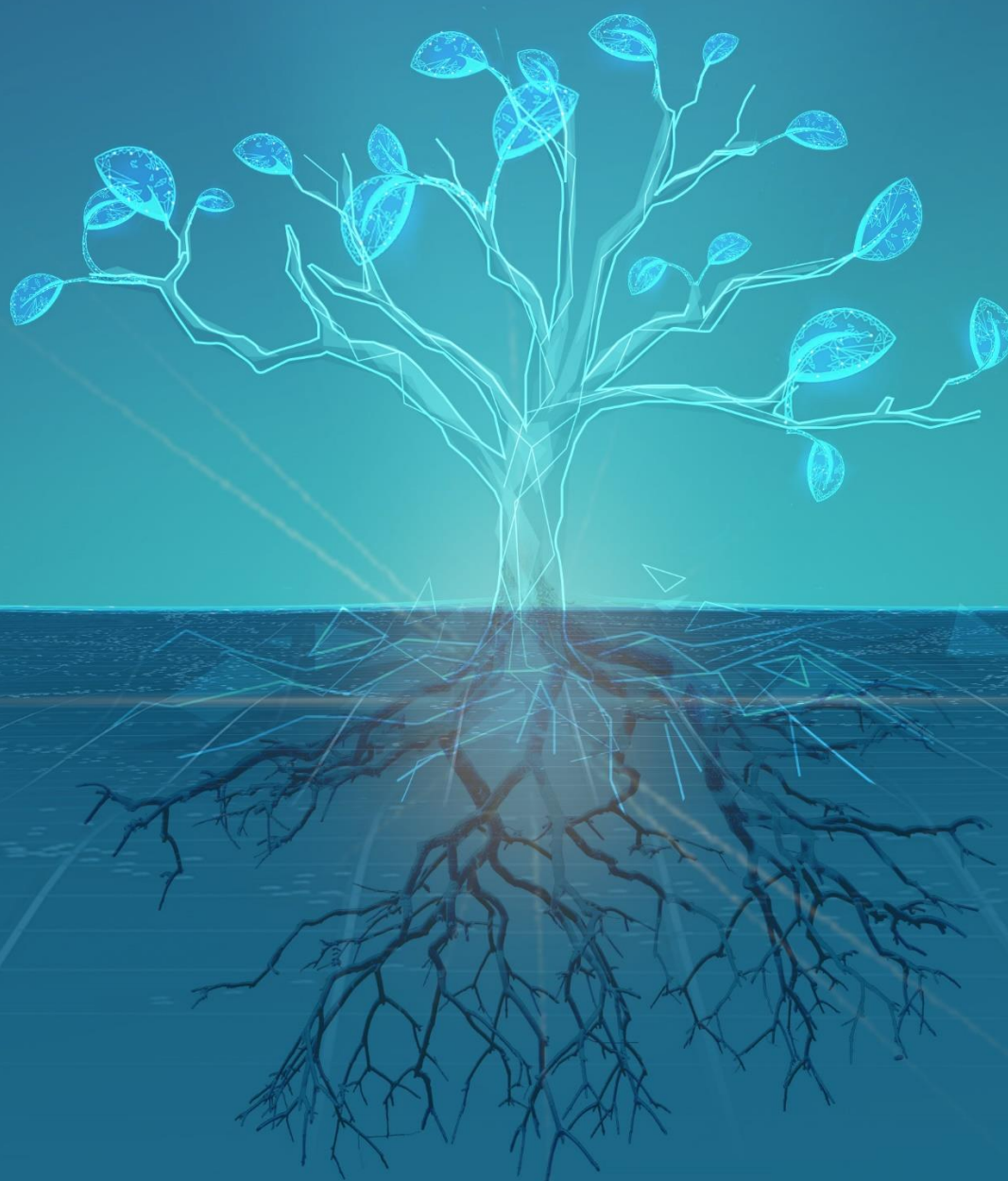


Les Cahiers de IRAFPA

Institut de Recherche et d'Action
sur la Fraude et le Plagiat Académiques

Vol. 1, N° 2

2023



M

Cahiers méthodologiques

Genève, 15 décembre 2023

Institut International de Recherche et d'Action sur la Fraude et le Plagiat Académiques
(IRAFPA)

Site web : <https://irafpa.org>

Adresse postale :

IRAFPA c/o Tal Schibler, DGE Avocats

Rue Bartholoni 6

1204 Genève

Suisse

ISSN : 2813-7787

DOI : <https://doi.org/10.56240/irafpa.cm.v1n2/>



Licence Creative Commons

Le Comité éditorial

Le Comité éditorial préside aux destinées du Pôle publications de l'IRAFPA qui a pour but de créer, diffuser et mettre en valeur des publications originales de l'IRAFPA et de ses membres.

La mission principale du Comité éditorial est d'assurer que toute publication soit évaluée rigoureusement selon les critères scientifiques attendus, avec équité et de façon éthique, et en plein accord avec les principes énoncés ci-dessus.

C'est au Comité éditorial qu'incombe aussi la responsabilité de sélectionner au moins deux réviseurs du Comité de lecture dont les compétences seront complémentaires par rapport au thème abordé, à la méthodologie et à la perspective de la contribution soumise. Un expert externe au Comité peut aussi être sollicité.

Le Comité éditorial a la responsabilité d'établir des directives en matière : d'originalité des articles soumis et de la juste utilisation de personnes ressources (de la relecture linguistique au « ghostwriter » rémunéré ou pas) ; de la durée de l'exclusivité des droits de publication ; en cas d'utilisation ultérieure d'un article publié dans une publications de l'IRAFPA, de l'insertion d'une indication formelle, en première page, de l'emprunt partiel ou total de l'article-source ; de garantie d'absence de plagiat et auto-plagiat dans les articles soumis pour publication, etc.

Le Comité éditorial est composé des membres suivants :

- Co-directeurs du Comité scientifique des Colloques de Coimbra :
Paulo Peixoto & Michelle Bergadaà
- Responsables éditoriaux de la revue Les Cahiers de l'IRAFPA
Les cahiers méthodologiques : Michelle Bergadaà
Les cahiers empiriques : Ludovic Jeanne
Les cahiers pédagogiques : Cinta Gallent Torres et Emmanuel Kamdem
- Responsable de la qualité éditoriale : Béatrice Durand
- Conseils juridiques : Ghislaine Alberton
- Responsable du développement : Marian Popescu

Éditorial

Paulo Peixoto, IRAFPA, Université de Coimbra (Portugal)

Après avoir publié cette année le premier numéro des *Cahiers méthodologiques de l'IRAFPA*, nous débutons, avec ce numéro 2, la présentation des méthodologies qui nourrissent nos initiatives. Ces méthodologies ont été testées et améliorées depuis la création de l'IRAFPA en 2016, notamment dans le cadre des six dernières Écoles d'été organisées annuellement par l'IRAFPA, au mois de juillet.

