

# Qu'est-ce qu'*En Rue* fabrique | (comme langage) ? |

Ecrire l'expérience,  
tracer la recherche

*En Rue*

Saint-Pol-sur-Mer, Tétéghem, Dunkerque



**Qu'est-ce qu'En Rue fabrique  
(comme langage) ?**

**Écrire l'expérience, tracer la recherche**

**Un lieu se bâtit (aussi) avec des mots (p. 03)**

**Un lieu qui fait école (mutuelle) (p. 13)**

**Petit lexique à l'usage de la recherche En Rue  
(p. 23)**

***Novembre 2019***



## **Un « lieu » se bâtit (aussi) avec des mots**

*Pour Salem, en amitié de mots*

**L**e vendredi 19 juillet 2019, le collectif En Rue a pris possession, dans le quartier Jean Bart / Guynemer à Saint-Pol, du bâtiment que la Collectivité a mis à sa disposition. L'édifice accueillait il y a encore quelques années les logements de fonction des institutrices et institutrices de l'école voisine. Il s'étage sur trois niveaux : un hall d'entrée avec une grande pièce attenante en rez-de-chaussée et deux étages réservés aux appartements. Deux grands garages complètent le bâtiment. Le « lieu » – nommé affectueusement « Le Cube » en raison de la forme au carré du bâti – dispose d'un espace goudronné sur le devant, permettant d'accéder à la cour de l'école, mais très peu passant, et, à l'arrière, d'un espace en herbe, avec deux jolis pins qui lui donnent, par temps ensoleillé, un air du Sud.

Même si le bâtiment est familier dans le paysage du quartier, car situé en immédiate proximité de l'école, peu de personnes avaient eu l'occasion d'y entrer. Le collectif En Rue a fait une première reconnaissance des lieux au mois d'avril, alors que la négociation avançait positivement avec la municipalité.

Lors de cette première visite, les yeux étaient en fête. Les corps se mouvaient. Pénétraient dans une pièce, en quittaient une autre. Se penchaient à une fenêtre. Remontaient d'un étage. Les regards étincelaient le lieu. Les yeux déplacent les cloisons. Les yeux peignent les sols et les murs. Les yeux voient au-delà des murs. Les yeux amènent à réalité ce qui n'existe pas (encore). Le « rêve éveillé » est le premier outil du bâtisseur. Un lieu se bâtit avec le regard.

### **Mais un lieu se bâtit aussi avec des mots**

Lors du chantier En Rue de la mi-juillet, le « lieu » a été longuement parlé lors de réunions en fin de journée. Les mots ont pris place sur la terrasse, devant le local de la prévention spécialisée. Le « lieu » était physiquement éloigné. Les mots l'ont invité. Des mots éblouis de soleil. Des mots du dehors, au grand air. Parfois de grand vent. Les mots

tempêtaient. Frissonnaient. Les mots s'énervaient. Parfois bruyants. Parfois murmurant. Des conciliabules à un bout de l'assemblée. Des tentatives de conciliation. Des apartés. Des franches rigolades. Des déclarations définitives, pour quelques minutes. Les mots esquissaient. Dessinaient. Le « lieu » était en construction. La cuisine solidaire. Les premiers menus. Les achats à faire. Leur prix. Les ateliers à mettre en place. Les portes à ouvrir et à fermer. Des artistes à inviter. La météorologie est devenue orageuse. Les mots ont frappé en rafales. Des trous d'air. Les mots de l'art, l'art des mots. Les mots processionnaires. Les mots de la conversation. Les mots parlent. Ne disent rien. Énergés. Apaisés. Les mots jonchent la terrasse. La nuit les balayera. En attente de la discussion du lendemain. L'apéritif se prépare.

Dans le Fanzine EnRue#0, Patrick a parlé des gisements de matériaux que constituent les dépôts des entreprises du bâtiment ou des Collectivités territoriales, des matériaux laissés de côté afin d'assurer des réparations éventuelles, des matériaux mis au rebut, des matériaux oubliés, des fins de stocks et des fins de rien, du déchet et du déclassé. « Gisements, nm : Espaces clos et gardiennés où vivent les MUD (Mobilier Urbain Déclas-sé) et les OUD (Objet Urbain Déclassé) disposés à être réemployés ».

Les mots ne demandent qu'à être réemployés. Certains viennent facilement en voix. D'autres se font désirer. Chuchotants. Discrets. Certains sonores. D'autres balbutiants. Espaces non clos et si peu gardiennés, les paroles se lâchent. Les phrases martèlent. Les mots bourdonnent. La discussion avance. Elle va, s'éloigne, se disperse. Elle revient. En vagues, par rafales. Un argument imprime. Une expression impressionne. Les arguments se heurtent, se contredisent. Ils frictionnent. Ils reniflent, se cherchent. Un équilibre. Une bonne sonorité. Un mot convainc. Une belle tournure. Ça accroche, ça prend, ça consiste, ça texture, ça nappe. La discussion relâche. Quelque chose est atteint. La discussion est suspendue. L'équilibre est léger. Chacun goûte le moment. Ce rien tiendra, ou pas. La conversation reprend. Ralentie. Languissante. Le cœur n'y est plus. Les mots se lassent. La discussion reprend demain.

## **Et c'est ainsi qu'En Rue bâtit (aussi) le « lieu »**

Chaque expérience de vie est une expérience de mots. Les mots qui disent une passion. Les mots qui forgent le quotidien. Les mots de tous les jours. Les jours d'amitié, de travail, de souffrance, de colère. Les mots

de n'importe quel moment, de n'importe qui et de n'importe quoi. Ces mots qui ont tant de mal à dire ce que l'on vit. Qui nomment si difficilement ce que l'on vit. Qui nous abandonnent si souvent. Si fugaces, si fuyants. Et pourtant ces mots que l'on n'abandonne jamais. Qui nous reviennent en voix. Les mots qui nous rattrapent au coin d'une table, auprès de l'établi, à l'angle d'une rue. Au cœur du chantier.

En Rue est un chantier en conversation. L'atelier se met en pause. La construction s'interrompt. Le geste est suspendu. L'outil est débranché. En Rue converse. En Rue s'assemble pour une discussion. Quelqu'un passe à proximité du chantier, s'approche, l'activité s'arrête pour l'accueillir. Quelques mots s'échangent. Un commentaire sur le travail en cours. Une formule d'encouragement. Un conseil technique. La personne poursuit son chemin. En Rue reprend sa tâche. En Rue invite à la conversation. Peut-être s'agit-il de sa meilleure « installation », un équipement de grande valeur qu'il contribue à développer, à vivifier, à stimuler dans la vie quotidienne du quartier. En Rue enquête les mots, éduque l'échange, habite la parole, usage l'argumentation, architecte la discussion. En Rue est un chantier de conversations. Il excelle dans cet art de vivre qui est un savoir commun, une « banalité », mais qui peut, parfois, faire défaut. Converser est l'affaire de tous, le savoir de chacun, mais il arrive que l'isolement et la fatigue, la surcharge de travail et l'envahissement des tâches quotidiennes le fassent oublier, le renvoient en arrière plan. Chacun passe son chemin. Personne n'a plus le temps. Le voisinage s'affaiblit. Converser est un geste ordinaire, mais il réclame pourtant notre attention. Il convient d'en prendre soin. Converser est une belle façon de voisiner. Quelque chose se dérègle, se défait, s'altère lorsque converser devient un geste qui fait exception.

## **Converser un « lieu » contribue à le bâtir**

Les expériences de vie sont d'authentiques gisements de mots. Certains mots vivent avec nous, au jour le jour. D'autres se rapportent à un lointain passé. Un métier qui n'est plus exercé. Une pratique (musicale, sportive...) qui ne trouve plus le temps de se pratiquer. Des mots associés à un moment douloureux ou heureux, laissés en paix en arrière de soi. Des mots vécus dans une autre langue, désormais silencieuse. Des mots qui se glissent furtivement lorsque les mots d'aujourd'hui, les mots de la langue d'aujourd'hui, hésitent, renâclent, ne parviennent pas à exprimer ce que l'on veut dire. Des mots qui vivent uniquement pour soi, sans qu'ils prennent voix en famille, ou avec les voisins. Des mots regrettés car ils furent aimés et faisaient vivre du

possible. Ces mots abandonnés après la perte d'un métier. Lorsqu'on quitte un pays, ou lorsqu'on abandonne la terre. Ces nombreux mots paysans encore en mémoire. Mais aussi ce langage du travail, propre aux communautés ouvrières, laissé parfois à l'abandon, comme peut l'être la Cité des cheminots à Saint-Pol. Les mots de l'école, des mots parfois incompris, douloureux en raison des nombreuses règles qui les ensèrent, mais aussi des mots aimés. Des mots qui ont tracé une trajectoire ou non. Qui ont laissé des regrets. Des mots qui reviennent à la vie avec les enfants.

