



**Tricoter dialectique et phénoménologie avec le *portfolio* : Qu'à l'école, les enfants voyageurs « aient des yeux qui ont envie d'apprendre »<sup>1</sup>**

**Interweaving dialectics and phenomenology, with the *portfolio*: So that, in school, Travelers' children should have "eyes that want to learn"**

Marc Derycke<sup>2</sup>  
marc.derycke@univ-st-etienne.fr

*A Marie-Claire Lefèbvre, en souvenir des heures passées à travailler la dialectique.*

**Résumé:** La contribution traite du suivi pédagogique des enfants en voyage. Une recherche européenne a établi que l'outil le plus pertinent pour transmettre une image fidèle et valide, à référence constante, des acquis de l'élève est le *portfolio* tenu par ses soins. La discontinuité scolaire, l'apparente distance culturelle entre l'École et ces publics incite à prendre résolument en compte l'altérité de l'élève en suivant la « bonne dialectique » (Merleau-Ponty) qui régit les relations et la dynamique d'apprentissage. Ceci nécessite de se décentrer de la position de maîtrise induite par l'idéologie du « naturalisme » (Descola), prédominante, qui engendre la marginalisation. Pour accompagner cette dialectique et y intervenir, l'éducateur doit se faire ethnographe et phénoménologue du groupe et de ses membres.

**Mots clés:** Dialectique, Ethnographie scolaire, Portfolio, Scolarisation (des enfants du voyage), Suivi pédagogique, Tsiganes.

**Abstract:** This article deals with the pedagogical follow-up of Travelers' children. A European investigation established that the most useful tool for transmitting a true and bona fide picture of a pupil's acquisitions is the *portfolio* he or she manages personally. Interrupted school assistance, and the apparent cultural distance between the School institution and its users, incites us to take pupils' otherness decidedly into account,

- 1 Formule émanant d'une institutrice pour justifier la modulation des activités qu'elle proposait en fonction de ce qu'elle percevait de leur appétence. C'est à son enseigne que je me place ici.
- 2 Université de Lyon-Saint-Etienne, Sciences de l'éducation ; Laboratoire Educations, Cultures, Politiques (EA 4571).

following the “good dialectics” (Merleau-Ponty) that preside at the relations and dynamics of learning. This calls for the need to stand away from the position of control induced by the ideology of “naturalism” (Descola) which is predominant and engenders marginality. In order to accompany those dialectics and act upon them, educators must become the ethnographers and phenomenologists of a group and its members.

**Keywords:** Dialectics, School Ethnography, Portfolio, Scolarization (of Traveler children), Follow-up (pedagogical -), Gypsies

### **S’immerger, s’em-marger dans le sensible**

Ce jour de printemps, je me promène sans but sinon de suivre les sollicitations d’une lande vallonnée, escarpée à droite : je suis une bande de prairie verdoyante, travaillée pour le fourrage qui, divisée par un léger relief en broussaille, se sépare maintenant en deux branches. Serais-je à parcourir un Y ? Seul en faire le tour me le dirait, et sans certitude. A moins de m’élever en aéronef ou de consulter une carte...

Automne 1971, bien avant sa gentrification, nous découvrons, 71 rue Quincampoix (Paris 3<sup>e</sup>), à quelques portes du studio dans lequel nous venons d’emménager, un va et vient d’Africains, jeunes dans l’ensemble, qui entrent, sortent d’un hôtel misérable. Ma compagne et moi nous y fauflons faire connaissance de ces voisins inattendus. Il s’agit d’un ancien hôtel de passe transformé en foyer taudis qui abrite des clandestins et des ouvriers recrutés ou régularisés. Curieux, ils nous invitent à entrer dans leur chambre, la première que dessert l’escalier. Ses habitants sont issus de la même région du Mali ...

La promenade printanière était scandée par les pas équilibrés des bras, la respiration qui non seulement absorbe l’air ambiant qui me draine puis le rejette, mais en même temps, s’associant à la vue et à l’ouïe, incorpore les odeurs et au-delà le paysage entier qui se déroule cadencé par ces rythmes souplement engrenés. Notre venue dans la chambrée nous plongeait dans tout autre chose ; *tout* nous interpellait. Odeurs de chaussettes et de moisi, fenêtres fermées et eau coagulée sur les murs et les vitres, miroir au plafond ; moisissures, valises en carton rangées sous des lits superposés tous occupés, et qui grincent au rythme des palabres et des éclats de rire... Tous les huit sont en vêtement de repos, parfois rapiécés, mais d’une impeccable propreté. L’un descend, fait ses ablutions, déroule son tapis et, tourné vers la Mecque, commence la prière. Un rat passe dans l’escalier. On nous salue et nous demande la raison de notre venue. Faire connaissance ? Cela tombe bien : pendant que des conversations animées se poursuivent (vont et viennent des visiteurs... de l’extérieur, ou d’autres chambrées ?), certains dorment, la tête recouverte d’un drap, d’autres se taisent, déroulant leur chapelet, ceux qui nous ont hélés nous bombardent de questions. *Tout* de ce qu’ils observent à Paris les interpelle, et d’abord ce qui nous semble le plus évident, absenté de notre attention... pas du leur : il faut maintenant l’assumer. Tâche peu surmontable ! Bref, manié par ces parias du monde occidental,

le « Kärcher » passe sur nos idées reçues, sommés de justifier, de réévaluer ! Surtout, le fond de leur interpellation est tout autre que le catéchisme économiste et victimaire que nous leur ânonnons : ils viendraient chassés par la pauvreté engendrée par les puissances néocoloniales. Peut-être. Surtout, ils *viennent* ; certains recourent à des passeurs pour « connaître la vie en France » et « apprendre ». Et en effet : tout y passe, beaucoup s'esclaffent devant notre réponse, leurs corps se tordent, mais c'est surtout leur dignité qui transparait derrière leurs interrogations. De jours en jours, de semaines en semaines, nous remplissons des carnets « de terrain » à propos de tout ce que nous observons, apprenons là ou lors de leurs déplacements. Nous n'avions pas assez d'être deux pour entendre, voir, sentir, comprendre... L'analyse marxiste ? une nuée dans l'éther infini... Quant au corps, il est encore sollicité par l'hospitalité de nos hôtes : consommer avec nos doigts malhabiles sous leurs regards attentifs des mets qui parfois vous nouent la gorge et soulèvent le cœur...

