles s'effacent au profit de l'œuvre collective qui, dès lors, ne revendique plus qu'un auteur collectif, le « nous ».
- b. Dès lors, nous venons de le voir, les stratégies individuelles du « je » ne disparaissent pas¹⁴ mais leur contribution au « résultat » se trouve médié par le « nous » qui les sollicite, les complète, les amende et surtout les valide.
- c. De la même manière, la « loi » (les règles, les normes) maintient certes un lien tant avec le « résultat » (en termes d'attendus) qu'avec le « je », mais ces liens sont tenus car l'ensemble est nécessairement médié par le « nous » qui, pour reprendre les termes de François Six (1999), s'approprie cette prescription « descendante » pour élaborer sa prescription « remontante », au service du « nous » (du développement de son pouvoir d'agir) et qui s'impose aux différents « je ». Cette prescription remontante construit son propre référentiel d'écriture. La langue mobilisée ne sera ni celle de l'écriture professionnelle ni celle de l'écriture scientifique mais une sorte de langue métissée. De la même manière, la structure de l'ouvrage pourra offrir des initiatives différentes, y compris quelque peu iconoclastes comme la présentation décalée des contributeurs (voir fig. 5). Voyons-y un lien avec cette « parole insolente » dont le « nous » constitue le creuset.
- d.

Au-delà de l'importance et de la centralité du pôle « nous » (qui porte la participation), c'est l'axe « nous » / « résultat » qui structure l'ensemble du modèle. Le « nous » s'est constitué autour du projet de « résultat » comme partie intégrante du projet initial de la RI. Il a, à la fois, une part d'initiative et d'autonomie mais aussi une responsabilité par rapport au « résultat ». Il est attendu, ce qui lui confère la légitimité pour produire sa prescription remontante qui, de plus, par sa fonction protectrice, permet l'épanouissement d'une « parole insolente ».

30 Nous pourrions schématiser le modèle comme suit :

Figure 9. – Modèle de l'écriture participative.



31 Ainsi, nous pourrions définir l'écriture participative comme une modalité particulière d'écriture collective, relevant d'un engagement spécifique¹⁵, inscrit dans un projet de recherche participative et qui, à la fois, s'alimente et dynamise les différentes composantes de la démarche de recherche participative. Dans le cas de la RI, la présentation de l'ouvrage produit a bien mis en évidence les interrelations entre l'écriture participative et les visées praxéologique (le « pour ») et heuristique (le « sur ») de notre LéA tandis que le paragraphe précédent, au travers de l'émancipation professionnelle, a développé celles avec la visée critique (le « par »). Enfin, en ce qui concerne le principe du « avec », nous avons bien vu,

par l'analyse du pôle « nous », comment ce collectif participatif apparaissait étroitement interdépendant de celui qui portait la RI¹⁶. Bien sûr, sa composition est identique, mais la configuration des rôles voire des statuts peut s'avérer quelque peu différente, nous l'avons bien repéré dans notre LéA, au travers, par exemple, de la place plus importante occupée par les enseignantes « littéraires » (les professeurs de français et de langues principalement).