Dans sa quête d'excellence, en tant que mouvement des sciences de l'intégrité, l'IRAFPA s'engage activement à harmoniser des méthodes éprouvées par des années d'expérience avec des approches novatrices, favorisant ainsi des formes d'apprentissage actives et évolutives. Le solide cadre épistémologique et méthodologique que nous avons consolidé et validé au fil des ans est testé par les participants des Écoles d'été dans des contextes d'expériences immersives, permettant ainsi une application concrète et une mise en pratique des méthodes acquises.

Michelle Bergadaà et Marian Popescu montrent, dans ce texte, que les techniques théâtrales et la dramatisation constituent une méthode pédagogique appropriée pour que les individus et les institutions s'orientent vers la réalisation d'une responsabilité sociétale académique.

Le théâtre de situation, en tant que Méthode de recherche et d'action, permet l'exploration et la représentation de scénarios spécifiques, favorisant une approche pratique pour comprendre et développer des stratégies dans des contextes complexes. Cette approche devient particulièrement pertinente dans le domaine de l'intégrité académique. Les enjeux, souvent complexes, nécessitent une compréhension approfondie et élargie pour développer des solutions adaptées dans le respect des principes éthiques. La mise en scène basée sur des cas réels est particulièrement intéressante pour simuler des situations pratiques révélant des dilemmes éthiques. Les jeux de rôles favorisent la participation et l'engagement des participants.

L'approche méthodologique met d'abord l'accent sur la pensée critique et réflexive. Les participants aux Écoles d'été sont encouragés à réfléchir sur leurs propres expériences, croyances et valeurs, ce qui favorise une compréhension plus profonde

de soi-même et de son rôle social. En encourageant l'expression créative, cela permet aux participants d'explorer et d'exprimer des émotions, des idées et des perspectives individuelles.

Par ailleurs, la perspective méthodologique implique la collaboration active entre les participants. Dans le cas spécifique, les dynamiques théâtrales permettent de promouvoir la collaboration et l'interaction sociale, favorisant le développement de compétences interpersonnelles, de travail en équipe et d'empathie. Plutôt que de recevoir passivement un enseignement, les participants contribuent à la création de ce savoir. Ainsi, dans ce contexte d'apprentissage interactif, chacun apporte des perspectives uniques, issues de ses expériences personnelles, et participe à la construction collective du savoir.

En partageant nos outils de formation dans le domaine de l'intégrité académique, nous espérons poursuivre le débat constructif avec tous les participants aux Écoles d'été et aux Colloques internationaux de l'IRAFPA et avec tous les lecteurs en ligne et de nos ouvrages qui souhaiteraient contribuer au développement des sciences de l'intégrité. Ce sont nos méthodologies, dans la manière dont nous les concevons, les consolidons et les partageons, qui font de l'IRAFPA un mouvement scientifique agissant en faveur de l'intégrité académique.

Les prochains textes des *Cahiers de l'IRAFPA* poursuivront l'exposition et la discussion des méthodes de l'IRAFPA. Deux de ces méthodes (la confrontation aux délinquants de la connaissance et les médiations IRAFPA) sont également développées dans le cadre des Écoles d'été. Une troisième méthode s'applique aux organismes d'enseignement supérieur : la certification « Institution responsable » et « Ecole doctorale responsable ».

Bonne lecture à tous !

Table des matières

Éditorial	i
Le théâtre de situations dans une formation à l'intégrité de responsables académiques	1
1 Introduction.....	2
2. Le conflit inévitable entre trois mondes indépendants.....	4
3. Les fondements de la méthode IRAFPA.....	9
3.1 Pourquoi l'interactionnisme ?	9
3.2 Pourquoi le théâtre ?	10
4. La mise en scène à l'IRAFPA.....	12
4.1 L'espace théâtral	13
4.2 Les personnages	14
4.3 La préparation des acteurs et de la salle.....	17
5. Le Jeu théâtral en 5 situations (actes)	19
6. La consolidation collective	22
7. La validation de la méthode et de ses résultats	25
8. Discussion finale.....	28
9. Bibliographie.....	32
Appel à communications	35
<i>Les Cahiers de l'IRAFPA</i>	35

Le théâtre de situations dans une formation à l'intégrité de responsables académiques

Michelle Bergadaà, Professeur émérite, Université de Genève,
Présidente du Comité d'éthique de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour
(UPPA),
Présidente de l'IRAFPA

Marian Popescu, Professeur associé, Université de Bucarest,
Fondateur du Centre d'Action, Ressources et Formation pour l'Intégrité
Académique (CARFIA) de l'Université de Bucarest

« Ce qui m'a séduite c'est d'être accompagnée par un professionnel du théâtre pour faire du théâtre. Cela rend ces sessions théâtre "vraies". On ne fait pas du théâtre "comme si" »

Participante Ecole d'été IRAFPA 2023.

Mots-clefs : Responsabilité Sociétale Académique, Conseillers en intégrité, fraude académique, méthode des cas, techniques théâtrales, dramatisation, théâtre des situations.

Résumé : De nombreux scandales ont entaché ces dernières années la réputation de l'université, alors même que la très grande majorité des chercheurs travaille de manière parfaitement intègre. Cette perte de crédibilité est dommageable, car l'université n'est pas un monde clos. Pourtant peu d'acteurs sont encore convaincus de l'urgence de mettre en place une véritable Responsabilité Sociétale Académique (RSA). Nous présentons dans cet article une nouvelle méthode de formation de ceux qui ont la responsabilité de veiller à l'intégrité au niveau individuel et/ou collectif. Les techniques théâtrales retenues permettent aux participants d'acquérir l'expérience et les connaissances conceptuelles et pratiques pour agir de manière optimale lorsque plusieurs « mondes » s'opposent. Nous avons sélectionné un cas emblématique pour illustrer ce besoin urgent, celui d'un conflit ouvert entre trois mondes : le monde académique dirigé par des professeurs seniors, celui de la société civile représentée par des observateurs bénévoles des phénomènes météorologiques et climatiques et celui des jeunes chercheurs. En fin de parcours, les participants-acteurs sont capables de comprendre les attitudes et les comportements des parties prenantes et de proposer des solutions satisfaisantes.

Key words: Academic Social Responsibility, Integrity Advisors, academic fraud, case method, theatrical techniques, dramatization, theater of situations.

Abstract: Numerous scandals have tarnished the university's reputation in recent years, despite the fact that the vast majority of researchers work with the utmost integrity. This loss of credibility is unfortunate, because the university is not a closed world. Yet few players are yet convinced of the urgent need to implement a genuine Academic Social Responsibility (ASR) policy. In this article, we present a new training method for those responsible for ensuring integrity at individual and/or collective level. The theatrical techniques we have chosen enable participants to acquire the conceptual and practical knowledge and experience to act optimally when several "worlds" clash. We have selected an emblematic case to illustrate this urgent need that of an open conflict between three worlds: the academic world led by senior professors, that of civil society represented by volunteer observers, and that of young researchers. At the end of the course, the participants-actors are able to understand the attitudes and behaviors of these stakeholders and propose satisfactory solutions.