Dans le cadre de la formation « Lecture-écriture pour tous » qui m'est confiée à Conflans, la rencontre avec les bateliers produira le même effet, sauf que ce sont les « gens d'à-terre », encore nous, qui sont interrogés, brocardés, mis en demeure de s'expliquer. Et, face à l'échec des méthodes d'apprentissage<sup>3</sup> auprès de ces étranges analphabètes et illettrés qui lisent la voie d'eau mieux que l'ingénieur des Voies Navigables, même recours au carnet de terrain pour décrire soigneusement les pratiques et stratégies menant à des résultats incompréhensibles pour des professionnels aussi polyvalents et inventifs : se faire formateur ignorant, se mettre à leur école afin de saisir leur stratégie et proposer en tâtonnant avec eux des issues.

Le chemin toujours est le même : quel que soit celui que l'on emprunte, c'est celui où l'on se laisse absorber par ce qui nous assaille et nous dépasse : l'altérité de la nature, de ces semblables si proches et si différents, y compris dans les apprentissages, dont le carnet de bord est le sismographe aussi fidèle que possible, menant à des remises en cause parfois radicales.

Et le point de vue de Sirius ? Que ce soit la projection planaire, l'analyse socioéconomique, les profils pédagogiques et leurs solutions standardisées, l'intuition qui me soutenait me laissait happer par l'*Umwelt*, le monde, qui me mettait littéralement « hors de moi », hors du quant-à-soi, devenu fêtu dans le désordre qui m'envahissait et contraignait à me poser pour procéder à des relevés des lieux et de ceux qu'ils contenaient. Je m'orientais vers ce que M. Merleau-Ponty, je l'apprends maintenant, appelle dans ses Notes de travail (*Le visible et l'invisible*): « l'Être sauvage, brut » (1964b : 221, 260 – 261, 271 - 272), ou encore, « l'Être polymorphe » (*L'œil et l'esprit*, 1964a :48) où celui qui perçoit « s'ignore », campe un « soi (...) d'écart » (1964b : 297)... Position à construire à bonne distance de l'Être de l'infaillibilité prétendue, clos sur lui-même, comme ce l'est de la *perspectiva artificialis* (*id.* 49), de l'

3 Telle mère de famille, née « à bord », est grande lectrice depuis l'enfance, mais elle écrit « comme elle parle ». Scolarisée lors des « tours de rôle », elle se sauvait de l'école, vu qu'elle y désapprenait ce qu'elle avait acquis par elle-même.

« espace euclidien » (1964b : 260) fondés sur la science « qui manipule les choses et renonce à les habiter », traitant « tout être comme un « objet en général » » (1964a : 9).

Le monde attise notre curiosité et nos craintes à moi, toi, elle et lui. Il s'impose à la voix moyenne réfléchie et à l'inchoatif : il nous intime à nous, visage offert, sans le bouclier des grilles d'analyse qui le domestiquent, de *ne pas cesser de se faire* interpellé par eux : les Gassama, Koïta, « Gamin », « Bigoudi », Gaétane, et leurs enfants... vos amis inconnus.

Il s'agit donc de « s'ignorer » pour, le temps situé de nos rencontres et quel qu'en soit le motif, « habiter » *avec* ces drôles de voisins (des locataires assignés aux « marges » ?) : tantôt l'un, puis l'autre, tantôt tous pris ensemble...

La scolarisation de marginaux : les enfants en voyage - historique

Fin 1989, l' European Federation for the Education of the Children of Occupational Travellers (EFECOT) me charge du soutien à la scolarisation de ces publics pour la France ; cette ONG est mandatée par la Commission européenne pour impulser l'application de la toute récente *Résolution*<sup>4</sup> du 22 / 05 / 1989 les concernant dans tous les pays de la Communauté.

De 1993 à 2000, EFECOT me confie d'abord la conception de « lignes directives pour le suivi pédagogique » puis, appuyée sur les résultats d'une recherche européenne, de la mise en œuvre d'un *International Follow Up System* (I.F.S.). A cette fin, visant les publics des deux *Résolutions*, j'ai proposé de vérifier *in situ* la capacité d'un document écrit à transmettre d'enseignant à enseignants une image fidèle et valide de l'état des compétences actuelles de l'élève<sup>5</sup>. L'implication des parents et, partant, leur compréhension de l'outil, faisaient partie, pour la direction et notre équipe, des conditions nécessaires à la réussite de l'IFS. Concernant la communication entre professionnels, nous avons confronté à deux types de document de suivi des enseignants confirmés et futurs dans les trois pays européens pratiquant la langue française. Le protocole était identique, centré sur le savoir-faire indispensable à la réussite scolaire : la lecture-écriture. Face à quatre profils d'élèves débutants enregistrés en vidéo, complétés par des extraits de travaux, ils étaient mis en situation d'encodage des informations évaluatives puis de décodage afin de tester alternativement deux types de document de suivi : un *portfolio* et une grille critériée décomposant les compétences. Contrairement aux prévisions des participants, le *portfolio* s'est avéré le plus pertinent, en particulier concernant notre cœur de cible : les élèves en difficulté moyenne et grande. De plus, tenu *avec* l'enfant, il est support d'interaction et de réflexivité, particulièrement pour les parents et l'entourage qui se trouvent ainsi initiés à la culture scolaire et mobilisés pour son

4 *Résolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil*. Une Résolution homologue, signée le même jour, a été confiée au Centre de Recherche Tsigane, Paris V), et vise les « Gypsies ».

5 Le fait qu'il soit « en voyage » est pertinent, car les « voyageurs » peuvent être sédentarisés peu ou prou définitivement.

usage et sa conservation<sup>6</sup>. Contrairement aux enseignants, rassemblés pour des expérimentations dans des centres de formation, l'action en direction des parents a été menée avec des enseignants insérés et motivés : noué entre enfants, parents, enseignants, le lien était direct et vivant.