En Rue ouvre la voix à ces gisements de mots, qui sont avant tout des gisements d'expériences. En Rue a commencé par cartographier les savoirs et les savoir-faire présents dans le quartier. Autrement dit, En Rue s'est dès le début ouvert aux mots et aux parlés, à ces mots partagés « entre initiés » qui font connaître et reconnaître une compétence, à ces langages d'activité ou de métier qui font qu'une collaboration est possible, qu'un savoir-faire s'exerce à deux ou à plusieurs, en cuisine, au jardin, devant un établi, lors de l'utilisation d'un outil.

Les chantiers En Rue ouvrent les discussions, ouvrent à la discussion. D'autres espaces, d'autres initiatives, au contraire, ferment l'expression, filtrent et disqualifient les mots. Ils dissuadent les paroles, et intimident certains mots, souvent les mots du quotidien, les mots qui permettent de parler de la vie, de ce que l'on vit – les mots par lesquels les réalités arrivent à fleur d'expression. Ce parlé vif, à vif, vivant n'est pas dans le ton. Il fait désordre. Il crée du désordre. Il perturbe une bienséance. Les mots eux-mêmes sont frappés par le rapport de classe, par les rapports de qualification et disqualification. Certains termes ont le droit de prendre part, d'autres non. Ces paroles sont renvoyées à un bruissement de fond. Elle ne font pas sens, ne font que « bruit ». Leur sens n'est pas reçu. Ces lieux de la disqualification nous sont familiers. Il s'agit de ces nombreuses réunions très institutionnelles où un langage « de classe » est hégémonique et décourage toute autre expression. Il s'agit des lieux réservés aux multiples expertises qui s'octroient la légitimité de parler de la vie des gens à leur place, et bien mieux qu'eux. Il s'agit de ce vice structurel de la démocratie participative. Comment les personnes peuvent-elles y participer si elles ne sont pas reconnues et respectées dans leur culture, et en premier lieu dans leur parlé ? Comment peut-il y avoir participation si les personnes sont disqualifiées au cœur de ce qu'elles expriment ? Comment participer si nos mots sont intimidés ? Comment participer si la situation nous dissuade de parler ? Comment participer si l'on sent que les mots que l'on emploie ne seront jamais les bons, que la vie dont on parle n'est pas celle qui est attendue ? Les mots

ne sont jamais « comme il faut ». L'expression jamais dans le ton. Comment participer si les mots de la vie, de l'espoir, de la colère, de l'entraide, de la souffrance, du possible, de la révolte sont interdits de parole ?

## **Un « lieu commun » ne se bâtit pas avec des mots aseptisés. Sans vie. Hors la vie**

Quand le « lieu » vient en discussion, sur la terrasse devant le local de la prévention spécialisée, sous un beau soleil de fin d'après-midi, très vite l'échange achoppe sur certains termes, se heurte à des mots. La parole grince, coince, crispe. Le « lieu » invite naturellement chacun à « participer ». Le mot est lâché. Que faire ? Qu'en faire ? Ils sont nombreux ces mots auxquels nous ne pouvons pas échapper et qui, pourtant, ne parviennent plus à restituer le sens que nous attendons d'eux. Nous les employons et pourtant nous savons qu'ils nous lâchent. Nous faisons appel à eux sans leur faire confiance. Ils représentent encore des passages obligés mais ils ne mènent nulle part. Ils arrivent dans la conversation mais ils empêchent plus qu'ils ne permettent. Nous leur insufflons un sens qu'ils ne parviennent plus à rendre. Ces mots ont été trop souvent trahis. Trop d'institutions les utilisent pour justement ne pas venir dire ce qu'ils sont pourtant sensés exprimer. La discordance devient violente. Quand un mot ne dit plus ce qu'il dit, alors il ne dit plus rien. Mais, pourtant, il continue à être dit, et souvent très bruyamment. Alors que faut-il faire ? Faut-il dresser la liste noire des mots mortifères, des mots traîtres ? Des mots qui tuent leur propre sens. Faut-il renoncer ? Est-ce que ce matériau (langagier) est désormais trop vicié pour nous aider à bâtir le « lieu » auquel nous aspirons, fait de participation et de collaboration ? Certains mots et expressions sont-ils irrécupérables ? Que faire ? Le marketing, la communication, le langage institutionnel, l'expertise sur-consomment les mots, épuisent la ressource, usent et abusent, et assèchent le sens. Les mots en sortent complètement lessivés, vidés, épuisés, débilités. Est-il possible de les ranimer ? Existe-il un service des urgences pour les accueillir et leur redonner une santé ? Faut-il avoir sous la main un défibrillateur à chacune de nos réunions ? Faut-il prévoir des perfusions de sens pour leur redonner un peu de couleur ? Faut-il pratiquer un bouche-à-bouche des mots, afin de leur insuffler un peu de vie ? Est-il possible de ranimer un mot comme « participation » ? Est-il possible de le ramener à la vie ? Que faire avec ces mots trop souvent humiliés ? Peut-on si facilement s'en passer ? Peut-on leur substituer un autre terme ? Est-ce toujours

possible ? La créativité langagière rencontre aussi ses limites. Il n'est pas toujours possible d'inventer, et de forger une nouvelle locution. Et puis, faut-il renoncer ? Faut-il abandonner définitivement certains mots à la communication et à l'expertise ? À l'adversaire. N'est-ce pas une désertion sur le terrain même de la langue ? Ne faut-il pas, au contraire, revendiquer fortement ces mots et rappeler qu'ils signent des contenus de sens auxquels nous sommes attachés. Participation. Collaboratif. Vivre ensemble. Projet. Évaluation... Sommes-nous prêts à désertir ces mots ? Nous reculons mot à mot, mot après mot, et nous laissons le champ libre à la communication et aux langages les plus institutionnels.

## **Si En Rue bâtit le « lieu » (aussi) avec des mots, alors le « lieu » fera politique (aussi) avec la langue**

Pour un chercheur en sciences sociales, cette question est centrale dans l'exercice de son métier. Avec quels termes restituer nos observations ? Comment parler de ce que l'on perçoit et entrevoit ? À travers quels mots, nos analyses parviennent-elles à cheminer et rencontrer l'intérêt de nos interlocuteurs ? Dans quelle mesure notre langage crée les conditions d'une rencontre avec les personnes avec qui nous interagissons ? Dans quelle mesure fait-il violence ? Jusqu'à quel point ne rejouons-nous pas, avec notre langage spécialisé, les rapports de qualification / disqualification que nous dénonçons par ailleurs dans nos écrits ? Quelle politique émancipatrice de la langue une recherche en sciences sociales est-elle en volonté et en capacité de porter ?

Un chercheur en sciences sociales, dans son écriture, s'appuie, pour une toute petite part, sur des mots et notions spécialisés et, pour une part majoritaire, sur des locutions d'usage courant. Ce qui signifie que, pour l'essentiel de son activité, le sociologue recourt à des mots / notions largement utilisés par d'autres, pour des motifs différents, avec d'autres investissements de sens. Ce serait donc parfaitement illusoire, pour lui, de prétendre « épurer » son langage, en ne recourant qu'à des termes strictement définis dans le cadre de leur inscription disciplinaire. Il travaille avec une ressource nécessairement hétérogène et fuyante (vers de multiples univers de signification), et inévitablement hybride. À lui de relever le défi – un beau défi intellectuel – de réaliser son ouvrage (avancer une analyse, restituer une observation, faire valoir une interprétation) avec un minimum de rigueur et de précision en mobilisant, pourtant, des outils et ressources (les mots de la langue

commune) qui, eux, sont naturellement d'usage tout terrain et d'utilisation très libre et incertaine. Il ne peut jamais être assuré de la réception de son propos, sauf à cantonner son travail à une étroite communauté de recherche en affinité.

Lorsque je me suis associé aux discussions du collectif En Rue à propos du « lieu », de sa conception et de son fonctionnement, je me suis inquiété des mots (conséquemment des notions) avec lesquels je venais en discussion et en contribution, les mots avec lesquels j'allais faire recherche dans le « lieu » et, possiblement, aussi fabrication. Qu'est-ce que je « fabrique » effectivement, manifestement, lorsque je prends la parole pour évoquer un « lieu » qui fonctionnerait comme une « école mutuelle » (au sens où celui qui fait expérience est aussi celui qui enseigne aux autres) ou lorsque je caractérise le projet comme relevant d'un « travail du commun », à savoir un agir ensemble, une coopération (une co-création), qui signe la constitution d'une collégialité ou d'une communauté (un commun).

## **Le « lieu » se construit (aussi) avec les mots des sciences sociales**

Chaque activité s'accompagne d'une expérience langagière. Chaque savoir-faire s'exerce (aussi) avec des mots. Le « lieu » profitera de la diversité de ces expériences, en accueillant des termes et des notions qui le rejoindront en provenance d'horizons nombreux et différents ; ils parleront d'architecture ou d'art, ils diront la vie, ils évoqueront le quotidien, ils feront entendre aussi quelque chose des institutions publiques (ne serait-ce que dans le cadre de la signature de la convention de mise à disposition). Le « lieu » est accueillant pour les mots, hospitalier pour les langues.