1 Introduction

Avec l'avancée considérable des technologies de l'information et le modelage numérique de la communication depuis le début du siècle, l'Université a été confrontée à des défis pour lesquels sa structure en tant qu'entité de production de connaissances et de formation, en tant qu'environnement d'apprentissage et de recherche, n'était pas suffisamment préparée. Nous devons en appeler à une Responsabilité Sociétale Académique (RSA), à l'instar de la Responsabilité Sociétale des Entreprises (RSE) qui s'est peu à peu imposée dans le monde économique (Bergadaà, 2020). Et c'est avec cette ambition que nous avons créé, en 2016, l'Institut International de Recherche et d'Action sur la Fraude et le Plagiat Académiques (IRAFPA)¹. Il ne s'agit plus d'aborder le monde académique seulement comme un système, mais de considérer la théorie des parties prenantes (Freeman, 2010) développée dans les années 1980.

Cet article présente la mise en œuvre de notre méthode de théâtralisation d'une situation explosive. De la conception de notre projet pédagogique aux retours d'expérience, l'article analyse les éléments à assembler pour réaliser cette "pièce de théâtre" qui occupe une demi-journée sur les cinq des Écoles d'été de l'IRAFPA « Conseiller en intégrité ». La société académique a ses règles du jeu et ses coutumes, ses clans, ses territoires et champs paradigmatiques. Mais elle n'est pas un monde ou un champ abstrait. Elle est confrontée à des ruptures importantes, qu'elles soient économiques ou technologiques. L'un des objectifs des Écoles d'été

¹ Site de l'IRAFPA : <https://irafpa.org>

de l'IRAFPA est de faire prendre conscience aux participants de ce fait et de leur faire découvrir les possibilités de mise en place d'un espace de compréhension et de dialogue entre des communautés habituellement focalisées sur elles-mêmes.

Notre pédagogie s'ouvre sur la mise en place d'un espace d'interaction entre participants-acteurs. Sur la base de *l'interactionnisme interprétatif*, Denzin introduit, le concept d'*épiphanies*. Les épiphanies sont les moments d'interaction avec les autres qui marquent et souvent transforment la personne. Le cas choisi pour ce travail est un grave conflit entre des acteurs en responsabilité dans une université, des observateurs bénévoles des phénomènes météorologiques et climatiques et un groupe de jeunes chercheurs au moment d'une soutenance de thèse. Chacun de ces trois univers côtoie les deux autres, mais, fort de ses croyances, ne comprend pas les représentations mentales des autres et se renferme sur lui-même. De fait, le conflit est inhérent à ces moments d'interface où personne ne prend la peine de "lire" ces représentations. Exacerbé à l'extrême, ce qui était tacite devient explicite et le choc des valeurs produit une crispation de chacun sur sa posture.

L'utilisation de techniques théâtrales dans un cadre pédagogique n'est pas nouvelle (Pineau, 2004). Elles nous permettent de demander aux participants de l'École d'été de réfléchir en temps réel aux conséquences de leurs propres actions lorsqu'ils sont collectivement immergés dans un cas. Les participants se familiarisent avec un certain *type de communication* (sociale), mais aussi avec une *pratique de communication* fondée sur les techniques théâtrales (Popescu, 2011). Nous décrivons dans les pages qui suivent comment nous avons conçu la mise en scène du cas autour de cinq moments épiphaniques clairement apparus aux personnes qui ont vécu le cas dans la réalité. Ces moments vont être reproduits par les participants-acteurs qui rejouent le drame. L'objectif du chercheur est d'être présent lors de ces révélations épiphaniques pour observer et écouter les dialogues entre participants-acteurs. Nous nous efforçons alors de comprendre ce que ressentent les personnes en interaction dans ces moments-clefs. En conclusion de ce travail pédagogique, il est important que les participants reviennent dans le monde réel avec des outils de travail. On débat donc de la possibilité de créer des interfaces d'information et d'action permettant d'éviter de tels drames. Dans de telles interfaces, en changeant simplement le comportement des uns et des autres, il est possible de changer finalement la relation entre acteurs d'univers différents (Bateson, 1990).

Nous complétons par une phase de validation de notre méthode de travail grâce aux techniques d'observation participante (Denzin, 1989). Les six Écoles d'été successives nous ont permis de consolider nos contributions conceptuelles et pratiques. Le rôle de l'observateur-participant sur le terrain est de déambuler, d'interroger, de photographier, d'observer les liens que les participants-acteurs tissent avec le lieu, mais aussi avec les autres acteurs. Ces observations sont complétées par la validation croisée des participants à qui nous demandons comment ils ont vécu cette expérience théâtrale et ce qu'ils en ont retenu.

Nous concluons cet article par la comparaison de deux types d'actions théâtrales, le théâtre des situations et le théâtre des énoncés.

2. Le conflit inévitable entre trois mondes indépendants

Croire qu'il est aisé de communiquer pour des personnes issues de mondes différents relève de l'utopie. Les circonstances des méconduites académiques telles que le plagiat ou la fraude, mais aussi de toutes les incivilités qui ponctuent de nombreuses relations académiques provoquent souvent des échanges verbaux source de souffrances pour les victimes. Imaginons simplement ce que ressent une victime de plagiat quand on lui dit pour calmer son ressentiment : « *Après tout, soyez fier/e d'avoir été plagié/e, c'est la preuve que vous êtes bon/ne !* ». Judith Butler (Butler, 1996) définit ainsi l'essence d'une situation verbale offensante : « *Être blessé par la parole, c'est subir une perte de contexte, c'est-à-dire ne pas savoir où l'on est* ».

À l'occasion des opérations de médiation que l'IRAFPA a conduites au fil des ans, nous avons constitué une banque de plus de deux cents cas, dont une centaine sont utilisables dans le cadre de nos formations à l'intégrité. Ces cas sont bien documentés : échanges de courriels et lettres, manuscrits de thèse ou d'articles, etc. Des documents confidentiels nous ont été confiés, car les victimes ou témoins de fautes ont confiance en nous. C'est la richesse de cette documentation, disponible depuis la généralisation de l'Internet au début du siècle, qui nous permet de concevoir la *méthode des cas* comme une véritable méthode de recherche-action se rapprochant beaucoup de la dramaturgie du spectacle telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui (Barba, 2004).

Ainsi, la méthode des cas que nous mobilisons lors de nos séminaires permet aux participants de découvrir par eux-mêmes des solutions possibles acceptables dans la situation proposée. Elle permet le libre débat des idées dans les groupes de travail et l'émergence de propositions consensuelles (Bergadaà, 1990). Les participants sont naturellement conduits à comprendre une situation par empathie avec les personnages, comme on assimile peu à peu une culture étrangère en l'intériorisant. Se méfiant des faits présentés, lesquels ne sont souvent que les symptômes d'un mal plus grave, écoutant son ressenti, chacun est en mesure d'éviter le piège des jugements rapides et lapidaires. En validant son diagnostic au contact de celui des autres collègues en formation, on découvre grâce au jeu théâtral qu'un symptôme peut en cacher un autre, pour peu qu'on donne la parole aux personnages.