Ensuite, des recherches européennes ont été menées sur *Le retour réflexif et ses pratiques* auprès des publics « marginaux » : adultes et enfants (Tsiganes et voyageurs, sourds profonds, illettrés...), puis, toujours à partir de ces publics, jusque 2016, nous nous sommes intéressés à l'égalité des intelligences et l'émancipation (Rancière), puis à la citoyenneté de ces « non-citoyens » ; enfin, au *care* dans l'éducation.

Argument. De la dialectique à la position de l'ethnologue, *alter ego* du phénoménologue L'approche choisie pour la conception du *portfolio* et la mise en œuvre de l'IFS reposait non sur une hypothèse posée *apriori* mais sur le primat réservé à la pratique *et* des enseignants *et* de l'enfant. Afin de neutraliser la «marginalisation» de nos publics, j'étais en outre orienté par une intuition instruite par deux approches qui se trouvent être convergentes :

1° la dialectique matérialiste et, en son cœur, ce paradoxe qui m'interpellait : « dans les contradictions *l'universel existe dans le spécifique* » (Mao, [1937] 1966 : 34, cité par S. Žižek, 2007 : 14 ; je souligne) ;

2° l'ethnologie : « le singulier sert (...) constamment de tremplin à l'universel » (P. Descola, 1993 : 438). En voici une preuve décisive : après avoir décrit l'opposition forte, « spécifique », entre le mode de vie Tsigane et les *réquisits* institutionnels du « suivi pédagogique », l'ethnologue P. Williams, spécialiste de ces publics, suggère une issue qui relève de l'« universel » : plutôt que de responsabiliser les parents voyageurs, et comme cela prévaut dans l'école de droit commun, il recommande d'accorder la priorité aux « enfants » afin de « chercher l[eur] collaboration » (Williams, [1996], 2000 : 17).

La marginalité des voyageurs est conditionnée par ce que P. Descola (2005<sup>7</sup>) nomme le « naturalisme », dont l'« ontologie » a été forgée par la science moderne. Pour cet anthropologue, le naturalisme se constitue sur la coupure entre monde humain et non- humain, c'est pourquoi il ignore les trois autres ontologies qui le précèdent : le totémisme, l'animisme et l'analogisme. Or, à sa différence, ces dernières maintiennent avec le monde non-humain une relation de continuité/discontinuité. En effet, le « naturalisme » *naturalise* la dimension symbolique que les ontologies « primitives » considèrent inhérente au monde ; néanmoins, celles-ci semblent bien y faire retour sous forme de symptômes<sup>8</sup>. Proposons deux symptômes

6 Tout se perd dans le « camping », dont les documents scolaires.

7 Je dois cette référence à F. Dutrait.

8 A propos de cette opération de naturalisation du symbolique qui fait symptôme dans la société contemporaine, v. aussi V. Moulinié (1998). Elle pointe les interventions chirurgicales à grande échelle qui, à l'instar du baptême et de la confirmation, sont réalisées à des tournants de la vie des individus ; inutiles elles ont ensuite été abandonnées. Mais, sans doute se déplacent-elles

de cette naturalisation du symbolique au sein de l'éducation – ils se signalent par leur irrationalité, gommée, au sein même de la rationalité de l'École: 1° à l'école élémentaire, la permanence des devoirs à la maison alors qu'ils sont régulièrement interdits par le ministère français ; puis 2°, facteur important de la pédagogisation de la société, l'introduction de l'évaluation et de ses protocoles au-delà du système éducatif au point d'étendre son emprise sur toutes les pratiques sociales, à commencer par les « audits » systématiques dans les institutions ; cet avatar de la naturalisation tient en ceci : l'évaluateur se contente de se faire porte-voix du « discours des choses » (J.-C. Milner, 2005). Au-delà d'elles et de leurs personnels, l'évaluation s'adresse à chacun. Pisté, il est soumis à l'exigence incessante de rendre indirectement des comptes sur ses faits et gestes au prétexte d'évaluer un service extérieur. Cette injonction ne provient-elle pas en définitive d'un « Créateur omniscient » et sourcilieux, caché dans les plis de l'idéologie scientifique, lui à qui *rien* ne peut échapper ? Injonction complétée à l'exigence tout aussi envahissante de transparence !

Par son hégémonie « ethnocentrique » (Descola, 2005), le naturalisme dénie aux autres ontologies de contribuer à l'intelligibilité de la condition humaine et de son rapport au monde : au lieu de chercher à comprendre leur spécificité, il se contente de projeter sur elles la sienne érigée en norme, ne leur réservant *au mieux* que le rôle de précurseur tâtonnant dès lors qu'il leur concède un « proto-naturalisme » méprisant, comme celui de « *quasi* historiens », etc... La norme du naturalisme projetée sur les voyageurs est celle de la sédentarité, du privilège accordé à la culture écrite, aux institutions (l'École !) contre l'oralité et la prééminence du groupe, de la priorité à l'individu quant à l'accumulation des biens au lieu de la dépense gratuite en collectivité (les fêtes), de l'abandon des solidarités généalogiques et des croyances ancestrales tant dans les maléfices que dans les sortilèges et la divination...

En somme, le défi de l'instruction des enfants itinérants est le suivant : si, étant donné son ordre symbolique, le supposé « primitif » n'est pas l'égal de l'homme « moderne », qu'en est-il de l'enfant, pire, s'il est forain, Tsigane ou autres gens « du voyage » ? Qu'en est-il quant à sa relation au « maître qui sait », lui qui, plus que les autres enfants, est à « domestiquer », à « élever » depuis son « ignorance » ...d'autant plus qu'il appartient à une famille frappée d'infirmité : éloignée *et* de l'école *et* du mode de vie et de la culture du bonheur sédentaire ? En tout état de cause, si, afin de les insérer dans la norme adulte, les enfants tout-venant doivent être l'objet de dispositions particulières – l'École - les seconds, exposés à des « besoins spécifiques », nécessitent des dispositions plus particulières encore afin de leur faire assimiler *la norme* de la norme, et les extraire d'une funeste marginalité.