5. Conclusion : de l'éthique du porte-plume

- 32 Il pourrait paraître surprenant qu'un texte consacré à l'écriture participative soit rédigé et signé par un seul auteur et nous allons donc mettre à profit cette conclusion pour éclairer un peu ce paradoxe.
- 33 D'une part, nous ne revendiquons aucun statut psychosocial particulier dans ce LéA et avons adopté le « nous » de modestie comme un écho au « nous » participatif. En lien avec notre responsabilité dans ce projet dont nous étions le porteur, versus universitaire, nous continuons, simplement et modestement, à contribuer à sa diffusion. D'autre part, ce choix repose sur deux arguments précis. Le premier est lié à la temporalité de la démarche de RI dont la phase opératoire est close depuis plus d'un an et cette publication s'inscrit donc de manière très cohérente dans le troisième des cercles qui composent le tiers-espace socio-scientifique¹⁷ (TESS, voir Marcel, 2020a-b). Ce cercle se caractérise par une autonomie relative des deux partenaires (personnels du collège et chercheurs) pour « essaimer » plus largement au sein des contextes professionnels et académiques, au travers, en particulier pour le second, de la diffusion de publications scientifiques. Le second argument, dans le prolongement du précédent, accepte le constat que le « nous » n'existe plus. Son existence, intense et participative, a duré le temps du projet avant de se dissoudre dans les différents contextes professionnels ou académiques. Il serait aujourd'hui à la fois artificiel et illusoire de prétendre le reconstituer autour de ce texte. Le LéA n'existe plus qu'au travers des diverses modalités de témoignages que peuvent effectuer ses participants, en

préservant pour chacun, comme l'indique le cercle 3 du TESS, une marge d'initiative et d'autonomie.

- 34 Sur cette base, nous qualifierons notre fonction de « porte-plume », à la fois en assumant notre part d'initiative et d'autonomie (en lien avec les attendus du numéro thématique) mais, en même temps, en assumant un rôle d'ambassadeur fidèle et respectueux de ce « nous » à présent disparu. Cette posture, vigilante au maintien scrupuleux d'une tension entre un « je » (présent et à l'œuvre) et un « nous » (ancien et dissous), pourrait esquisser une éthique du porte-plume. Nous prolongerons un peu sa caractérisation en enrôlant, dans la vigilance requise, le « droit à la parole » du destinataire de l'écriture participative. Pour ce faire, en convoquant Prévert¹⁸, nous accordons aux lecteurs (du comité de lecture et de la revue) la pleine liberté du choix de « chanter » (ce qui serait « bon signe ») ou de ne pas chanter (ce qui serait « mauvais signe »). Là, se trouve l'indicateur incontournable pour que le « porte-plume » puisse s'autoriser à signer un article sur l'écriture participative et, même à le publier (avec la caution de la revue). Nous voyons là que « l'écriture participative » ouvre la voie à une « lecture participative » pleine de potentialités.

BIBLIOGRAPHIE

- Broussal, D., Bonnaud, K., Marcel, J.-F. et Sahuc, P. (2018). *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations*. Cépaduès.
- Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2019). L'insolence comme forme de réflexivité scientifique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 49-68. <https://revuedeshp.ch/pdf/25/25-FPEQ.pdf>
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Larousse. <http://doi.org/10.3917/puf.grei.2002.01>
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388.
- Marcel, J.-F. (2014). Analyser le changement dans les lycées agricoles. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Lycées agricoles en changement. Regards pluriels* (p. 11-24). Educagri.
- Marcel, J.-F. (2015). De l'écriture collective d'un ouvrage scientifique. Dans R. Bonasio et I. Fabre (dir.), *L'écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective* (p. 99-120). L'Harmattan.

- Marcel, J.-F. (2017). La recherche-intervention comme acte politique et émancipateur. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (p. 397-422). Éditions du Croquant.
- Marcel, J.-F. (2020a). Fonctions de la recherche et participation : une épistémocompatibilité dans le cas de la recherche-intervention ». *Questions vives*, 33. <http://journals.openedition.org/questionsvives/4691>
- Marcel, J.-F. (2020b). Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Freire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 44, 101-122. <https://doi.org/10.4000/dse.4954>
- Marcel, J.-F. (2021). Éléments de modélisation du partenariat en éducation : pratiques, collectif de travail et territoire partagé. Dans T. Philippot et J.-F. Thémines (dir.), *Aux frontières du travail enseignant. Géographies de professionnalités mouvantes* (p. 87-104). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Marcel, J.-F. (2023). Une « vraie » place dans la recherche-intervention. *Recherches en éducation*, 51. <https://journals.openedition.org/ree/11631>
- Marcel, J.-F. (2024). La médiation : une stratégie du « entre dedans ». Dans C. Gardiès et L. Fauré (dir.), *Médiation et circulation des savoirs* (p. 201-207). Cepaduès.
- Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2021). Évaluer l'émancipation professionnelle des enseignants. Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ?* (p. 107-127). De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2022). La recherche-intervention : une méthode pour accompagner le changement. Dans B. Albéro et J. Thiévenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 247-258). Raisons et passions.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. Tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*. Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutiques, II*. Seuil. <https://doi.org/10.14375/NP.9782020093774>
- Ricœur, P. (dir.). (1977). *La sémantique de l'action*. CNRS Éditions.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. François Bourin.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP* (Habilitation à diriger des recherches). Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- Stein, N. L. et Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children. A test of schema*. Washington University.

Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8, 125-151. <http://doi.org/10.3406/comm.1966.1120>

NOTES

1 <https://ife.ens-lyon.fr/lea>

2 <http://webetab.ac-bordeaux.fr/college-daniel-argote/>

3 <https://efts.univ-tlse2.fr/>

4 La RI repose sur la double hypothèse de : 1) la conciliation possible des trois visées et leur mise en lien ; 2) l'enrichissement réciproque de chacune des visées dans et par leurs interrelations (Marcel et Broussal, 2022).

5 Le portrait chinois est un exercice métaphorique. Ici, il était basé sur 10 questions du type : « Si votre collègue était un film (roman, personnage, etc.), ce serait ... parce que ... »

6 Les intitulés de ces dispositifs sont : 1) Du vert entre les murs, atelier d'écologie (jardinage, recyclage, *home staging*) ; 2) Le chantier comme support pédagogique ; 3) Le dispositif de suivi documentaire (radio, web, journaux) ; 4) La collecte du vécu (cabine téléphonique et arbre à souhaits) ; 5) La capsule intertemporelle ; 6) Les 12 travaux d'Argote : visite des chantiers et découverte des métiers ; 7) Le conseil municipal des « préfas » ; 8) Faisons du sport ; 9) Posons-nous au calme ; 10) Circulez y'a tout à voir.

7 Même si le projet est terminé, nous avons choisi de rédiger ce paragraphe au présent, l'imparfait ayant tendance à « muséifier » quelque peu les pratiques.

8 En écho au « Tous capables ! » du GFEN (www.ancien.gfen.asso.fr/fr/touscapables_jacques_bernardin_2014) qu'il englobe, car c'est sur ce principe que s'est construit le collectif.

9 Nous préciserons ce point plus avant, en montrant comment ce collectif constitue le creuset d'une « parole insolente ».

10 Publié par les Éditions de l'académie de Bordeaux.

11 Nous avons là une modalité, certes beaucoup trop minimale, de la participation des élèves. C'est un des points préoccupants dans nos RI car, même si le projet est destiné aux élèves, aux personnes en situation de handicap ou aux patients, comment penser concrètement leur participation effective et éviter le fait qu'ils n'endossent le statut de « tiers exclus » ?

Cette préoccupation est très prégnante pour nous mais encore en chantier dans nos RI en cours.