Le cas « Avalanche » que nous avons choisi de mettre en scène lors de l'École d'été est l'un des plus emblématiques que nous ayons eu à traiter.

L'objectif de la dramatisation était de mettre en scène les heurts entre les systèmes de valeurs de différentes communautés réunis par une même problématique, mais dont les tensions finissent par s'exprimer en crise majeure de communication. Nous disposons d'un cas très bien documenté, avec des données fournies en toute confiance par les acteurs qui l'ont vécu au plus près. Ainsi, le membre d'un jury de thèse nous a fait parvenir l'évaluation officielle et confidentielle rédigée à la suite de la soutenance. En outre, nous avons eu des échanges téléphoniques avec les protagonistes pour vérifier les détails de la situation. Finalement, c'est un dossier de plus de cent cinquante pages qui a été constitué. Nous avons donc tous les éléments pour reproduire dans notre pièce les représentations mentales des acteurs réels. Une participante nous écrit : « *Le choix du cas que nous avons vécu à l'école d'été est fort, car il met en exergue la difficulté de toute personne à voir, écouter, entendre la "différence", ici l'appartenance à une autre communauté. Je trouve clairs le déroulement du cas « Avalanches » et les liens qui sont faits à chaque étape du "drame" »* (Professeure des universités).

Voici l'événement qui a déclenché un conflit ouvert entre trois mondes jusqu'ici imperméables l'un à l'autre : Un observateur bénévole des phénomènes météorologiques et climatiques, spécialiste de la montagne, habitué depuis des décennies à communiquer ses observations à Météo-France et à mettre ses données

à la disposition des chercheurs, veut prendre la parole lors d'une soutenance de thèse – publique – pour indiquer ses réserves sur ce qui vient d'être présenté par la doctorante. Le président du jury de thèse, représentant de l'autorité académique, lui rétorque : « *Monsieur vous n'avez pas de doctorat, donc je ne peux vous donner la parole* ». L'intervenant, issu de la société civile, quitte la salle. Son incompréhension est à son comble quand il prend conscience qu'il ne sera en rien soutenu par les membres de la société académique. Cette incompréhension se mue très vite en souffrance morale : personne ne répond aux lettres qu'il écrit à la présidence de l'université. Pire : la présidente, informée de l'esclandre lors de la soutenance, l'humilie par écrit.

Le monde académique, représenté en l'occurrence par le président et les membres du jury, s'est replié sur ses rites communautaires : on a refusé de comprendre ce que demandait l'informateur bénévole et on va jusqu'à le menacer de poursuites judiciaires s'il ne se tait pas.

Blessé, le bénévole va rejoindre son groupe de collègues et d'amis montagnards pour leur raconter ce qu'il a vu et entendu lors de la soutenance de thèse. L'entraide et la solidarité sont le ciment de cette communauté : ses membres assurent des missions souvent difficiles dans le froid ; ils assument bénévolement leur fonction d'informateurs météorologiques. Ils soutiennent donc tous le collègue avec qui ils font équipe depuis des décennies. Ce dernier écrit une lettre pour se plaindre de l'utilisation des informations qu'il a fournies dans la thèse de la doctorante. Plus le silence du monde académique lui pèse, plus ses propos deviennent sévères. Une fois le cas terminé, il écrira encore : « *Je continuerai mes travaux en toute liberté, avec mes compagnons, dans l'esprit de la solidarité entre gens de montagne.* »

Le troisième groupe intervenant dans l'affaire est composé de jeunes chercheurs n'ayant pas encore trouvé leur place dans le monde académique : ils ont moins de trente-cinq ans ; six des sept d'entre eux sont membres d'un laboratoire privé relié à l'université ; plus jeunes que les autres membres de l'institution académique, ils ressentent le besoin d'appartenir à un groupe pour s'y sentir en sécurité. Ils jettent de l'huile sur le feu d'une manière inattendue. Leur intervention est dictée par ce que Cyrulnik (2022) appelle une "confortable servitude" : ils créent un récit qui les conforte dans leur image personnelle et qui structure leur univers à la fois mental et physique.

leur récit est violent, car il se déploie « contre » des rivaux : ces jeunes chercheurs écrivent une diatribe d'une vingtaine de pages, pas tant pour défendre la doctorante que contre l'informateur bénévole. Ils envoient cette lettre à seize dirigeants d'institutions académiques et civiles. Ils se sont adjoint la signature d'un (jeune) professeur reconnu sur le plan scientifique, mais absent à la soutenance parce que malade. Ce jeune professeur s'excusera par la suite d'avoir cosigné le réquisitoire.

Avant de mettre en place l'activité de théâtralisation, nous avons défini les objectifs pédagogiques du cas « Avalanche » dans la fiche ci-après.

Objectifs pédagogiques du cas « Avalanche »

Secteur

Université – Recherche - Laboratoire – Société civile.

Sujet d'intérêt principal

- Un observateur issu de la société civile, qui effectue depuis des décennies le recueil de données scientifiques sur les avalanches et les met à disposition d'universitaires et de chercheurs, voit ses données gaspillées par une doctorante qui les publie sans mentionner la source et en les tronquant. L'observateur l'apprend par des amis, demande des explications et n'a pas de réponse. Il s'énerve et réitère ses demandes. Une véritable offensive est conduite contre lui pour le faire taire : sans se concerter, la présidente de l'Université et les jeunes chercheurs l'attaquent.

Sujet d'intérêt secondaire

- La responsabilité sociétale de l'Université est mise en cause par une désastreuse gestion de la relation avec la société civile. Comment expliquer le simple fait qu'un non-académique puisse générer un comportement clanique visant à l'éliminer ?
- Comment expliquer qu'un expert de terrain se voie dérober un travail qui présente un intérêt scientifique et que les membres de l'institution académique, ignorants des impératifs du terrain, bafouent les principes de l'éthique formelle et de la responsabilité ?

Objectifs majeurs du cas (2 max)

- Comprendre la nature d'une crise par les positions *a priori* irréconciliables de trois "mondes" qui interviennent dans la production de la connaissance : le corps professoral, la communauté des observateurs de la société civile et le groupe des jeunes doctorants et chercheurs.
- Induire ce qui aurait pu être une interface de dialogue, si elle avait été construite avec pragmatisme et organisée de manière fonctionnelle.

Objectifs spécifiques du cas pour les participants (6 max)

- Comprendre la dimension humaine du conflit entre ces trois mondes en le jouant.
- S'approprier par le jeu le rôle des différentes parties pour consolider sa confiance en soi.
- Renforcer les repères précédemment exposés de la moralité, de la déontologie, de l'éthique formelle et de la responsabilité.
- Augmenter les qualités performatives de chacun dans un contexte de crise.
- Inciter à imaginer la mise en place d'une cellule de crise adaptée.
- Débattre de cellules d'interfaces pérennes lors de projets avec la société civile qui assurent un circuit d'information fluide et une action convergente des acteurs d'univers très différents.