Face à cette situation, bien au contraire, Descola souhaite l'émergence d'un « sujet » qui, au lieu de projeter son cadre sur l'autre pour l'y réduire, convienne que ces « autres » ont aussi prise sur le monde et qu'il leur accorde la priorité sur

---

ailleurs (cf. les études et recherches à propos du « religieux » dans le sport dirigées notamment par D. Hervieu-Léger, A. Piette...).

ses propres catégories. Bref, qu'il se *décentre*. C'est la position de l'ethnologue qu'il recommande et qu'il a occupée ! La proximité est grande avec celle du dernier Merleau-Ponty évoquée en introduction, lequel décrit un « soi » qui « s'ignore » et disponible pour accueillir la « bonne dialectique » par le soin porté à la description de l'apparaître du phénomène, non d'en faire, à l'instar des sciences, un « objet » à maîtriser par un sujet en surplomb. Dans cette perspective, quelle position assumer en tant qu'enseignant ou éducateur ?

### **Première orientation : la dialectique matérialiste**

Sollicitées ici pour rendre compte de la dynamique éducative et des apprentissages, les propriétés de la dialectique sont principalement les suivantes<sup>9</sup> :

Considérer les phénomènes non dans leur fixité mais selon leur développement nécessaire, interne, en interaction avec d'autres ;

Ce mouvement interne vient de la contradiction formée d'une unité qualitative divisée en deux aspects contraires exerçant l'un sur l'autre un rapport de tension de manière que l'un n'existe pas sans l'autre. C'est le cas de l'unité choisie ici, celle liant indéfectiblement la *Praxis* au *Logos*. Ils sont

- a) qualitativement opposés,
- b) présents dès le début du processus jusqu'à sa fin : cela signifie que dès la pratique la plus fruste et la moins élaborée le *logos* y est déjà actif. En effet, et indépendamment du discours la prenant pour objet, dès son départ s'enclenche un processus de signifiante partant du réel, irréprésentable d'où procèdent, relevant du *logos*, des particules, puis des fragments : des traits discriminants surgissent là permettant à cette pratique apparemment pure de s'ajuster progressivement à son objet. Le rapport de force liant-divisant les deux instances oppose donc dès l'origine la *Praxis* en position quantitativement dominante sur le *Logos*<sup>10</sup>, puis elle régressera.

L'évolution quantitative du rapport de force mène à la conversion des contraires l'un dans l'autre passant par un, ou des bond(s) qualitatif(s).

Ce processus rend lisible le tâtonnement expérimental ; par exemple, la prise de connaissance des territoires de l'école et de leurs fonctions par l'enfant « du voyage » qui la découvre ; mais aussi, en tant que (futur) acteur, la composition du *portfolio* ; etc. Il s'agira pour l'enseignant – en raison inverse des approximations enfantines – de guider ses expériences et de les solliciter afin qu'il les symbolise à cette occasion en vue qu'à terme il devienne autonome.

9 Cf. Mao, [1937] 1966. Cf. la dialectique appliquée à la didactique des mathématiques : Denis et Derycke, 2004 ; mais rétrospectivement, l'usage des fonctions circulaires n'était pas pertinente, car ne comportant pas de passage à la limite, propriété décisive des fonctions hyperboliques capable de figurer le saut qualitatif de la dialectique.

10 Chaque évolution du rapport de force provient de l'influence d'un changement qualitatif au sein d'une contradiction corrélée.

Ainsi se succèdent quatre phases (v. schéma dialectique, en Annexe) :

**I. Unité** (coprésence des contraires) : l'expérience pratique est concentrée sur l'axe de la *Praxis* ; elle se traduit sur l'axe du *Logos* par des repères discriminants d'abord fragiles, puis plus stables: émerge-là, issu du sens que prend pour chaque acteur ce sur quoi s'exerce sa pratique, un processus de « devenir-signes » au fur et à mesure de l'accumulation des traits et de la complexification de leur organisation (cf. J. Derrida, référant à C.S. Pierce<sup>11</sup>, 1967: 69 – 70). Exemple : destinataire du document, l'enseignant scrute les traces des travaux rassemblées par l'élève dans le *portfolio* : les exercices réalisés, mots écrits, dessins, lectures, commentaires des collègues... Puis, lors de la phase suivante (II), il les transformera en « signes », en commentaires, en jugement pour situer l'enfant dans les apprentissages et concevoir la pédagogie la plus adéquate. Au plan environnemental, de même, l'enfant fait l'expérience des lieux scolaires, découvre certaines fonctionnalités des espaces et des temps, entre en relation avec ceux qui y sont présents... La logique sera la même lorsqu'il s'appropriera au travers de ses travaux les premiers savoirs scolaires. A tous ces plans, dans tous ces domaines, les indices s'accumulant deviennent signes, qui, progressivement s'associent au point que se produise (ou pas) un bond qualitatif :

**II. Hégémonie** d'un aspect, le *Logos*, sur l'autre, exclu : sur l'axe du *Logos* a lieu ce bond (il est de l'ordre de l'expérience « dé clic » - Vygotski), un « concept » surgit<sup>12</sup>, congédiant et subsumant le substrat pratique qui l'a fait naître ; puis, par accumulation il s'organise en système avec d'autres. Exemple : lors de l'expérimentation, tel enseignant recevant le *portfolio* a dit :

« c'est parlant ! » ; de même, ses collègues formulent des avis qui témoignent du sens nouveau qui surgit. Du côté de l'enfant, ce passage se manifeste lorsqu'il saisit une bribe de savoir (« dé clic ») – ce franchissement peut être favorisé par la tenue du *portfolio* puisqu'il incite à la symbolisation d'une compréhension ; elle est précédée d'une verbalisation en acte<sup>13</sup>, elle-même anticipée par l'exploration réflexive de son travail pour repérer les traces qu'il choisira, guidé par l'intention de composer le document *pour...* quelqu'un : tel(s) destinataire(s) *qui lui importe(ent)*.

N.B. La grille critériée se situe uniquement à cette phase II qui consacre l'hégémonie du conceptuel sur l'axe du logos et s'y cantonne. En conséquence, elle ne peut désigner finement le niveau de l'enfant dans sa dynamique, car – la langue étant arbitraire – les critères descriptifs ne renvoient qu'à eux-mêmes et à leur système. Elle est amputée de toute prise sur la praxis.