La spécificité de l'activité d'un chercheur en sciences sociales tient à ce que le langage est son principal instrument de travail et de production. Ce qu'il fabrique l'est en mots. Il produit avec des mots, principalement, même si la recherche intègre aussi des écritures en schémas, en tableaux, en visuels, en sons. Quels mots ai-je envie, pour ma part, de faire résonner en ce « lieu » ? Qu'est-ce qui, dans mon parlé spécialisé, parfois très spécialisé, pourrait s'acclimater en ce lieu et y confectionner / conformer des choses intéressantes ?

Pour un sociologue, l'usage d'un mot appelle une double élaboration, qui est aussi une double vigilance. D'une part, une élucidation (un déchiffrement, un décryptage, une explicitation) de ce que le mot

incorpore en lui, ce que l'on pourrait nommer, sur un plan culinaire, ses ingrédients de fabrication, ou, sur un plan informatique, les *plug-in* qu'il intègre dans son logiciel de sens. Un mot est une sédimentation ; l'histoire, le temps aura beaucoup déposé en lui. Il est donc parfois bon de déplier le mot afin de vérifier ce qu'il a assimilé (comme signification, sensibilité, image, imagination) au fur et à mesure de ses usages. Lorsqu'il est utilisé, à quelles images renvoie-t-il naturellement ? Dans quel univers de sens introduit-il spontanément ? Quelles significations manifeste-t-il ? À quels autres mots est-il normalement, ou fréquemment, associé ? À quelles théories son sort est-il lié ? Au final, qu'embarque-t-il avec lui lorsqu'il est significativement présent dans un propos, dans une argumentation, quand il la structure substantiellement ? Il n'est pas possible, par exemple, d'employer le terme d'*habitus* sans se référer à la sociologie de Pierre Bourdieu. Et, il faut encore compter sur les empreintes affectives et sensibles qui colorent les mots et qui affectent leur réception.

D'autre part, une contextualisation (une écologie, un environnement, une circonstance) afin d'accéder à la communauté d'usage dont il relève. Avec quels autres termes ou notions est-il en affinité ?, est-il associé de manière récurrente ? Lorsqu'il est employé, avec quelles autres formulations ou expressions l'est-il ? Un mot est toujours en advenir ; il en appelle évidemment d'autres. C'est ainsi que se constituent des communautés de sens (des écoles théoriques, des cultures de travail, des univers institutionnels). Un mot fait donc toujours signe par rapport à un environnement dans lequel il s'intègre. Il se rapporte toujours à un ensemble (de significations). Dès qu'il est nommé, il « appelle » les autres, il les suppose, seraient-ils ou non formulés ; il les « ameute » en quelque sorte. Il fait « communauté de sens » avec eux. Il fait « meute ». La notion d'*habitus*, par exemple, suppose l'existence de classes sociales, et souligne certaines logiques de reproduction. Le mot quartier, dans un contexte médiatique et politique, appelle quasiment automatiquement tout un ensemble de désignations et de caractérisations disqualifiantes, sur un mode euphémisé (quartier sensible) ou sur un mode ouvertement offensant (sauvageons). Pour situer la portée d'un mot, et les effets de sens qu'il est susceptible de provoquer, il convient non seulement de le déplier pour vérifier ce qu'il embarque en lui, mais aussi de le déployer pour accéder aux communautés de sens auxquelles il est organiquement lié, substantiellement relié. Un mot, surtout s'il occupe une place centrale dans un énoncé, est toujours un enchaînement ; il s'enchaîne à d'autres et en enchaîne d'autres (quartier, pauvreté, délinquance, violence...).

## Territoires en expérience(s)

Dans la mesure où j'exerce un métier qui n'a guère d'autres outils que les mots, j'essaie de composer avec eux sans m'illusionner (une locution ne fait jamais à elle seule différence). Je travaille avec les mots en tenant compte de ce qu'ils (dé)plient et ce qu'ils déploient, en particulier pour les personnes qui les reçoivent, les personnes qui me lisent ou qui m'écoutent. Et je ne peux jamais être assuré du résultat. Face à cette incertitude, voire cette indétermination, je ne vois pas d'autres solutions que de réengager continûment cette exigence d'explicitation (d'argumentation), en restant toujours attentif, consubstantiellement, aux effets de contexte qu'une locution ne manque pas de provoquer. Et c'est justement ce qui fait la puissance de cet outil ; il embarque beaucoup et réserve tout autant ; il plie en lui-même une grande richesse de sens et en déploie aussi abondamment. Il synthétise et dissémine. Il est un et multiple. Dans le cadre de mon travail avec En Rue, récemment j'ai introduit la locution démocratie éprouvée<sup>1</sup>. L'adjonction de ce qualificatif inattendu était motivé par deux raisons. D'une part, il s'agissait de bloquer (d'empêcher) l'appel de sens habituel que réserve le mot démocratie. Je cherchais à défaire les enchaînements classiques du type « démocratie participative » ou « démocratie collaborative ». Par ailleurs, l'ajout de cet adjectif (éprouvé) représentait une tentative pour déplier ou déployer une autre perspective de sens, à savoir qu'il n'y a de démocratie que lorsque les arguments ont fait leur preuve dans une pratique (éprouvé au sens de faire expérience) et lorsqu'ils renvoient à un vécu (éprouvé au sens d'être vécu et ressenti, risqué et désiré).

À la question qui m'est fréquemment adressée, « qu'est-ce qu'apporte une recherche », je serais donc enclin à répondre qu'elle apporte parfois simplement un mot, en ayant en tête que ce mot est en lui même un gisement. En Rue peut alors y puiser pour bâtir.

*Pascal NICOLAS-LE STRAT*

1 <http://fabriquesdesociologie.net/EnRue/2018/10/07/une-democratie-eprouvee/>.



## Un lieu qui fait école (mutuelle)

*Le droit d'enseigner une compétence devrait être tout aussi reconnu que celui de la parole<sup>2</sup>*

**D**epuis juillet 2019, le collectif En Rue occupe un bâtiment, resté longtemps délaissé, que la Commune de Saint-Pol-sur-Mer a mis à sa disposition. Le collectif rénove le lieu, dénommé *Le Cube*, et prévoit l'ouverture d'une cuisine solidaire, d'un atelier de construction et de réparation, d'espaces de création et de résidence d'artistes. Sur la façade du *Cube*, le collectif En Rue affiche ses espoirs et ses objectifs : « Ce lieu se définit comme une *École mutuelle*, c'est-à-dire un lieu qui se construit par la réciprocité : la transmission et la valorisation des connaissances et des savoir-faire de tous ».

En Rue renoue avec la déjà longue histoire de l'*École mutuelle* qui est avant tout une belle et grande histoire d'émancipation, une histoire d'entraide dans l'apprentissage, de coopération dans la transmission des savoirs et de démocratisation des pratiques d'enseignement et de formation.

L'*École mutuelle* est une vieille idée, restée longtemps oubliée. Anne Querrien, avec son bel ouvrage *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?*, a contribué à la remettre au goût du jour.

### Coopération dans l'apprentissage, entraide dans l'enseignement

Celui qui a vécu une expérience est en capacité de la transmettre. Celui qui a appris peut expliquer. Celui qui a réussi peut l'enseigner. Ce

- 2 Ivan Illich, *Une société sans école*, Le Seuil, coll. Points Essai, 2003, p. 151.
- 3 Anne Querrien, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?* (Préface « Une école mutuelle : ça existe ? » par Isabelle Stengers), *Les empêchements de penser en rond / Le Seuil*, 2005.

principe est au cœur d'une « pédagogie mutuelle », en particulier pour l'éducation des enfants. Mais ce principe est trop souvent étranger à la vie de l'école dans sa réalité dominante<sup>4</sup>. Une École mutuelle nous invite donc dans un « autre » monde, un monde où l'apprentissage ne se rapporte plus exclusivement à la figure d'un maître (d'école), où l'acte d'enseigner est une compétence largement distribuée et où le critère de l'âge cesse d'être impérieux car celui qui sait est légitime pour enseigner quel que soit son âge, et quel que soit l'âge de l'apprenant.