3. Les fondements de la méthode IRAFPA

Nous consacrons un après-midi à jouer le cas « Avalanche » avec les participants-acteurs de nos Écoles d'été. Nous mobilisons pour cela l'interactionnisme et l'art du théâtre, spécialités des auteurs de ce texte.

3.1 Pourquoi l'interactionnisme ?

Ce module de formation est d'abord placé sous le signe de la "personne", car il vise à l'épanouissement et la valorisation de tous nos "acteurs". Il s'agit pour chacun de découvrir sa capacité d'action dans les situations tendues que provoquent les manquements à l'intégrité académique.

Or, tous nos participants sont issus d'un univers intellectuel qui les conduit à vouloir rationaliser les éléments du cas auquel ils sont exposés. Les émotions n'ont pas bonne presse dans notre univers académique. Et pourtant, Aristote (*Rhétorique*, II, 1-17) nous dit que le *logos* (la structure du discours), l'*éthos* (les valeurs qui animent l'orateur) et le *pathos* (les émotions que suscite le discours dans l'auditoire) sont étroitement liés. Mais notre métier attache la plus grande importance au *logos* et néglige souvent la formation à l'*éthos* et au *pathos*. Pire encore, l'exercice de notre profession ignore bien souvent le fait que les humains ont – selon la formule de Daniel Goleman (Goleman, 2003) – deux esprits : un esprit pensant et un esprit sentant. Et c'est le dernier qui est responsable de l'intelligence émotionnelle, bien souvent le déclencheur de nos actions.

Cependant, les conflits entre "clans" académiques et *a fortiori* entre communautés distinctes ont une dimension émotionnelle. Selon Blumer (1986), chacun donne un sens à un signe, un geste, une parole, car le regard réflexif que l'individu porte sur lui-même dépend des autres. On construit sa propre image en adoptant le point de vue du groupe social auquel on appartient. *L'interactionnisme symbolique* de Blumer repose sur un processus interprétatif. Selon lui, la "Société" est une fiction élaborée en vue de nous aider à donner un sens à notre action quotidienne, la société n'a pas d'existence objective, car l'expérience est vécue subjectivement par chacun. Le comportement humain est le produit de l'interprétation du monde social sur la base d'une création et recréation quotidienne. Ainsi, alors même que l'interprétation des situations auxquelles ils sont confrontés est de nature intersubjective, les enseignants-chercheurs ont tendance à objectiver même ce qui est purement subjectif, ce qui les rend méfiants à l'égard de leurs émotions.

C'est ici qu'interviennent les techniques théâtrales et de communication que nous mobilisons. Au cours de cette demi-journée « théâtrale », l'interactionnisme instaure une dynamique spéciale qui assure la flexibilité des interactions entre participants. Tous sont issus de disciplines différentes et sortent donc d'emblée de leur zone de confort en raison du discours que le rôle attribué les conduit à adopter. Chaque personne manie et modifie la signification des choses qu'elle rencontre par un processus d'interprétation continu. Car, pour les interactionnistes, les êtres humains agissent à l'égard des objets en fonction de la signification qu'ils leur attribuent et cette signification s'élabore dans l'interaction avec autrui. L'analyse des événements mis en scène conduit les participants à naviguer entre plusieurs références disciplinaires et appelle une très bonne coordination espace-temps.

La pédagogie active à laquelle nous convions les participants leur permet aussi d'appréhender les rites comportementaux. Ces rites encadrent les valeurs partagées par une communauté. Ils se transforment parfois en normes qui permettent de contrôler le comportement des membres (Pillon, 2003). Des divergences apparaissent parfois entre les individus en dépit des représentations mentales communes. Dans ce cas, le théâtre permet aux participants d'exprimer ces divergences en toute confiance.

3.2 Pourquoi le théâtre ?

La plongée dans le rôle que nous demandons aux participants leur permet de vivre pleinement une situation et non de rester de simples spectateurs incapables de modifier l'ordre des choses. Pour entrer dans des univers différents des leurs, il est essentiel qu'ils acceptent de laisser leur rationalité « au vestiaire » et jouent le jeu avec nous.

Epictète a proposé la métaphore du monde comme théâtre. Des chercheurs de différentes disciplines, tels que Victor Turner et Richard Schechner, ont contribué au développement des théories de la théâtralisation et de la performativité. Leur valeur est incontestable (Bial, 2008). De son côté, Goffman (1973) a introduit la métaphore du théâtre en sociologie : dans la vie quotidienne, les individus jouent des personnages, soit sur scène, soit dans les coulisses. Les individus peuvent avoir plusieurs rôles. Ces rôles sont encadrés par des rites (comme celui de faire perdre ou au contraire de ne jamais faire perdre la face à un adversaire) qui régulent les

interactions de tout groupe socialisé. Dans l'univers académique, le rite des remerciements ou celui qui consiste à définir l'ordre des auteurs d'une publication sont normalement acquis dès les toutes premières années d'un doctorat. Il est donc naturel d'utiliser le théâtre pour créer une interaction entre les participants et leur faire prendre conscience que, lorsque l'ordre social leur semble perturbé, leur premier réflexe est de chercher à se sécuriser en se réfugiant derrière ces rites.

Champ de réflexion basé sur la pratique du spectacle, les théories du théâtre se penchent depuis les années 1980 sur la relation entre le public et le texte. Les acteurs "jouent", mais en même temps ils montrent aux spectateurs ce qu'ils font afin de les plonger au cœur de la crise déclenchée par une situation ambiguë. À partir d'un cas réel décomposé en plusieurs situations, l'après-midi "théâtre" de l'École d'été crée un cadre performatif pour que les participants soient habités par leurs personnages. Il faut donc présenter des situations identifiables par analogie à ce que chacun peut vivre dans le monde de la recherche pour déboucher sur des solutions propres à renforcer l'intégrité académique.

Durant le déroulement de l'exercice théâtral, les animateurs laissent les participants-acteurs libres de formuler ou non leur cadre d'interprétation sous-jacent. Le principe de l'interaction implique que chacun – animateur inclus – découvre son propre niveau d'expertise mais aussi d'engagement dans le *cadre* psychologique de son action. Le débat entre participants-acteurs leur fera prendre clairement conscience de l'existence de *cadres-actions* différenciés dans chacun des trois univers mis en scène (Heinich, 2020).

Parce que le scénario « Avalanche » est fondé sur un cas réel, il permet aux acteurs-acteurs de comprendre les prémisses et les conséquences de la crise. Et parce que le vécu des acteurs diffère et que l'interaction au sein de chaque groupe donne lieu à des interprétations qui ne sont jamais exactement semblables d'une session à l'autre, les animateurs doivent rester flexibles dans leurs réactions. On ne sait jamais à l'avance ce que seront les temps forts du jeu, ni comment réagiront les acteurs.