11 La sémiotique générale de C.S. Pierce rend finement compte du procès de signifiante.

12 Je prends le terme dans son extension linguistique : il s'agit du passage qualitatif depuis les indices et les icônes issus de la *praxis* jusqu'au signe arbitraire, au jugement condensé dans un énoncé.

13 Il faudrait prendre garde à ne pas réduire la symbolisation au verbiage qui, s'il satisfait l'enseignant, ne témoigne pas de bond qualitatif.



**III. Antagonisme** entre les contraires coprésents : phase de crise entre les deux aspects : soit mise en doute suite à une trop grande extension du concept, ce qui le rend inconsistant parce qu'il s'applique à des cas qui se révèlent trop disparates ; et / ou murissement d'une nouvelle pratique aiguillonnée par l'expérience de divers échecs.

**IV. Hégémonie** inverse : une nouvelle *praxis* a incorporé le concept qui avait prédominé en phase II. Lors de cette phase, *le savoir se fait geste* : émerge-là un savoir expérientiel plus adéquat.

Ceci peut conduire à une nouvelle unité où se reconfigurerait l'ordre conceptuel. La tradition hégélienne la nomme « synthèse », ce que, plus prudent, J. Derrida nomme « relève » (v. infra, Merleau-Ponty). Elle se développera dans un nouveau processus par la phase I où une nouvelle unité prendra son essor liant *praxis* en harmonie avec une nouvelle accumulation de traits discriminants. Quant au *portfolio* : on situera dans le tour de la *relève* l'enseignant qui a transformé sa pratique usuelle, envisageant un plan d'activité nouveau à mettre à l'essai. Ceci ne signifie en rien que la totalité du premier cycle soit reconfigurée dans le nouveau, bien au contraire : des ambiguïtés et des paradoxes, des régressions risquent de surgir (v. *infra*).

En effet, le dogmatisme s'invite dès l'application de la dialectique par le marxisme. Ainsi, M. Merleau-Ponty met en garde :

« il n'est de bonne dialectique que celle qui se critique elle-même; il n'est de bonne dialectique que l'hyperdialectique. La mauvaise dialectique est celle (...) qui veut être dialectique immédiatement, s'autonomise, et aboutit au cynisme, au formalisme, pour avoir éludé son double sens. Ce que nous appelons hyper dialectique est une pensée qui (...) est capable de vérité parce qu'elle envisage sans restriction la pluralité des rapports et ce qu'on a appelé l'ambiguïté. La mauvaise dialectique est celle qui croit recomposer l'être par une pensée thétique (...) la bonne dialectique est celle qui est consciente de ceci que toute *thèse* est idéalisation, que l'Être n'est pas fait d'idéalisations ou de choses dites, mais d'ensembles liés où la signification n'est jamais qu'en tendance, où l'inertie du contenu ne permet jamais de définir un terme comme positif, un autre terme comme négatif, et encore moins un troisième terme comme suppression absolue de celui-ci par lui-même. Le point à noter est celui-ci : que la dialectique sans synthèse (...) n'est pas pour autant le scepticisme, le relativisme vulgaire ou le règne de l'ineffable. (...) Dans la pensée et dans l'histoire, comme dans la vie, nous ne connaissons de dépassements que concrets, partiels, encombrés de survivances, grevés de déficits » (Merleau-Ponty, 1964b : 127).

Aussi, vu que la stylisation dialectique n'a d'intérêt qu'à saisir la progression dans un cycle d'au moins deux phases, si ce n'est des quatre, cette épure se doit d'être heuristique afin de se contenter de n'offrir qu'une « tendance » possible du développement, laquelle restera toujours à vérifier et complexifier. Dès lors, contre l'avis des hérauts du matérialisme depuis Marx, et conséquence de ce qu'il n'existe

pas de pure synthèse débarrassée de l'unité antérieure mais que, bien au contraire, celle-ci peut réapparaître et, remaniée, faire écueil à la progression, son effet de vérité ne surgira qu'a posteriori d'une praxis qui rencontre inmanquablement des obstacles « résiduels » au mouvement « universel » (Merleau-Ponty). Anticipons en tenant compte de ceci : le dernier Merleau-Ponty cité ci-dessus établit une identité ferme entre dialectique et phénoménologie (ibid.). D'où ce qui suit.

Seconde orientation : l'immersion sensible – l'« ethno-phénoménologie »<sup>14</sup>

S'immerger, c'est risquer de rencontrer inopinément la dialectique si on y prend garde. C'est d'abord poursuivre l'expérience originaire de l'infans. Elle prend naissance et connaissance de la surface du monde avec tous les appareils de ses sens, à commencer par celle du corps de sa mère. C'est basculer dans un univers dépourvu des coordonnées fournies par le « naturalisme », lui qui nous place au centre, en position de maîtrise (cf. Descola, supra). Ainsi : se laisser absorber par un paysage que l'on parcourt, s'immerger dans un foyer-taudis habité par ces étranges occupants... Ou encore, découvrir des bateliers parmi les apprenants, eux si semblables à nous mais aux antipodes de tout cadre commun : temporel, spatial, culturel, cognitif... Comme celles de l'infans, ces expériences relèvent d'une topologie pratique, de l'exploration d'une surface « intrinsèque ». Se laisser happer, les apprivoiser ; apprendre d'eux... C'est substituer l'approche « intrinsèque »<sup>15</sup> à l'approche « extrinsèque », dominante, qui prétend assurer depuis Sirius la maîtrise de l'observateur sur les êtres et les objets. C'est s'insérer dans un espace dépourvu de repère extérieur, comme la surface réelle du tableau, « chose plate » (Merleau-Ponty, 1964a : 44), alors qu'elle « trompe l'œil » de la perspective. C'est une position d'immersion et, partant, de déprise assumée par un « soi (...) d'écart » (Merleau-Ponty, 1964b : 297), laissant place à « la transcendance de la chose » (*id.* p. 242), *a fortiori* à celle des humains. Voilà bien ce qui converge avec l'attente de P. Descola (2005).