La représentation que nous avons de l'organisation physique de la salle de classe en sort, elle aussi, profondément chamboulée ; nous l'imaginons toujours sur le modèle classique d'un alignement de tables et de chaises faisant face à un bureau et à un tableau, attestant ainsi une asymétrie structurelle des places et compétences, avec d'un côté des élèves à l'écoute (en devoir d'apprendre) et, de l'autre, un enseignant maître du savoir et de la parole. Des innovations pédagogiques peuvent évidemment nuancer ce protocole, mais elles n'y parviennent qu'à la marge, le temps de quelques séquences de travail, consacrées principalement à des apprentissages jugés moins fondamentaux, plus ludiques ou récréatifs (arts plastiques, sciences de la nature et de la vie, technologie, éducation physique...). La structuration de la salle de cours est restée inchangée depuis les débuts de la scolarisation obligatoire. Le rapport frontal maître / élèves demeure, et le face à face entre la multiplicité élèves et l'unicité enseignant est systématiquement maintenu. L'enseignant s'adresse simultanément à l'ensemble de « sa » classe, et les élèves reçoivent cette parole éducative et formative rigoureusement en même temps, au cours d'une même séquence de travail. La situation se différencie peu, et rarement. Le canal d'enseignement est à voie (voix) unique, il concerne identiquement tous les enfants, sur une scène scolaire caractérisée par sa stricte unité de lieu et de temps. Le même contenu est appris au même moment. Et une

- 4 *Sauf sans doute dans les plus jeunes classes, en école maternelle et primaire, où des pédagogies plus audacieuses sont développées par nombre d'enseignant-es. Des expérimentations riches et stimulantes sont également fréquemment engagées dans des zones d'éducation prioritaire, en primaire ou collège. Beaucoup est fait, beaucoup est tenté et expérimenté mais sur un mode qui reste malheureusement minoritaire, et les enseignant-es qui se risquent à expérimenter rencontrent beaucoup d'obstacles. Le fonctionnement et l'imaginaire dominants de l'institution scolaire dissuadent les initiatives, découragent les enseignant-es et les font rentrer progressivement dans le rang (de leur classe).*

égale attention, une même disponibilité, est requise pour tous les élèves, pareillement, semblablement, à tous les instants clé de la vie de la classe. Les élèves « apprennent » des choses identiques, tous ensemble, simultanément.

Plus les personnes collaborent et plus elles apprennent

Dans la version classique de l'école (et de l'université), encore largement dominante, la capacité (le pouvoir) d'enseigner est l'apanage d'un seul et l'enseignement est dispensé simultanément à tous, sans différenciation ni de temps, ni de lieu. Unicité et simultanéité.

L'École mutuelle opère une rupture majeure. Elle reconnaît à chaque enfant la capacité à enseigner à l'autre, dès lors que lui-même a réussi à faire, qu'il s'est familiarisé avec un contenu de connaissance et qu'il est désormais quelqu'un d'averti dans un domaine particulier de savoir (en lecture, en calcul, en dessin, en natation...). Il fait alors « référence ». Il « sait ». Et il peut très naturellement partager ses connaissances avec les autres élèves, épauler ceux qui en ont besoin, enseigner à ceux qui hésitent encore et ne parviennent pas à faire. La capacité (le pouvoir) d'enseigner devient une capacité commune, largement distribuée au sein de la classe, chaque enfant pouvant devenir à son tour l'enseignant des autres, pour un contenu qu'il maîtrise et qu'il aime particulièrement. Enseigner n'est plus le privilège d'un seul (le maître) mais devient une compétence partagée, investie par tous, à tour de rôle, avec pour seule condition la maîtrise d'un savoir ou d'un savoir-faire. Le critère de pertinence prévaut, à l'encontre d'une vision de l'enseignement associée à une autorité (de diplôme) ou à un statut (d'âge ou de fonction).

La pédagogie mutuelle nous introduit donc dans une salle de cours physiquement transformée, et très significativement. Les enfants se déplacent ; des groupes se forment autour de l'un d'eux pour travailler en commun une question. L'enseignement se démultiplie en autant de séquences qu'il y a de groupes ; il se disperse dans l'espace physique de la classe. Des tableaux sont présents sur les quatre murs, en nombre suffisant pour permettre le travail des groupes. Les chaises et les tables sont redispasées selon les besoins de l'activité. L'enseignant (l'adulte) ne disparaît pas de la salle de classe, mais il endosse un nouveau rôle. Il sollicite et incite, accompagne et soutient, pose des bases et aide à la synthèse, met en confiance et valide. Il propose des protocoles de travail. Il continue à dispenser un savoir mais de façon beaucoup plus différenciée, au cas par cas, en respectant la diversité des situations d'apprentissage. Lui aussi se met en mouvement ; il abandonne sa relation frontale aux élèves pour les rencontrer et se mettre au travail

avec eux dans différents lieux de la classe, en fonction des dynamiques de groupe. Comme le souligne un promoteur contemporain de l'École mutuelle, Vincent Faillet, il est difficile pour « le maître de se départir de l'usage de sa « vivifiante parole » et de sa magistrale présence ». Et, pourtant, quand la parole de l'enseignant se fait rare, les apprentissages progressent mieux et plus vite, ainsi que le relève cet enseignant : « il s'avère que moins je parle, plus les élèves collaborent et plus ils apprennent »<sup>5</sup>.

## **Transmettre, enseigner, former : l'affaire de toutes et tous (un « commun »)**

L'École mutuelle opère une rupture politique et une avancée démocratique car elle vient dire, dans les faits et par l'expérience, qu'enseigner est l'affaire de tous.

*Un droit démocratique.* L'École mutuelle consacre donc un droit politique, celui d'enseigner lorsqu'on « sait », lorsqu'on a appris, lorsqu'on a réussi, lorsqu'on a éprouvé une tâche et qu'on la maîtrise. La seule légitimité qui ouvre droit à enseigner est celle d'une expérience aboutie, d'un savoir pratiqué, d'un apprentissage réussi. Elle ne relève d'aucun privilège, ni d'âge, ni de statut, ni de diplôme. L'École mutuelle reconnaît donc ce droit fondamental : « celui d'apprendre, et pas seulement d'apprendre quelque chose, mais aussi d'apprendre à quelqu'un d'autre »<sup>6</sup>.

*Une faculté commune (un « commun »).* L'École mutuelle érige donc en ressource commune (un commun) la capacité à enseigner et à transmettre, une ressource largement distribuée et qui a vocation à se répartir de manière égalitaire. Chacun est susceptible, à un moment donné, pour un apprentissage spécifique, de devenir l'enseignant de l'autre. Cette faculté est pratiquée par tous, et circule au sein du groupe et du collectif concerné (un groupe-classe, un chantier, un collectif citoyen ou une équipe professionnelle, par exemple). Elle n'est plus le privilège d'un seul, celui qui est accrédité par un statut ou un diplôme. Le fait que cette faculté soit considérée et constituée en « commun » ne veut pas dire pour autant qu'elle n'ait pas besoin d'être éduquée et

5 Vincent Faillet, *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Descartes & Cie, 2017, respectivement p. 64 et 99.

6 Isabelle Stengers, « Une école mutuelle, ça existe ? », préface à l'ouvrage d'Anne Querrien, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?*, Les empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2005, p. 13.

cultivée. Mais il s'agit d'une compétence qui s'apprend en s'exerçant, par et dans l'expérience. Il est donc indispensable qu'elle incorpore des formes de retour sur expérience et de co-évaluation. Celui qui a dispensé son savoir et celui qui en a bénéficié doivent évaluer ensemble cette expérience qui les a associés, en tirer des leçons et permettre à celui qui a pris le risque de transmettre son savoir ou savoir-faire de progresser dans cet exercice, de s'y sentir plus à l'aise et, conséquemment, de l'investir ultérieurement avec d'autant plus de motivation et de pertinence. Enseigner n'est pas une compétence qui se détient (au titre d'un diplôme, d'une autorité ou d'un statut) mais une compétence qui s'éduque, situation après situation, et qui se cultive au sein d'un groupe-classe ou d'une communauté de pratiques, lors d'un chantier et dans un « lieu ». Sa dé-spécialisation ne signifie pas sa banalisation. Sa dé-hiérarchisation ne rend pas son exercice trivial.

*Des relations en réciprocité.* Au sein d'une classe, d'une communauté de pratiques ou d'un collectif citoyen, chacun est amené à enseigner aux autres. Et, en réciprocité, lui aussi bénéficiera de l'enseignement de ses pairs. Cette générosité dans la transmission des savoirs et savoir-faire ne relève pas (uniquement) d'un engagement moral mais, substantiellement, d'une « déclaration » démocratique impliquant certains principes et règles d'organisation. Cette générosité est « objectivée » dans un fonctionnement, comme peut l'être la dynamique du don, dès lors que le don est compris dans toute sa complexité, et pris en compte dans sa pleine portée, à savoir : donner, recevoir, rendre – cette dynamique relevant d'un processus relationnel et d'échange qui se déploie dans le temps, sur une durée assez longue. Entre le donné, le reçu et le rendu, l'échange est complexe ; beaucoup d'enjeux s'intercalent, de nombreux facteurs affectent l'interaction (affectifs, symboliques, sociaux, culturels...). Une pédagogie mutuelle interpelle donc, conjointement, la façon dont quelqu'un transmet (donner), la façon dont l'enseignement est approprié (recevoir) et, enfin, la façon dont cet échange fait retour, produit des acquis collectifs, favorise l'entraide, incite à d'autres échanges et transmissions (rendre). En cela la réciprocité est culturellement et politiquement bien différente de la logique de la contrepartie qui, elle, s'évalue et se juge sur un temps court, en quasi simultanéité, dans un rapport logique somme toute assez sommaire : ce qui est transmis est rendu de manière équivalente, en égale proportion. La réciprocité relève d'un échange social et symbolique, la contre-partie, elle, d'une mesure. La réciprocité ouvre, crée du possible, appelle de nouvelles initiatives. La contrepartie, pour sa part, vient clore l'échange. L'apport est compensé, et la relation se

termine. La contrepartie est une mécanique simple qui se gère sur un mode intéressé (j'escompte quelque chose en retour), parfois suspicieux (je fais l'effort de lui transmettre quelque chose, qu'est-ce qu'il va m'apporter en retour ?) et, possiblement, conflictuelle (le caractère relatif et controversé de la « mesure ». Ai-je obtenu un « juste » retour ?). Agir en réciprocité crée, au contraire, du lien et de l'« attachement » ; il donne de la consistance aux relations entre personnes, les enrichit et les densifie, les complexifie aussi.