Terminologie théâtrale

Au théâtre on utilise des termes, concepts ou notions qui forment la base théorique de notre travail pédagogique.

Texte, Pièce de théâtre, Personnages, Rôles, Mise en scène

Le *texte* est le support écrit de la *pièce* destinée au théâtre. Dans le théâtre traditionnel, la pièce est l'échange textuel (les répliques) entre les *personnages* (« persona » en latin signifie « masque »). Le travail des acteurs consiste à construire *les rôles* qui donnent sens à ce qu'ils disent et font en scène. Et cette construction, qui inclut aussi la scénographie, le mouvement (chorégraphie), la musique et les éléments multimédias, est le travail du *metteur en scène*, auteur de la *mise en scène*. Le petit ouvrage classique d'Anne Ubersfeld (1996) peut ici être utile pour la terminologie du théâtre classique (c'est-à-dire basé sur le texte).

Performance, Performativité

La *performance* est un terme générique qui désigne la complexité des actions présentées au public. Selon Marvin Carlson (1996), il y a deux types de *performances* : « *l'une impliquant la démonstration de compétences, l'autre impliquant également la démonstration moins de compétences particulières que de modèles de comportement reconnus et culturellement codifiés.* »

Dans son sens premier, la *performativité* désigne l'efficacité de la parole dans la réalité, la capacité des actes de langage à réaliser l'action qu'ils énoncent. Plus généralement, le terme désigne l'efficacité de toute forme de communication, qu'il s'agisse d'une communication verbale ou non-verbale ; ce que synthétise la célèbre formule d'Austin *dire, c'est faire*.

Les développements complexes de la notion de *performativité* sont dus à la multiplicité des courants de recherche qui s'en sont emparés : en anthropologie (Victor Turner, Richard Bauman), en philosophie (John L. Austin, Gilles Deleuze), en sociologie (Erving Goffmann, Pierre Bourdieu), au théâtre (Richard Schechner). Marignier (2021) offre une synthèse de l'essor de la *performativité* dans les disciplines théoriques ; leur application pratique montre aussi comment ce concept, forgé dans le monde anglophone, a été repris par les philosophes dans la francophonie.

4. La mise en scène à l'IRAFPA

L'objectif de cette partie du programme de notre Ecole d'été est de travailler collectivement « Avalanche » – un cas complexe qui permet d'éclairer des erreurs et des maladresses individuelles et collectives. Ces bavures ont en effet déclenché une crise dans laquelle sont impliqués universitaires, chercheurs et membres de la société

civile. Ce cas illustre comment ce qui fait la force même d'un groupe peut devenir un paradigme incommensurable (Kuhn, 2008) pour les protagonistes devenus des antagonistes. Lorsque le conflit latent éclate, chacun cherche à confirmer ce à quoi il a été sensible et ce à quoi il croit. Selon Cyrulnik : « *Nous nous sentons bien auprès de ceux qui voient le même monde que nous. C'est pourquoi nous prenons place dans un réseau social, un groupe uni autour d'un récit familial* » (2022, p. 212). Les membres de ce réseau social partagent un territoire d'idées, de valeurs et une cause. Tout nouveau membre s'intègre dans la communauté par étapes (Bourdieu, 1982) et les rites de passage établis par une communauté pour consolider l'expression de sa culture sont clairs (Goffman, 1974). L'intégration du nouveau membre est accomplie lorsqu'il démontre son appartenance en adoptant le comportement et la culture de ses pairs (Eliade, 1958).

Les rites qui marquent les étapes d'intégration servent de ligne de démarcation entre ceux qui font "légitimement" partie d'une communauté et ceux qui se situent dans le flou de la société en général (Bourdieu, 1982). Afin de délimiter ces espaces sociaux, nous créons un espace théâtral et une formalisation des rôles autour d'un rite clé de notre profession : une soutenance de thèse.

4.1 L'espace théâtral

Notre espace théâtral est très éloigné des traditionnelles salles de cours des établissements universitaires. L'école d'été se déroule en effet à la campagne, loin de tout bruit et de tout bâtiment urbain.

Une grange accueille l'École d'été. Elle est peinte en blanc et un côté est fermé par un rideau rouge comme au théâtre. L'espace des "membres de la société civile" est constitué d'un banc, blanc lui aussi. L'espace des membres de la société académique est constitué d'un lutrin, pour le doctorant, d'un petit bureau ancien pour le Président du jury de thèse, d'une rangée de chaises blanches pour les membres du jury et l'assistance des jeunes chercheurs. Une participante a ainsi décrit l'espace : « *J'ajouterais volontiers que des éléments de décor minimalistes sont un plus pour mieux se sentir en situation (je pense au petit bureau, au pupitre). Peut-être aussi, dire qu'il est important de disposer d'un espace suffisant. Cela me paraît important.* » (Directrice d'École Doctorale).



Photo 1. L'espace théâtral

Cette scène minimaliste permet de se concentrer sur le drame qui se joue. Seul un effet de lumière projetée sur chacun des trois univers tour à tour permet de changer de décor.

4.2 Les personnages

Les participants-acteurs se voient tous affecter un rôle basé sur un bref texte qu'ils lisent d'abord silencieusement, puis à haute voix comme s'ils étaient déjà le personnage avant de commencer à jouer. Le metteur en scène-animateur intervient au besoin pour attirer l'attention sur un aspect négligé. Les acteurs comprennent qu'ils doivent "vivre" les expériences du personnage, tout en gardant une certaine distance, s'ils le jugent bon. Passer d'une posture de "spectateur" à celle d'"acteur" incarnant un personnage est essentiel pour comprendre la trame de l'histoire présentée et en tirer les leçons justes, individuellement et collectivement.

La distribution des rôles tient compte de la personnalité des participants, telle que les organisateurs ont pu l'observer au cours des heures précédentes. En prélude à la pièce proprement dite, les participants-acteurs, debout, présentent leurs personnages grâce à la fiche qui leur a été fournie. On continue de cette manière la pratique de communication avec un public qui, dans des circonstances réelles, peut être des collègues, un conseil des enseignants, un chef d'établissement, etc. Bertolt Brecht (1948) a théorisé cet effet de *distanciation* dans plusieurs de ses ouvrages. La démarche est très loin de l'habituel tour de table formel où chacun se "présente"

devant des étrangers. Ici, il faut *se présenter comme un autre* afin que tous comprennent la fonction et l'action du personnage. Voici les rôles tels qu'ils ont été définis et travaillés par les participants-acteurs :

- **CATLINO** – Bénévole indépendant de la société civile qui, depuis plus de 40 ans, envoie régulièrement ses relevés de nature scientifique, ses photos et ses commentaires à des organismes nationaux et des laboratoires universitaires. Il s'inscrit dans la lignée d'un réseau d'observateurs bénévoles qui, en France, depuis le début du XX^e siècle, fournissent des données de nature scientifique avec précision et régularité. Dans son domaine d'expertise, CATLINO a aidé plus d'une dizaine d'étudiants de Master ou de Doctorat à affiner leur travail et entretenu des relations étroites avec des chercheurs universitaires. Blessé de ne pas être entendu par la société académique, il s'adresse à l'IRAFPA qui publie la lettre (anonymisée) narrant son aventure. Il y dénonce ce qu'il considère comme un plagiat de ses travaux. Plus tard, il atténuera l'accusation de plagiat et se concentrera sur les comportements inacceptables sur le plan de l'intégrité de la part de membres de la communauté académique.