Mais, si le peintre de *L'œil et l'esprit* est métaphore du phénoménologue, l'ethnographe (ou l'ethno-phénoménologue<sup>16</sup>) en est sa vérité : lors de l'observation participante et réflexive, il note ses constatations et ses réflexions au jour le jour, rouleaux sismographiques de ce qu'il perçoit, en particulier le poids du regard de ceux dont il est vu ; mais aussi celui de l'idéologie qui grippe son inclusion dans la « chair du monde ». Malinowski en a fait l'épreuve *post mortem* : publiés, ses carnets de notes (le *Journal d'ethnographie*, posthume) ont fait scandale chez les hypocrites (cf. J. Lombard, 1987).

14 V. Nahoum-Grappe (2005 : 48).

15 « La définition [de l'objet topologique] ne dépend pas de la situation de la surface dans un espace de plus haute dimension » (Vappereau, 1988 : 37). Ainsi, marchant dans ce pré étroit qui se divise, je suppose qu'il a forme d'Y, mais je ne pourrai le savoir, passant à l'« extrinsèque », qu'en m'élevant pour occuper un point de vue surplombant. Ce qui m'est impossible – expérience que développe Merleau-Ponty dans 1964a.

16 Ces deux dénominations désignent la même pratique.

Descola, en tant qu'ethnologue recommande :

de « fonder la connaissance de l'autre sur le dévoilement de ses propres illusions » (1993 : 444), ce à quoi Malinowski s'est astreint; ce qui impose un jugement en retour venant de l'*Umwelt* ; de pratiquer ce que j'appelle avec G. Verstraete le « *sensing* »<sup>17</sup> : vérifier comment les *observés-qui-nous-voient* font *du sens* avec ce que nous avons vu (Descola, 2005, p. 438), devenant ainsi d'authentiques « participants » à l'état des lieux que nous, ethnographes, dressons. D'où une scientificité inédite qui fracture l'ontologie « naturaliste » : d'assumer « la subjectivité même de notre démarche (...) [qui] lui assure une portée plus vaste » (*id* 439)

N.B. Le phénoménologue semble-t-il s'exempte des deux premières contraintes ; si cela est avéré, / moins d'une expérience forte qui contraigne à la déconstruction, la portée de ses descriptions s'en trouve réduite.

L'immersion dans le monde suit des parcours sinueux durant lesquels le promeneur se déplace, sans le savoir, sur une surface qui tantôt est exposée à « réversibilité » (i.e. passage de la phase d'unité à celle de l'antagonisme), tantôt est nichée par « enveloppement » sous contrainte d'une contradiction par une autre, entre « chair du corps » et « chair du monde », etc. (Merleau-Ponty, 1964b : 185, 260 *et passim* ; comme avant lui Freud écrivait que sa pensée se glissait « entre chair et peau » pour décrire l'inconscient). Ces torsions, ces accidents de surface ont lieu au sein de l'*intrinsèque*, c'est-à-dire au sein de « l'espace topologique » ; c'est là précisément, par la conversion au point de vue intrinsèque de la présentation intuitive esquissée *supra* par des fonctions hyperboliques<sup>18</sup>, que se rencontre la « bonne dialectique »<sup>19</sup>.

17 Elaboré au cours d'une recherche du 7<sup>e</sup>PCRD : *Citoyennetés profanes en Europe*, que j'ai co-dirigée, « le 'Sensing' fait référence aux procédures et aux pratiques méthodologiques visant à interpréter le savoir scientifique pour et par une communauté de terrain et pour ainsi la doter d'un sens et d'une pertinence sociétale. Le 'sens' se fait par toutes ces activités humaines où des questions sont formulées, des réponses développées et testées par une variété de moyens, et où un ou plusieurs sens humains sont mobilisés pour rendre de tels processus réalisables. Nous défendons une approche dynamique pour tout ce qui concerne le sens, la signification, le savoir et ses dérivés (comme la science ou les idéologies). Cela implique que nous considérons tous ces domaines ou territoires comme des processus (et pour certains d'entre eux des pratiques) plutôt que des produits, des dynamiques plutôt que des structures » (Verstraete, 2012, p. 106). La pratique présentée dans l'ouvrage par cet anthropologue appartient davantage au dispositif déclaratif, alors que celle que je mets en œuvre repose surtout sur le hors discours, à tout le moins sur des indices décalés qui donnent à voir la *praxis*.

18 Oserai-je soutenir, face à la réserve polie que suscite le recours aux mathématiques, que le mouvement de réversibilité relève de la topologie du tore et de son « retournement » (cf. J.M. Vappereau, 1988). Le tore et son retournement sont produits, suivant la proposition de Girard Desargues, par la déformation continue des axes de la fonction hyperbolique ; chacun devenant respectivement un générateur torique.

19 En effet, il convient de « prendre pour modèle de l'Être l'espace topologique » (Merleau-Ponty, *Notes de travail*, citée par Duportail, 2010 : 54, pagination incorrecte de Merleau-Ponty 1964b). Et ceci : « l'espace topologique (...) [est le] milieu où se circonscrivent des rapports de voisinage,

Conclusion 1 - L'enfant et le portfolio : de la justesse dialectique à la ruse de la (dé)raison

En France, l'introduction du *portfolio* a été une réussite du côté « voyageurs » : grâce à la sensibilisation des enseignants missionnés pour favoriser la scolarisation de ces publics (CEFISEM, puis CASNAV), grâce aussi à l'enfant, à condition que le protocole ait été respecté quant au rôle qui doit lui être dévolu pour sa gestion : l'enfant s'avère bien le meilleur commentateur de ses progrès auprès de ceux qu'il choisit d'informer dès lors qu'ils sont rendus visibles au travers des traces qu'il sélectionne lui-même pour figurer dans le document. La proposition de P. Williams est donc juste : comme pour tous les enfants scolarisés, ce ne sont pas les parents voyageurs qui doivent être responsabilisés à leur place. Ainsi, il s'avère que « le singulier [des voyageurs] sert constamment de tremplin à l'universel ».