## **Le droit d'apprendre des autres et d'apprendre aux autres. Un droit démocratique**

*Une réversibilité des positions.* Dans une perspective de pédagogie mutuelle, il est fondamental que la position d'enseignant et d'enseigné, de formateur et de formé puisse « tourner » afin que chacun puisse à son tour devenir l'un et l'autre, que chacun ait l'occasion d'occuper la position de celui qui « sait » et qui enseigne. La réversibilité des positions est donc fondamentale. Le risque, classiquement, est que certains finissent par s'arroger les positions les plus valorisées et les plus recherchées, à savoir la position de celui qui détient la connaissance et l'expertise et qui est en droit de la transmettre. Pour contrecarrer ce risque, pour que la réversibilité soit effective, et soit préservée dans la durée, pour que chacun soit en position d'enseigner quelque chose et, donc, de partager un savoir ou savoir-faire, il convient au sein d'une classe, d'une communauté de pratiques, d'un collectif habitant ou d'une équipe de travail de repérer les savoirs et savoir-faire existants, de les rendre « apparents » et de les « reconnaître » pour ce qu'il apportent et dans toute leur valeur. Nombre de compétences restent invisibles. Elles ne sont ni connues, ni reconnues. Elles sont invisibilisées, soit parce que jugées trop ordinaires (on ne leur porte pas d'attention), soit parce que jugées de moindre pertinence (on ne leur porte pas de considération). Elles sont dévalorisées, dévalorisées au sens propre ; elles sont défaites de toute valeur. Elles s'apparentent alors à ce Michel Foucault nommé des savoirs assujettis. « Par « savoir assujettis », j'entends également toute une série de savoirs qui se trouvaient disqualifiés comme savoirs non conceptuels, comme savoirs insuffisamment élaborés : savoirs naïfs, savoirs hiérarchiquement inférieurs, savoirs en dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requises ». Et il appelle alors de ses vœux « la réapparition de ces savoirs d'en dessous, de ces savoirs non

## Territoires en expérience(s)

qualifiés, de ces savoirs disqualifiés même [...]. Ce savoir que j'appellerais, si vous voulez, le « savoir des gens » (et qui n'est pas du tout un savoir commun, un bon sens, mais au contraire, un savoir particulier, un savoir local, régional, un savoir différentiel) [...] ». Et il défend donc « la réapparition de ces savoirs locaux des gens »<sup>7</sup>. Une pédagogie de la réciprocité suppose donc de rendre apparents et présents (leur réapparition) l'ensemble des savoirs et savoir-faire actifs dans une situation, en particulier ceux qui sont de moindre distinction et habituellement négligés. Leur prise en compte démultiplie, conséquemment, les occasions d'apprentissage et les opportunités de partager, de faire connaître et d'enseigner. Si l'on tient à ce que la fonction de former et d'enseigner circule, passe de l'un à l'autre, ne s'immobilise pas au profit de certains, si l'on souhaite cette circulation et cette large distribution de la possibilité d'enseigner, alors il convient, en toute situation, au sein de chaque équipe et collectif, de faire « remonter » les savoirs et savoir-faire, de les repérer, de les « reconnaître », afin qu'ils deviennent objet d'enseignement et occasion d'enseigner. Ce pari démocratique de la réversibilité (des positions) est indissociable de cet effort d'attention, de considération et de valorisation porté à toutes les compétences qui œuvrent dans les situations et les activités, à tous ces « arts de faire » ainsi que les nomme Michel de Certeau<sup>8</sup>. Chaque situation réserve un gisement de savoirs et savoir-faire, et ce gisement mérite d'être exploré et mobilisé afin de donner l'occasion à chacun de faire entendre son expérience et de partager sa part de connaissance. Une salle de classe implique, elle aussi, de multiples savoirs et savoir-faire qui ne sont pas pris en compte dans le travail strictement scolaire, en particulier des compétences sociales et relationnelles indispensables à la vie du groupe-classe, ou encore des savoirs extérieurs à l'école et qui pourraient pourtant positivement y prendre place et y « faire école ». L'école s'assurerait ainsi qu'à tout moment n'importe quel enfant pourra faire connaître et reconnaître un savoir, ne compterait-il pas parmi les savoirs habituellement véhiculés par l'institution scolaire et officiellement enseigné.

7 *Michel Foucault, Il faut défendre la société - Cours au Collège de France. 1976, Seuil / Gallimard, 1997, p. 8 et 9.*

8 *Michel de Certeau, L'invention du quotidien - 1. Arts de faire, Coll. Folio, 1990.*

## **Une vision émancipatrice de l'apprentissage. Une histoire insistante**

L'École mutuelle possède une longue histoire, même si cette histoire est restée longtemps oubliée. Elle débute au XIX<sup>e</sup> siècle avec la nécessité d'éduquer l'enfance ouvrière et elle se réinvente aujourd'hui, si longtemps après, grâce à des initiatives comme celle portée par le collectif En Rue dans son « lieu » (*Le Cube*) à Saint-Pol-sur-Mer.

L'École mutuelle est une hypothèse historique qui a pris réalité au début du XIX<sup>e</sup> siècle et qui fut défaite politiquement sous la Restauration au profit de conceptions autrement moins émancipatrices de l'école. Mais, comme souvent, cette hypothèse, à travers de multiples ruses de l'histoire, est restée active ; et cette idée de mutualisation incorporée à l'acte éducatif est réapparue régulièrement tout au long du XX<sup>e</sup> siècle sous des formes et des formulations à chaque fois différentes, sans même que le qualificatif « mutuel » ne soit employé. Elle aura laissé des traces, elle aura fait trace. Il n'est pas excessif de considérer, ainsi que le souligne Vincent Faillet, praticien de la « classe mutuelle »<sup>9</sup>, que la plupart des pédagogies critiques et émancipatrices qui verront le jour au XX<sup>e</sup> siècle porteront l'empreinte de cette histoire empêchée, et pourtant insistante. Chacune jouera pour partie cette hypothèse de l'École mutuelle, sans même se référer explicitement à elle. En effet, une hypothèse historique peut avoir été brisée sans, pour autant, complètement disparaître de l'horizon des espoirs et des désirs de transformation. Dès lors qu'elle a été formulée et qu'elle a inspirée des pratiques, elle reste profondément inscrite dans la mémoire sociale, même si elle le reste de manière peu explicite, voire quasiment inconsciente. Elle aura été oubliée – plus personne ne se revendique formellement d'elle –, mais, pour autant, les principes qui l'animent ne se seront pas faits oublier. Comme la taupe, elle creuse des chemins de réalité, silencieusement et modestement, pour mieux réapparaître ultérieurement, là où elle n'était plus attendue. Elle prend l'histoire par surprise, à contre-pied. Elle se faufile, se glisse dans les plis du temps, et réémerge dès qu'une opportunité se fait jour ; elle le fait sous de nouvelles dénominations et en hybridité avec d'autres idéaux. Cette hypothèse insiste, persiste, résiste. Son insistance aura été sa forme de résistance.

9 Vincent Faillet, op. cit., p. 58 et sq.

L'hypothèse de l'École mutuelle a donc survécu à sa défaite historique du XIXe siècle. Après une période d'engouement, elle aura été progressivement délaissée. Anne Querrien défend l'idée que cette voie a été abandonnée par l'institution scolaire, voire explicitement combattue, car l'École mutuelle s'est avérée trop efficace. Quand des patrons et des fonctionnaires philanthropes se sont préoccupés de l'éducation de l'enfance pauvre et prolétaire, ils ont trouvé dans l'École mutuelle un dispositif qui permettait d'enseigner au plus grand nombre, avec peu de moyens, à une période où l'école, encore naissante, disposait de peu de ressources, en particulier en enseignants qualifiés. Ses principes (les élèves apprennent les uns des autres) permettaient de relever le défi d'un enseignement de masse (pour les enfants des « masses » prolétaires), en mobilisant un effectif enseignant relativement modeste. Mais cette « réussite », du point de vue des classes dirigeantes, a très vite montré son revers. « On lui reprochait en effet deux choses. D'abord, les élèves apprenaient en quelque deux ans le curriculum prévu pour six. Or, c'étaient des pauvres, à maintenir hors de la rue, et il n'était pas question de les initier à des savoirs qui n'étaient pas de leur classe. D'autre part, les élèves apprenaient effectivement, au sens de la compétence, mais ce qu'ils n'apprenaient pas était le respect dû au savoir. Et Anne Querrien remarque que beaucoup des organisateurs du mouvement ouvrier sont en effet issus de l'école mutuelle, où ils n'avaient pas seulement appris à lire, à écrire, à compter, mais aussi à avoir confiance en eux-mêmes et en leurs camarades. En d'autres termes, l'école mutuelle a produit des « pauvres » capables d'oser rêver leur propre rêve, non les rêves de ceux qui les avaient instruits»<sup>10</sup>. Anne Querrien peut, de manière convaincante, écrire que l'École mutuelle a été supprimée pour cause de réussite. Elle permettait aux enfants d'apprendre vite et, donc, possiblement, d'apprendre beaucoup plus et, ainsi, d'accéder à des domaines de savoir qui ne leur étaient pas normalement destinés. Et, par ailleurs, ce désir d'apprendre se réalisait grâce à des relations d'entraide et de coopération. Elle faisait donc découvrir dès le plus jeune âge la valeur émancipatrice de la solidarité « de classe », en jouant sur l'acceptation du terme. L'École mutuelle permettait d'assurer l'éducation des masses pauvres, mais à un prix « politique » (accès élargi aux savoirs, expérience précoce de la coopération) à payer bien trop élevé pour ceux qui avaient été pourtant ses premiers soutiens, à savoir les fonctionnaires et les patrons « modernisateurs ».