12 Que nous n'avions pas encore distingué de l'écriture collective, ce que nous ferons dans le paragraphe suivant.

13 Les auteurs présentent ce 3^e niveau mais ne le qualifient pas. Le terme d'extratransactionnel est de nous.

14 D'où les pointillés qui relient les pôles « je » et « résultat ».

15 La recherche participative peut très bien se déployer sans mobiliser un volet d'écriture participative.

16 Un collectif construit en mobilisant différentes médiations, dans une stratégie du « entre dedans » (Marcel, 2024).

17 Pour une brève présentation du TESS, reprenons <<https://revue.leeee.online/index.php/info/encyclope-leee/TESS>> : « Le tiers-espace socio-scientifique (TESS) assume, porte, garantit, opérationnalise, concrétise et fait vivre la démarche de recherche-intervention (RI). Il correspond en fait au trait d'union de recherche-intervention et s'il est qualifié de socio-scientifique, c'est à deux niveaux interdépendants, celui des liens entre science et société que la RI met "au travail" et celui des contextes, professionnels et de recherche, que la RI relie, au travers d'une dimension participative, en articulant trois visées, heuristiques, praxéologiques et critiques. Il constitue le creuset de la participation. Le TESS est institué par la signature de la commande qui en pose le cadre. Sur la base de ce cadre, il est co-élaboré selon trois cercles qui correspondent à la fois à trois étapes dans le déroulement de la RI et à trois modalités de participation se déployant au sein de contextes de plus en plus larges et ouverts :

1. *Le premier cercle : la construction du "en commun"*. Le TESS prend vie avec l'installation des deux instances qui composent son premier cercle, le Comité de Pilotage (désormais CoPil) et le Groupe de Travail (désormais GTra), installation explicitement pilotée par la commande. C'est en son sein que se déploie la dynamique du projet partagé ;

2. *Le deuxième cercle : la conquête de la reconnaissance*. Avec le deuxième cercle s'amorce une socialisation "à l'externe" des instances. Il s'agit d'une étape de valorisation qui s'appuie, en particulier, sur les ressources produites. Elle permet de faire connaître et de faire reconnaître la RI ;

3. *Le troisième cercle : l'essaimage*. Même s'il est en liens étroits avec les deux précédents, le troisième cercle de participation s'en différencie en s'ouvrant à l'autonomie relative des deux partenaires pour "essaimer" plus

largement avec, en particulier l'implémentation des ressources (à différentes échelles) ou la diffusion des écrits scientifiques. »

18 « Si l'oiseau ne chante pas

C'est mauvais signe

Signe que le tableau est mauvais

Mais s'il chante c'est bon signe

Signe que vous pouvez signer

Alors vous arrachez tout doucement

Une des plumes de l'oiseau

Et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau »

(Jacques Prévert, « Pour faire le portrait d'un oiseau », *Paroles*, 1945)

RÉSUMÉS

Français

Ce chapitre présente un retour d'expérience et une réflexion sur l'écriture participative. La recherche collaborative évoquée est située dans un collège en rénovation et elle est ancrée dans le réseau des « Lieux d'éducation associés à l'IFÉ » (LéA-IFÉ). Ce projet consiste à accompagner le changement éducatif en combinant recherche et intervention, avec une triple visée : heuristique, praxéologique et critique. L'approche mobilise un collectif d'acteurs aux statuts variés, engagés dans une mise en récit du changement, selon une méthode de mise en récit à plusieurs voix. Si l'auteur conclut en assumant une posture de « porte-plume », il interroge la postérité de cette écriture après la dissolution du collectif, mais il souligne également sa portée émancipatrice et sa contribution à une éthique de la recherche.

English

This chapter presents feedback and a reflection on participatory writing. The collaborative research mentioned is situated in a secondary school undergoing renovation and is anchored in the network of "Lieux d'éducation associés à l'IFÉ" (LéA-IFÉ). This project consists of supporting educational change by combining research and intervention, with a threefold aim: heuristic, praxeological and critical. The approach mobilises a collective of actors with various statuses, engaged in a narration of change, according to a method of multi-voice narration. While the author concludes by assuming the role of "penholder", questioning the posterity of this writing after the dissolution of the collective, he also emphasises its emancipatory scope and its contribution to a research ethic.

INDEX

Mots-clés

écriture participative, mise en récit, collectif, émancipation professionnelle, changement éducatif

Keywords

participatory writing, storytelling, collective, professional emancipation, educational change

Index thématique

Récit réflexif d'expérience

AUTEUR

Jean-François Marcel

Professeur des Universités (émérite), Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR
« Éducation, Formation, Travail et Savoirs » (EFTS)
jean-francois.marcel[at]univ-tlse2.fr