Ceci est corroboré par l'effet levier supputé à la pratique enseignante dès lors qu'elle est centrée sur le *portfolio*. Aux yeux des formateurs de formateurs qui ont eu connaissance de nos résultats, la pratique de cet outil devrait être généralisée à *tout l'enseignement élémentaire* afin de transformer le rapport enseignant – savoir – apprenants en mettant au centre le processus d'appropriation dont le *portfolio* ainsi pratiqué est le catalyseur. Outil idéal « pour tous les enfants » a également été la conclusion de la responsable ministérielle,

V. Bouysse (DESCO A1) lors du Séminaire national *La scolarisation des enfants du voyage* (2001). Ces supputations vérifient l'affirmation que « dans les contradictions, l'universel existe dans le spécifique ».

La « marge » est donc bien le produit de l'idéologie naturaliste !

Côté enseignants, la mise en place du *portfolio* a néanmoins été un échec : il remettait trop profondément en cause le fonctionnement de la classe fondé sur la verticalité de l'imposition du savoir et de la méthode, car l'outil nécessitait l'indispensable autonomisation des élèves, elle-même conditionnée par le balisage des activités afin que chacun sache *ce qu'il fait, où, quand, comment, avec qui et pour quoi*, afin qu'ensuite il puisse rendre compte de ce procès à l'aide de l'outil. Ce retour réflexif sur les matériaux issus du travail de l'élève se devait d'être accompagné au départ pour, à terme, conduire à l'autogestion du document et à l'allègement symétrique de la tâche d'encadrement.

Les enseignants ne sont pas en cause ; il fallait les préparer. Notre échec est massif, mon analyse stratégique était erronée, elle devait aussi cibler, voire prioriser la formation enseignante – les quelques stages de formation continue en direction des seuls concernés étaient insuffisants. Malgré le soutien de la DESCO A1, était-ce possible de toucher la totalité des cohortes ?

---

d'enveloppement, etc. (...) [il] est l'image d'un être. (...) Être par soi, résidu perpétuel (...) il fonde le principe *sauvage* du logos » (Merleau-Ponty, 1964b :260 *et passim*).

Las, le *portfolio* est introduit avec succès, voire imposé maintenant au-delà de la licence dans la formation des apprenants confirmés<sup>20</sup> ! Sa puissance transformatrice s'est donc dialectiquement transformée en son contraire pour conforter la verticalité de l'enseignement en l'aménageant... à la *marge*.

Ne faut-il pas ranger cet échec dans la liste des victoires du « naturalisme » ? La logique de l'éducation est celle qui structure une relation éducative reposant sur l'inégalité du savoir acquis différenciant enseignant / élève. Cette inégalité est redoublée par celle que l'idéologie assigne aux marges : le milieu dans lequel l'enfant en voyage gravite serait déficient eu égard à la norme de par sa pauvreté éventuelle, son illettrisme, la démission éducative des parents qui le rendent inapte à l'autonomie au sein d'un cadre, celui de l'école, tenu pour universel. C'est du reste la raison pour laquelle le balisage des activités d'apprentissage reste si difficile à introduire dans la classe : le maître s'adresse à ceux qui, d'emblée, l'entendent ; pour eux, ce balisage est redondant, pensent-ils, alors que les autres, vu leurs « handicaps » ne sont pas prêts à s'en saisir. Or, en dépit de ces « manques » et malgré un environnement inhospitalier, ils sont capables : grâce à une « flexibilité » dynamique (Williams, 1986), les communautés de voyageurs perdurent sur notre sol en maintenant des traditions qui évoluent à leur rythme selon des lois internes qui régulent leur immersion dans la société.

Les « voyageurs » appartiennent bien aux ontologies floues, métissées auxquelles le « naturalisme » reste aveugle<sup>21</sup>.

Conclusion 2 – Être éducateur c'est être saisi par des dialectiques dont il faut être l'ethnographe pour agir avec justesse

Pour l'enseignant, l'éducateur, il convient de s'immerger et de se travailler : pratiquer la réflexivité critique, « le dévoilement de ses propres illusions » (Descola, supra) pour instaurer une part d'égalité avec l'enfant dans une relation asymétrique. S'immerger procède donc à rebours de l'approche bureaucratique qui impose la vue en surplomb (dans l'extrinsèque) et tend à résoudre les difficultés en les reportant sur l'enfant « difficile » (« voyageur » ou non), pour, en définitive, le tenir aux marges...

Pour que l'enseignant assure sa mission : faire que l'enfant s'approprie les savoirs scolaires, il s'agit alors de se faire ethnographe des mouvements du groupe et des individus, de leurs manières de s'y prendre avec les difficultés. Ici, le sensing remplit une fonction supplémentaire dont le *portfolio* est le carrefour, car la construction du sens est centrale au sein du processus d'apprentissage : l'outil impose de clarifier le rôle de chacun : le mien, celui de mes voisins, de l'enseignant, le sens des espaces et du temps, celui des disciplines et des savoirs ? Comment les distinguer ? En interrelation...

20 Diplôme d'Etat d'infirmier(e), notamment.

21 Ainsi, leur attrait pour les sectes évangéliques (cf. P. Williams) repose sur des raisons identiques à celles observées par P. Descola chez les Indiens Jivaros (Descola, 1993).

Il faut aussi agir : faire du *code switching* scolaire : alterner les activités en proposant les respirations dont le groupe a besoin, puis resserrer le rythme par des alternatives stimulantes. Et, à l'exemple de la *clinique* inventée par J. Jacotot<sup>22</sup>, celle du « maître ignorant », jouer du « rapport de volonté à volonté » d'une part en occupant une position d'ignorance telle que le savoir savant ne fasse pas obstacle aux initiatives de l'enfant, mais les encourager à poursuivre et approfondir ; de l'autre en gardant ce savoir en réserve afin de répondre aux sollicitations, le mettant en concurrence avec d'autres sources : protecteur, le maître est aussi *un parmi d'autres*.