10 *Isabelle Stengers, op. cit., p. 9 et 10.*

## **Un idéal de réciprocité. Coopération, entraide, mutualisme**

L'École mutuelle est donc une hypothèse qui reste d'actualité, et bien au-delà de l'institution scolaire. Ses principes – le droit d'apprendre à l'autre et d'apprendre des autres, la capacité à enseigner reconnue comme une compétence commune (un « commun », une compétence largement partagée), une culture de la réciprocité dans l'accès aux savoirs et de la réversibilité des positions de savoir (donc de pouvoir) – restent particulièrement stimulants pour n'importe quelle collégialité : un collectif militant, un « lieu » ou une occupation, une communauté de pratiques, une équipe professionnelle. D'ailleurs de nombreux apprentissages se réalisent selon ses principes, sans nécessairement se revendiquer d'elle officiellement, explicitement. Les communautés du logiciel libre, par exemple, fonctionnent d'évidence comme des écoles mutuelles. L'apprentissage entre pairs est pareillement central dans nombre de pratiques culturelles, que ce soit parmi les musiciens, les pratiquants du Skate ou les jardiniers.

L'hypothèse de l'École mutuelle ne demande donc qu'à renaître, et donc de ruser une nouvelle fois avec l'histoire établie, l'histoire attendue. Le *Cube* ouvre une nouvelle page de cette histoire, une page sur laquelle les habitants du quartier Jean Bart / Guynemer vont pouvoir griffonner leurs expériences et leurs espoirs, leurs créations et leurs coopérations.

*Pascal NICOLAS-LE STRAT*

## Petit lexique à l'usage de la recherche En Rue

**U**n chercheur en sciences sociales exerce son activité avec comme principal outil des mots, constitutifs d'un langage spécialisé ; il s'appuie, pour une part limitée, sur des mots spécifiques, propres à son domaine d'expertise, et, pour une part majoritaire, sur les mots d'utilisation courante. Ce qui signifie que, pour l'essentiel de son travail, le chercheur recourt à des mots largement utilisés par d'autres, pour des motifs différents, avec d'autres investissements de sens. Il exerce donc son art avec une ressource (un langage) nécessairement hétérogène, fuyante (vers de multiples univers de sens) et, inévitablement, très hybride. Il ne peut pas s'en remettre uniquement à des mots précisément choisis, réservés à son champ d'activité, des mots dont il parviendrait à tenir, retenir, contenir la signification (une définition), même s'il parvient à le faire pour un petit nombre d'entre eux, au risque d'ailleurs que le sens de ces mots, à trop se spécialiser, finisse pas ne plus « parler » à d'autres, et contribue à enfermer le travail de recherche dans un entre-soi préjudiciable.

Au chercheur, donc, de relever ce beau défi intellectuel que de produire un écrit « scientifique », avec le minimum de rigueur et de précision requis, en mobilisant pourtant des mots qui, eux, sont naturellement d'usage tout terrain et d'utilisation libre et fluctuante.

Le chercheur tente néanmoins, autant que possible, d'assurer sa prise langagière et, pour ce faire, il va s'astreindre à un double travail, que l'on nomme habituellement travail de définition. S'il tente d'affermir le sens d'un terme et l'arrimer solidement à sa « discipline » – comme nous venons de le souligner, il ne peut l'entreprendre que pour un faible nombre d'entre eux –, il va d'abord tenter de cerner et décrypter ce que le mot a incorporé comme significations. Il va donc s'efforcer de le *déplier* afin d'accéder aux couches ou aux strates de sens accumulées en lui. Ce processus s'apparente à une fouille *archéologique*, dans la mesure où le chercheur part en investigation dans les profondeurs et les épaisseurs du mot considéré avec l'objectif de restituer ce que l'histoire a progressivement déposé, sédimenté en lui, et qu'il a fini par incorporer comme une évidence de sens. Par exemple, si l'on tente de déplier le terme « habitus » et donc d'ouvrir cette boîte noire pour y plonger le regard, on rencontre d'abord un auteur, Pierre Bourdieu, et son univers

intellectuel. Si l'on tamise un peu plus fin l'humus langagier bourgeois, on recueille une série de notions telles que « reproduction », « sens commun », « distinction », « violence symbolique », « domination » ; et si l'on parvient à atteindre des couches profondes, il sera possible de trouver trace de la trajectoire intellectuelle de l'auteur et des auteurs qui ont influencé son travail (Marx, Pascal...). En s'inspirant d'une image informatique, on peut dire que cette « enquête » dédiée à un mot consiste à identifier les *plug-in* qu'il a intégré dans son logiciel de sens.

Caractériser (définir) un terme implique, non seulement de le *déplier*, mais aussi de le *déployer*, et de le faire à l'échelle d'une histoire plus ou moins longue. Ce déchiffrement, ce décryptage relève d'un processus généalogique. Il s'agit de comprendre, au passé et au futur, comment le sens d'un mot évolue, comment il se transforme en fonction des contextes d'utilisation et, finalement, comment il a été et reste affecté par les conjonctures socio-historiques qu'il traverse. La méthode est « régressive » car elle conduit à reparcourir le passé du mot. Elle est « progressive » car elle ouvre nécessairement sur le futur de ce même mot<sup>11</sup>. L'objectif est de le suivre (de le pister) dans un temps donné pour en saisir les modulations de sens et les variations d'usage. Il s'agit de le regarder vivre, et d'observer comment il chemine dans le temps, s'ajuste, se transforme, y compris en le mettant en perspective, pour essayer de « découvrir » (dans la double acception de ce verbe) ce qu'il entrouvre comme possible et comme advenir, comme futur. Par exemple, la notion de « commun » (opposée à « public » et à « privé ») peut être lue à l'échelle d'une longue histoire ; le terme est présent très tôt dans le droit romain. Il va prendre une solide réalité dans la vie des campagnes à travers l'idée de « communaux » (à savoir des ressources en forêts, pâtures, pêches, gérées par une communauté villageoise au bénéfice de tous ses membres). Le mot disparaît quasiment du paysage politique et social dans la période du capitalisme triomphant. Il n'est plus « parlé ». Il retrouve une forte actualité dans la période très récente. Et il est devenu aujourd'hui particulièrement bavard. Un « brillant » avenir est attendu de lui et pour lui, en tout cas certains auteurs en sciences sociales le laissent penser. Sa généalogie est donc riche de transformations et de modulations. Du silence à la parole. D'une longue éclipse à une omniprésence.

Une recherche est avant tout une aventure avec les mots. Quels sont les mots que la recherche En Rue a dépliés et déployés ? Nous allons

11 Cette démarche régressive / progressive est reprise à Henri Lefebvre.

donc nous risquer à cet exercice de caractérisation pour quelques uns des mots qui ont ponctué le travail de recherche que nous avons conduit avec En Rue, en coopération avec ses acteurs.

Alors, déplions et déployons...

**Commun.** Un lieu fait commun, un savoir peut le faire, une richesse naturelle comme l'eau pareillement. Ce qui fait commun, c'est avant tout une façon (démocratique) de prendre soin d'une ressource qui importe à tous et qui apporte à chacun, qui apporte de l'entraide, de la convivialité et de l'égalité ; ce peut être un bien, un savoir, un espace... Tout peut faire commun dès lors que nous désirons nous en occuper ensemble, en prendre soin collectivement et le protéger des « prédateurs », de ceux qui voudraient l'accaparer pour leurs intérêts égoïstes. « Commun » est d'abord un acte d'imagination. Nous imaginons que cette réalité peut nous devenir commune : ce lieu que nous occupons, cette terre que nous jardinons, cet atelier que nous animons solidairement. Un acte d'imagination immédiatement prolongé en actes d'institution (d'organisation). Comment nous organiser pour que cette ressource que nous désirons et imaginons « commune » le devienne authentiquement et soit réellement vécue comme un possible partagé, respectueux de chacun et profitable à tous, également ? « Commun » est donc un acte d'imagination qui appelle une créativité d'organisation, une audace de pensée qui nous adresse un défi démocratique.