- **INNOCENTIA** – Elle a enchaîné Bachelor, Master et Doctorat dans la même université. Elle a pour directeur de thèse un maître de conférences en géographie, EF, qui n'a pas d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), mais qui a obtenu un subside sur 3 ans de l'Agence Nationale de la Recherche. La thèse est donc encadrée pour la partie géographie par EF et pour la partie histoire par un professeur agrégé (donc détenteur de l'HDR), IL GALLO. Dans sa thèse, la doctorante utilise les données de CATLINO, ses relevés cartographiques, mais aussi ses relevés d'observations écrits sans le citer. Elle publie également un article sur la base de ces données avec son encadreur EF, en ajoutant le nom de CATLINO comme co-auteur sans l'en informer. CATLINO le découvre quand il la rencontre dans un colloque où elle est présentée comme une spécialiste des avalanches. Il se rend à sa soutenance de thèse en considérant qu'il s'agit d'une imposture.

- **PRÉSIDENT DU JURY** – Ce président du jury de soutenance de thèse interdit à CATLINO de parler lors de la période des questions du public parce qu'il n'a pas de doctorat. Il se borne en cela à suivre le rituel en vigueur dans son université. Il ne propose pas à CATLINO de discuter après la soutenance et ce dernier quitte alors la salle à grand fracas. Ce président de jury insiste ensuite pour que le rapport de

soutenance soit des plus élogieux, afin de mettre INNOCENTIA à l'abri. C'est assez facile, car le seul spécialiste scientifique du sujet est absent pour cause de maladie.

• **IL GALLO** – Directeur de la thèse de INNOCENTIA, à quelques années de la retraite, historien (et non géographe). Il aurait préféré qu'INNOCENTIA reste son étudiante exclusive, puisqu'elle avait réalisé son master avec lui. Mais INNOCENTIA a choisi de se diriger vers la géographie avec le groupe de jeunes chercheurs et son co-encadrant géographe qui n'a pas d'HDR. IL GALLO est le véritable créateur de l'intrigue : il est si vexé par l'esclandre qu'il craint d'en être rendu responsable. Il téléphone à PRESIDENTIA et, à sa demande, écrit un document à charge contre CATLINO pour le mettre vite hors d'état de nuire. L'arrogance de cette missive déferle sur CATLINO qui ne connaît pas les usages du monde académique, même s'il entretient depuis toujours des relations professionnelles avec les universitaires et les chercheurs qu'il rencontrait dans le chalet universitaire dont il était le responsable jusqu'à sa retraite.

• **PRESIDENTIA** – Présidente de l'université qui met CATLINO dans la ligne de mire du tir académique. Elle est spécialiste du droit et le menace de procès en diffamation. Elle est poussée par IL GALLO qui lui demande de protéger ses collaborateurs. Elle se sert sans modification de la lettre d'IL GALLO, lettre qui est une bordée d'injures violentes : CATLINO serait quelqu'un qui n'a pas pris « la mesure de la réalité » et des conséquences de ses « propos », qui n'a jamais rien publié et devrait être reconnaissant que son nom ait été ajouté comme co-auteur d'un article. Elle ne sait pas qu'elle s'adresse à quelqu'un qui est depuis des dizaines d'années un expert de la neige, des avalanches et des conditions de (sur)vie en montagne

• **PLUTON** – Jeune directeur d'un petit laboratoire privé indépendant, mais affilié à l'Université et à Météo-France, ami d'EF et d'INNOCENTIA. Il incite sept jeunes personnes (dont cinq sont ses collaborateurs), un ingénieur de Météo-France et le professeur d'une université étrangère à écrire une longue lettre en défense d'INNOCENTIA. En l'expédiant à seize destinataires, parmi lesquels des présidents d'université et des directeurs nationaux de Météo-France, il rend l'affaire publique. PLUTON démasque ses véritables motivations : il procède à "l'exécution scientifique" de CATLINO pour l'éliminer de son terrain de recherche.

• **LES MONTAGNARDS**. Ils sont trois, dont Caroline, l'épouse de CATLINO. Ils soutiennent CATLINO et l'incitent à réagir. Avec leur aide, il monte un dossier de vingt pages plus douze annexes en réponse à la lettre. Cette réponse se termine

par : «*Cette Université est celle où sont formés nos jeunes, alors elle se doit d'être transparente tant dans ses méthodes de délivrance des titres de ceux qui feront la société de demain que dans ses règles de publication. Quant à moi, je continuerai mes travaux en toute liberté, avec mes compagnons, dans l'esprit de la solidarité entre gens de montagne.* ». À son tour, il envoie son dossier aux seize destinataires du texte de PLUTON.

- **MONSIEUR MÉTÉO-FRANCE** – Cadre au Centre départemental météorologique (CDM) de Météo-France, il assiste volontiers aux soutenances de thèse de doctorat lorsque son emploi du temps le lui permet. Il intervient périodiquement dans la formation des observateurs via sa relation avec le réseau des 2300 observateurs bénévoles de Météo-France (TF1info, 2022)². Ces volontaires de la société civile sont apparus dès le milieu du XIX^e siècle dans de nombreux pays ; ils ont joué et jouent toujours un rôle essentiel à la qualité des données injectées dans les modèles numériques des services météorologiques nationaux (OMM, 2001).

- **LE FORUM.** À tous les moments de la pièce où ils ne sont pas acteurs, les participants interviennent en tant que membres du “public” pour suggérer des alternatives aux actions des protagonistes. Ces possibilités de choix créent le cadre d'un débat dans lequel les expériences et les idées sont partagées, générant à la fois une solidarité et un sentiment de responsabilisation. Le metteur en scène peut, à sa discrétion, interrompre la pièce et organiser un débat avec LE FORUM, comme le propose Augusto Boal (2003) : chacun des participants-acteurs intervient et raconte comment il aurait procédé pour éviter les erreurs observées.