Cette activité d'observation et d'action tâtonnante au sein de la complexité des données, notant les reculs et les progrès de *tel* apprentissage par Unetelle et Untel..., se rendent lisibles sur les quatre phases de la contradiction *Praxis / Logos*, pour ne s'en tenir qu'à cette unité-là, ceci dès lors qu'elles ne sont pas mécaniquement projetées *a priori*, mais lorsque des indices les font surgir par bouts, et permettent de repérer des bonds qualitatifs.

Paradoxalement, la marge fait retour au centre, vers l'universel, pour le confirmer ici, le subvertir là : le pari des formateurs de formateurs et de la DESCO A1 s'est transformé en son contraire. La dialectique n'est donc pas mécaniquement présente seulement dans la logique de développement des savoirs, elle l'enveloppe, enlaçant dans ses rets tant les résistances que partie de l'institution et de ses membres.

Parcours sinueux du point de départ à l'arrivée de cette *praxis* adossée au *logos*, agissant afin que *ces* enfants-là, assignés aux marges, mais aussi les autres : *tous*, « aient des yeux qui ont envie d'apprendre »... à l'école !

---

22 Ce que la clinique analytique appelle « maniement du transfert ».

**Bibliographie**

- ARENDRT, H. (1972), *Le système totalitaire*, Paris, Seuil.
- BATAILLE, G. (1976), « Conférences sur le non-savoir » Œuvres complètes, Volume VIII, Paris, Gallimard.
- BELOT, D. (2008) « Dialectique, ontologie et histoire dans les notes préparatoires aux cours sur La philosophie dialectique (1956) », *Revue internationale de philosophie*, 2008/2 (n° 244), 17 p.
- BRETON, S. (2003) *Eux et moi*, Arte France – Les films d’ici.
- COTTEN, J.-P., 2000, « L’« expérience » de la chair chez le dernier Merleau-Ponty » *Philosophique* N° 3, 2000 : La métaphysique, Dijon, p. 19-35. Derrida J. (1972) *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit.
- \_\_\_\_\_ 1967, *De la grammatologie*, Paris, Minuit.
- DERYCKE, M. (2004), avec A. Denis, « Faire, dire et apprendre : éléments pour une écriture des processus dialectiques », *Questions éducatives* n° 25 – 26, « Le «Retour réflexif « - ses entours, ses détours », Saint-Etienne, P.U.S.E., 22 p.
- \_\_\_\_\_ (2000a), « Evaluation, suivi pédagogique et portfolio » - *Revue française de pédagogie*, n°132 Paris, INRP, 26 p.
- \_\_\_\_\_ (2000b), « Orientations pour le suivi pédagogique des enfants itinérants » - *Confluence(s)*, n°11, IUFM de Lyon, 66 p.
- \_\_\_\_\_ (1995), « La scolarisation des enfants d’itinérants » *Revue du C.R.E.* n°9, Saint-Etienne, Université J. Monnet - CDDP, 146 p.
- DESCOLA, P. (2005) *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard. (1993) *Les lances du crépuscule*, Paris, Plon.
- DUPORTAIL, G.-F. (2010) « Le moment topologique de la phénoménologie française. Merleau-Ponty et Derrida », *Archives de Philosophie*, vol. tome 73, no. 1, pp. 47-65.
- LACAN, J. (1973) *Le séminaire, livre XI - Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- LOMBARD, J. Malinowski Bronislaw, *Journal d’ethnologue*. In : *Revue française de sociologie*, 1987, 28-2. pp. 350-356.
- MALINOWSKI, B. *Les Argonautes du Pacifique occidental*, 1922 (trad. fr. 1963) *Journal d’ethnologue*, Paris, Seuil, 1985.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964a) *L’œil et l’esprit*, Paris, Gallimard. (1964a) *Le visible et l’invisible*, suivi de *Notes de travail*, texte établi par C. Lefort, Paris, Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (1955) *Les aventures de la dialectique*, Paris, Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- MILNER, J.-C. (2005) *La politique des choses*, Paris, Verdier.
- MONOD, J.-C., 2001, « Du « marxisme webérien » au « nouveau libéralisme » : Weber dans les aventures de la dialectique », *Les Études philosophiques*, vol. 57, no. 2, pp. 185-201.

- MOULINIE, V., 1998, *La Chirurgie des âges. Corps, sexualité et représentations du sang*, Paris, Éd. de la MSH.
- NAHOUM-GRAPPE, V., 2005, *Balades politiques*, Les Prairies ordinaires. Piette A., 2009, *L'acte d'exister*, Socrate Éditions, Promarex.
- TAMINIAUX, J., 1978, « Merleau-Ponty », de la dialectique à l'hyperdialectique », *Tijdschrift voor Filosofie*, 40ste Jaarg., Nr. 1, maart, Leuven.
- TOURTE, E., 2015, « Phénoménologie et marxisme - Une dialectique de la dialectique », *Revue électronique de philosophie, de littérature et d'art*, 12 octobre.
- VAPPERAU, J.-M., 1988, *Etoffe – Les surfaces topologiques intrinsèques*, Paris, Topologie En Extension.
- \_\_\_\_\_ 1985, *Essaim – Le groupe fondamental du nœud*, Paris, Topologie En Extension & Point Hors Ligne.
- VERSTRAETE, G. (2012), « Des actions à la recherche de sens », dans Alain Battegay, Marc Derycke., Jacques Roux, Marie-Thérèse Têtu (dir.), *Citoyennetés profanes en Europe*, Paris, Le Manuscrit, p. 197 - 218.
- WILLIAMS, P. (2000) « Les enfants du voyage : scolarisation et suivi pédagogique », *Confluence(s)*, n°11, IUFM de Lyon.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Nous, on n'en parle pas : la mort chez les Manouches*, Paris, MSH.
- \_\_\_\_\_ (1986) « D'un continent l'autre : les Roms kalderash dans le monde occidental » in Bulletin de liaison, no 8, « Nomadisme : mobilité et flexibilité ? » dirigé par Bourgeot A. et Guillaume H., Paris, ORSTOM, p. 101-112.
- ŽIZEK, S. (2007) « Mao Tsé-Toung, seigneur marxiste du désordre », Mao, De la pratique et de la contradiction, Paris, La Fabrique, 43 p.

Revista digital: [www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos](http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.