**Démocratie participative, démocratie contributive.** Une vie démocratique ne peut pas se réduire à sa seule dimension représentative, à savoir l'élection de représentants (maire, conseiller municipal, député...) à échéances relativement éloignées (en moyenne 5 années). Le citoyen est en droit de s'exprimer plus fréquemment et d'interpeller ses représentants dès que besoin, sans attendre une échéance électorale. Il doit pouvoir s'associer étroitement aux décisions qui le concernent et qui affectent son existence. Cet élargissement de l'horizon démocratique passe par deux processus. D'une part, un processus de *démocratie participative*, avec le droit reconnu au citoyen de prendre la parole à propos de ses conditions d'existence et de toute question qui le concerne. Les personnes prennent part au débat public sur la base de leurs expériences de vie, à partir de ce qu'elles vivent dans leur quartier ou dans leur relation avec une institution publique, de ce qu'elles ressentent et de ce qu'elles pensent. D'autre part, un processus de *démocratie contributive* qui accorde la possibilité aux citoyens de

s'exprimer à partir de ce qu'ils expérimentent en commun, créent et produisent librement, de manière autonome, au sein de leur quartier et, plus généralement, au sein de la société. Les personnes prennent part au débat public sur la base des expérimentations qu'elles développent et, donc, de leurs contributions à la vie commune (à la vie du quartier), que cette contribution renvoie à des initiatives de nature sociale, esthétique, urbaine, conviviale, éducative, sportive... La *démocratie participative* valorise l'expression singulière de chacun (une démocratie des expériences, une démocratie des singularités). La *démocratie contributive* prend en considération les expérimentations collectives (projets) développées au sein d'un quartier ou d'un village (une démocratie des expérimentations, une démocratie des « communs »).

***Droit à la ville.*** Le droit à la ville est une notion développée par Henri Lefebvre, à la veille des mouvements sociaux de Mai 68, dans un ouvrage-manifeste aujourd'hui mondialement connu (*Le Droit à la Ville* (1968), Paris, Anthropos, 2009). Depuis, ce terme a été repris et revendiqué à de multiples endroits, allant des mouvements des habitants des favelas de Rio de Janeiro, jusqu'au programme de l'ONU Habitat, en passant par un grand nombre de recherches développant une approche critique de la ville (tant en géographie, qu'en étude urbaine ou en science politique). La multiplicité des usages et des interprétations du droit à la ville est donc devenue un aspect constitutif de cette notion. Le point commun qui se dégage globalement de ces différentes expériences est de revendiquer le fait que la ville ne peut pas être considérée comme un simple espace de gestion des populations, un instrument de domination aux mains d'une minorité ou encore un moyen pour les investisseurs urbains d'engranger d'énormes profits. Ces différentes approches convergent donc vers l'idée d'une plus grande justice sociale et spatiale pour les habitants et usagers des villes à une époque où l'urbanisation tant à se généraliser sur la planète. David Harvey nous invite à prendre cette notion comme un « signifiant vide » et à nous interroger collectivement sur *qui* doit le « remplir de sens » ? Mais aussi *comment* et de *quoi* devons-nous le remplir ? En partant de ces questions, le droit à la ville doit être perçu principalement comme un droit mouvant qui ne peut s'interroger qu'en situation et être « re-signifié » autant de fois qu'il y a de situations différentes : ici dans un quartier en rénovation urbaine, là-bas dans un campement de réfugiés, un réseau de squats militants, un centre-ville délaissé... Si le droit à la ville peut être pensé en terme juridique, c'est-à-dire par le biais d'expériences de réforme urbaine, prenant par exemple place dans la

Constitution d'un pays, il doit aussi être perçu comme un droit en expérimentation, qui s'exerce et se revendique à chaque fois que des habitants tentent de se réapproprier des espaces communs et des pratiques collectives en ville.

**Écologie de l'attention.** Dans la vie d'un quartier, à quoi portons-nous attention ? Des travaux de voirie que nous découvrons lors d'une promenade ? Un affichage municipal, déjà défraîchi, que nous n'avions pas encore remarqué ? Une plante en floraison, gîtée dans un interstice de trottoir ? L'attention est un art de vivre, et un art de faire. L'attention est aussi le meilleur instrument du chercheur. Elle peut être flottante, rythmée par les vagues du quotidien, ou ses tempêtes. Elle se fait intense quand un événement nous saisit et attise notre curiosité. Elle peut se relâcher, par désintérêt ou lassitude, ainsi que nous l'avons tous vécu à l'écoute d'un enseignant. Elle signale notre humeur. Parfois nous nous montrons attentifs et disponibles. Parfois beaucoup moins. Nos soucis ont pris le dessus, et notre attention fléchit. Nous sommes alors moins concernés par notre environnement et moins attentionnés pour nos proches. La qualité de notre attention est un indicateur de bien être ou de mal être. L'attention est un appel vers l'extérieur, une attirance pour l'autre, une projection dans ce qui nous entoure. Elle nous rend présent à l'environnement et aux autres. En ce sens, elle relève bel et bien d'une écologie (Yves Citton, Pour une écologie de l'attention, éd. du Seuil). Il s'agit d'un art de vivre qui s'éduque et se cultive par et dans la vie quotidienne, pour peu que nous restions réceptifs à ce qui nous environne. Cet art de vie est suffisamment précieux pour que le capitalisme contemporain tente de s'en emparer, en s'efforçant non pas de capter notre attention mais, avant tout, de la capturer au profit de son industrie des loisirs et de son économie médiatique. Une écologie de l'attention représente une alternative indispensable aux emprises de la communication et du marketing, des consommations sans lendemain et des produits culturels kleenex. Dans une visée écologique, notre ressource en attention (une disponibilité) est à préserver. Le développement durable de nos capacités d'attention.

**Écosophie.** La notion d'écosophie a été avancée par Félix Guattari (dans son livre *Les trois écologies*) afin d'élargir la proposition écologique et de la développer au-delà des rapports entretenus avec la nature. L'écosophie est une démarche globale, qui implique l'ensemble des « rapports d'existence », incluant donc les rapports entre humains, les

rappports au vivant, au matériel et à l'immatériel, en fait à l'ensemble de ce qui fait « environnement de vie », à savoir l'environnement naturel, paysager, urbain, social ou encore imaginaire et psychique... Pour l'auteur, l'écosophie est une manière de repenser son rapport aux autres (écologie sociale), son rapport à soi (écologie mentale) et son rapport à l'environnement de vie (écologie environnementale, impliquant une écologie du vivant, une écologie urbaine...). Le mot « écosophie » vient donc souligner une pluralisation et une démultiplication de l'idée écologique. Si l'on retient l'idée de base que l'écologie interroge les formes d'« entrée en rapport » et, donc la manière dont nous nous rapportons à ce qui nous constitue et à ce qui nous environne, alors l'écologie est une démarche globale, qui implique toutes les dimensions de l'existence. Le mot écosophie le met en évidence. L'écosophie est donc une « méthode politique » qui incite à découvrir et à questionner le monde à travers / à partir de la diversité des manières de « faire relation », d'entrer en rapport, de se rapporter aux autres (y compris cet autre bien particulier qu'est nous-même). En un seul mot, écosophie associe la pluralité des écologies.

**Espace public.** L'espace public représente historiquement le lieu de la « mise à l'épreuve » démocratique des opinions, des décisions et des revendications, et de leur mise en débat. Cet espace d'expression prend la forme d'assemblées, de journaux et médias, de manifestations de rue, de meetings, de salons et cercles de discussion. Il est le garant d'une vie démocratique. Il s'agit de l'espace où s'exercent de nombreux droits politiques : le droit à la parole, le droit de pétitionner, le droit de s'associer et de se réunir, le droit de manifester et le droit pour tout citoyen d'être informé. La vie démocratique d'un quartier suppose l'existence d'un espace public rendu vivant et démocratique par la publication de journaux locaux (bulletin, fanzine, gazette, feuille de chou...), la diffusion d'émissions de radio, la tenue de blogs ou de pages de réseaux sociaux, chacun de ces médias rendant compte de la vie du territoire, contribuant aux débats et permettant aux citoyen-nes d'interpeller les décideurs et de se forger leur opinion.

**Espaces publics.** Les espaces publics désignent des lieux (rue, place, jardin...) où les habitants et les passants se croisent, échangent possiblement quelques mots et poursuivent leur chemin sans entraves (ni porte, ni péage, ni vigile). Les espaces publics s'apparentent à de vastes « salles des pas perdus », ainsi que l'on nommait les halls des

gares, avant qu'ils ne deviennent des galeries marchandes. Ce sont des espaces passants et cheminants, des espaces où chacun « fait expérience » de la ville et du quartier, où la vie avance à petits pas ou à grands pas. Le passant se presse ou flâne, chemine dans une direction précise ou se perd dans ses rêveries, s'arrête un moment pour converser avec une connaissance. Il savoure un moment, le temps d'une pause sur un banc, jette un œil autour de lui, s'informe sur la vie du quartier, s'attarde ou se dépêche, appelé par d'autres obligations. Les espaces publics sont des lieux privilégiés pour bavarder et voisiner, pour se saluer ou simplement se croiser, toute chose essentielle à la vie d'un quartier, à la vie tout court, des lieux propices à l'exercice de nombreux « arts de faire » la vie quotidienne (voisiner, bavarder, promener (le chien), partir et rentrer de course, jouer (au ballon), prendre l'air, jouer avec les enfants...). Ces espaces n'existent que s'ils restent « disponibles », facilement accessibles, sans limite de distance (là où nous mènent nos « pas perdus ») ni de temps (au rythme de chacun).

**Méthode de l'égalité.** Comme le défend Jacques Rancière (en particulier dans son ouvrage au titre éponyme, *La méthode de l'égalité*, Bayard éd.), l'égalité est une méthode, et non un objectif à atteindre. Elle fait méthode. Elle ne relève pas d'un « horizon d'attentes » mais de dispositions à prendre, ici et maintenant, des dispositions (modes d'organisation, règles de fonctionnement, micropolitiques de groupe, formes de coopération...) qui « obligent » nos manières de nous assembler et d'agir ensemble. L'auteur opère un renversement de perspective qui modifie notre approche politique et professionnelle de cet enjeu. La question à poser au sein de nos collectifs n'est donc pas : est-ce que notre projet va contribuer à réduire les inégalités, mais : en quoi manifeste-t-il, concrètement, pratiquement, dans son organisation et ses choix de fonctionnement, dès à présent, un souci d'égalité ? L'égalité n'est pas seulement espérée, elle est éprouvée. Le terme « éprouvée » doit être entendu dans ses deux sens. L'égalité est éprouvée parce qu'elle est vécue, risquée, expérimentée (en un mot, assumée). Elle a été traduite dans les faits et, en conséquence, elle affecte significativement nos conditions d'existence, et affecte chacun d'entre nous dans son rapport à l'autre. Mais elle est éprouvée aussi au sens où elle est mise à l'épreuve, et fait ses preuves pas à pas, en fonction des dispositifs et dispositions retenus dans un « lieu » ou dans la conduite d'un projet. L'égalité est une ambition qui se risque. Jacques Rancière met au fondement de sa démarche *l'égalité des intelligences* et, sur cette base (un présupposé) se greffent et se développent les

principaux droits démocratiques. L'*égalité des intelligences* est, en particulier, au cœur d'une citoyenneté partagée également par tous et toutes, d'un droit à la parole et à l'expression publique, d'un droit à être informé des affaires d'intérêt public. Cette *égalité des intelligences* fut suffisamment longue à reconnaître pour que le droit de vote ne soit reconnu aux femmes qu'en 1944. Elle est encore régulièrement bafouée par des experts qui persistent à penser qu'ils ont plus et mieux à dire que les personnes concernées. Elle est fréquemment malmenée lors des réunions quand certains s'arrogent la parole et, conséquemment, en privent les autres, et dénie donc cette égalité.

***Micropolitiques des groupes.*** La micropolitique des groupes tend à interroger l'écologie de nos pratiques collectives. Puisqu'il est évident que nous ne naissons pas groupe, alors la question serait de savoir comment le devient-on ? Comment peut-on faire groupe de manière égalitaire ? Paradoxalement, ces dimensions ont très peu préoccupé les grandes périodes d'actions collectives, entièrement tournées vers les problématiques macropolitiques qu'elles souhaitaient transformer. En effet, si nous disposons d'un foisonnement de récits mythiques sur les groupes qui ont accompagné les actions et la pensée politique de gauche tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, rares sont les traces qui nous permettraient aujourd'hui de mieux saisir les manières dont l'écologie de ces groupes a fonctionné. L'aventure de ces collectifs n'a pas laissé place aux savoirs, qui nous permettraient d'être mieux équipés pour agir sur nos histoires collectives (alors même que nous savons que la grande majorité de ces groupes ont fini par faire scission, se dissoudre, exploser). Nous avons donc besoin de constituer cette « culture des précédents ». La micropolitique des groupes ne se nourrit pas des récits héroïques mais, au contraire, de pensées capables de faire l'histoire des échecs, des limites, des bifurcations, des tâtonnements, des tentatives, une pensée qui réinscrit l'agencement de nos groupes dans des formes d'expérimentations quotidiennes. Pensées (sur le groupe) et actions (de groupe) deviennent alors consubstantielles : nos actions collectives nourrissent la pensée sur l'écologie de nos pratiques et cette dernière nous permet d'être mieux équipés pour agir collectivement.

***Réciprocité.*** Agir en réciprocité est une générosité, mais aussi une « méthode ». Elle s'apparente à la logique du don, à condition de considérer le don dans son mouvement d'ensemble. La réciprocité est donc au cœur de cette logique d'échange à la si longue et si belle

histoire anthropologique : donner, recevoir (à échéance non précisée) et rendre (à une échéance, elle aussi, non déterminée, et sur un mode ouvert, non fixé à l'avance). Les jardiniers, qui échangent leurs semences paysannes, les offrent sans attendre un retour l'année même et profitent donc d'un retour, un an, deux ans plus tard, qui peut l'être sous la forme d'une toute autre graine. La semence de tomates sera rendue en semence de laitue. En cela, la réciprocité (la logique du don) contrevient radicalement à la logique marchande qui, elle, suppose une contrepartie précisément mesurée, et versée à échéance précise. La réciprocité est avant tout un lien de confiance. Je donne, j'offre, je contribue, je partage car j'ai la profonde conviction qu'à leur tour les personnes, qui en auront bénéficié (qui auront reçu), s'inscriront, elles aussi, dans cette dynamique, et, elles aussi, rendront, retourneront, partageront, contribueront, coopéreront. Les communautés des logiciels libres fonctionnent sur ce mode : je développe le logiciel, sans attendre une contrepartie directe et immédiate, car je sais que les autres membres de la communauté procèdent de la même façon et que, au final, le logiciel s'enrichira au profit de tous, également. Cette dynamique d'échange (non mesuré, non quantifié, non intéressé) s'instaure dans la durée, prend du temps pour s'établir et se partager. Au final, nul ne peut dire ce qui lui a été rendu précisément, simplement parce que la dynamique lui aura apporté au centuple. La réciprocité fait vivre l'échange, là où la contrepartie le clôt.

**Récit d'expérience.** Faire récit de nos expériences / avec nos expériences se définit comme l'art de raconter une histoire et de la scénariser, en s'efforçant d'accrocher l'attention et de susciter l'intérêt. Il vise, par un effort de scénarisation, à articuler entre eux les aspects les plus significatifs d'une expérience. Un récit va, par exemple, mettre en avant des personnages principaux, qui sont des personnes « réelles » mais nécessairement un peu fictionnées (un casting) ; retenir les scènes les plus parlantes (un script. À tel moment, dans tel lieu, pour telle occasion) ; mettre en valeur les enjeux, et possiblement les « personnifier » (une dramatisation) ; introduire des facteurs explicatifs et des possibilités d'évolution (une intrigue)... Le récit nous aide donc à nous orienter dans notre propre expérience et permet aux destinataires d'en prendre connaissance, de la situer et d'en saisir les aspects essentiels. Le récit est en quelque sorte un guide de lecture de l'expérience, aucunement sa restitution complète, pleine et entière ; ce qui relève de l'impossible. Si ce caractère sélectif n'est pas assumé et travaillé, alors le récit devient « processionnaire » (comme les chenilles de

mauvaise réputation) et ne parvient pas à aboutir. La personne ne parvient pas à conclure, le récit n'a pas de chute et la narration s'enlise (nous avons tous en tête la situation de narrateurs qui annoncent la fin de leur propos, mais qui le relance sans cesse dans une quête d'exhaustivité dans laquelle ils perdent leur récit et se perdent eux-mêmes). Un récit restitue une expérience qui se déroule dans le temps, dotée d'un début, d'un milieu et d'une fin et il inscrit donc les réalités dans un schéma temporel rythmé (des étapes et des événements) et finalisé (d'un passé à un futur). Le récit crée donc du relief, en mettant en valeur des étapes, des bifurcations ou encore des ruptures. Il s'agit d'un outil qui contribue à élaborer qualitativement le déroulement du temps, en soulignant des continuités ou des discontinuités, en signalant des phases ou des périodes et en caractérisant certains changements.

*Pascal NICOLAS-LE STRAT & Louis STARITZKY*



**Martine Bodineau**, docteure en sciences  
de l'éducation, ethnométhodologue ;  
**Pascal Nicolas-Le Strat**, sociologue,  
professeur des universités ;  
**Louis Staritzky**, doctorant, chercheur en  
sciences sociales

---

*Territoires  
en expérience(s)*

(Laboratoire Experice –  
Université Paris 8  
Vincennes Saint-Denis)

&

*Réseau des  
Fabriques de sociologie*