4.3 La préparation des acteurs et de la salle

Nous avons remarqué que l'un des principaux problèmes des participants-acteurs est de s'entendre sur un pacte de confiance avant de cheminer vers la découverte des rôles à appréhender. L'hormone d'ocytocine qui génère la confiance dans les rapports humains est bien peu sécrétée dans nos mondes académiques (Zak, 2012). Les méthodes de préparation des participants-acteurs ont pour but de les conduire à

² La Rédaction de TF1info (2022, 19 janvier). *Météo France ne fera bientôt plus appel à des bénévoles, remplacés par des stations automatisées*. LCI-TF1 info. Consulté le 28 août 2023 sur <https://www.tf1info.fr/environnement-ecologie/meteo-france-ne-fera-bientot-plus-appel-a-des-benevoles-remplaces-par-des-stations-automatisees-2207605.html>

abandonner une attitude de “spectateur” pour habiter leur rôle et devenir protagonistes d’une scène ou d’une dramatisation. L’objectif de la phase de préparation est donc de restaurer la confiance que les participants ont en eux-mêmes et vis-à-vis des autres, confiance qu’ils pourront ensuite diffuser autour d’eux.

Les exercices et le cas théâtralisé sont aussi l’expression d’une quête : être heureux/se, avoir de la satisfaction dans l’activité même, au sens de Csikszentmihalyi (1990). Cet auteur a proposé la théorie du “flow” qui repose sur le constat que, pour l’individu en relation fusionnelle avec l’activité, le temps est suspendu. Cet état, considéré comme optimal, repose sur une activité qui demande à l’individu de se concentrer sur elle sans avoir d’autres soucis en tête. S’immergeant totalement dans l’activité, il l’accomplit sans besoin de reconnaissance externe, simplement parce qu’il est satisfait de lui-même. L’activité procure un feed-back immédiat qui récompense son réalisateur. Dans ce temps suspendu, l’individu a le pouvoir sur l’activité avec laquelle il se sent en harmonie.

Ces exercices de mise en forme, puis de mise en jeu sont indispensables, sans quoi nos participants-acteurs ne pourraient pas s’approprier le cas qu’ils vont jouer. Un participant raconte ainsi son expérience : « *Avec mon côté introverti d’une part, et mon milieu scientifique rationnel, je me souviens avoir été très « déstabilisé » par cette approche et il m’a fallu du temps pour le « lâcher-prise » nécessaire à cette approche. Il m’a fallu comprendre certains rouages et subtilités de la mise en place de ces exercices préalables dans votre pédagogie, qui m’ont permis de m’ouvrir, me libérer, et accepter de me mettre en scène par la suite.* » (Directeur d’École doctorale).

Le choix des exercices de plongée dans le « flow » est dicté par les personnalités des participants de chacune des sessions. Le but est de les faire « sortir » de leur routine quotidienne pour les mettre en condition en vue de confrontations avec l’adversité, l’ignorance ou l’indifférence. Nos exercices pour faciliter la *parrhēsia* au sens grec historique, soit la parole libérée hors des techniques de la rhétorique (Foucault, 1983), sont similaires à ceux que nous utilisons dans nos cours de prise de parole en public. Le metteur en scène-animateur demande aux participants de réaliser entre trois et cinq de ces exercices usuels au théâtre :

1. Exercice de Mouvement et d’Appropriation de l’espace (faire le tour de l’espace, s’interroger sur les objets présents pour imaginer les relations entre les personnages ; se mouvoir selon les indications de l’animateur...).

2. Exercice du Regard (on est debout, en cercle, et chacun fixe alternativement les autres).
3. Exercice des Gestes (leurs propres gestes et ceux avec la marionnette articulée).
4. Exercice de Respiration (une des techniques traditionnelles).
5. Exercice de Postures (avec ou sans masques) – technique inspirée de la Commedia dell'arte et des leçons de l'écrivain et comédien Dario Fo (Prix Nobel de littérature 1997).
6. Exercice d'Écoute de l'Autre (face à face, dos à dos, les yeux fermés, etc.).
7. Exercice de Lecture à haute voix avec des fragments de textes du cas traité.
8. Exercice d'Improvisation verbale (inspiré par Viola Spolin, 1999) avec une phrase qui doit contenir deux mots choisis par hasard et qui sera adressée à un public (qu'il faut imaginer, même hostile) dans le but de le convaincre.

5. Le Jeu théâtral en 5 situations (actes)

Pour comprendre avec une véritable approche interactionniste comment une situation simple peut dégénérer en crise, les participants sont appelés à jouer les moments forts de cette histoire, somme toute assez violente. La mise en situation de la pièce de théâtre qui sera jouée par les participants-acteurs se déroule en cinq actes, que les participants découvrent au fur et à mesure, puisque chacun ne connaît que sa partition.

• **Situation/ Acte 1** – CATLINO est avec sa femme et deux ou trois amis, tous observateurs météorologiques et climatiques bénévoles ; ils discutent de la soutenance de thèse à venir et disent à CATLINO que, puisqu'il y a été invité, il doit s'y rendre, pour faire connaître leurs livres et leur travail. Ils lui donnent les livres où ils ont publié des cartes et des observations d'enneigement. Leur univers, c'est la montagne. Ils sont authentiques, humains, ils parlent peu. Voir photo 2 ci-dessous.



Photo 2. CATLINO, Caroline et les montagnards.

• **Situation/ Acte 2** – Le décor change : le projecteur est pointé sur une salle formelle avec un bureau pour le président de jury, une rangée de chaises pour les membres du jury, un lutrin pour l'impétrante et des chaises pour le public. La soutenance a lieu et INNOCENTIA, au lutrin, parle au jury et au PRÉSIDENT DU JURY derrière son bureau. Quand le président demande s'il y a des questions dans la salle, CATLINO tente de parler, mais le président le fait taire, car il n'a pas de doctorat. CATLINO furieux se lève, jette les livres sur le bureau du président et sort de la salle. Voir photo 3 ci-dessous.



Photo 3. Le président du jury de thèse et CATLINO.

• **Situation/ Acte 3** - les Membres du jury de thèse délibèrent. Le *jury se montre élogieux et le PRÉSIDENT conclut avec, sans doute, un certain humour* : « Madame, vous ne serez jamais la spécialiste des avalanches dans cette région, mais le jury vous a décerné les félicitations à l'unanimité ». Voir photo 4 ci-dessous. Pendant ce temps, CATLINO raconte à ses amis ce qui s'est passé et ils décident qu'il doit écrire

à PRESIDENTIA pour dénoncer ce qu'ils appellent une mascarade. Il ne recevra aucune réponse et demandera que sa lettre soit publiée sur un site spécialisé dans le plagiat.



Photo 4. La délibération du jury.

• **Situation/ Acte 4** - Dès qu'il a connaissance de cette lettre rendue publique (même si elle a été anonymisée), IL GALLO téléphone à PRESIDENTIA. Ils sont dos à dos. PRESIDENTIA et IL GALLO discutent et elle lui demande de mettre par écrit tout ce qu'elle doit écrire à CATLINO. Voir photo 5 ci-dessous.



Photo 5. PRESIDENTIA et IL GALLO.

• **Situation/ Acte 5** : Parallèlement, INNOCENTIA pleure auprès de ses amis et informe PLUTON. Ce dernier décide que le seul moyen de clore l'affaire est de détruire la réputation de CATLINO. Ils écrivent un document l'attaquant qu'ils envoient à seize dirigeants académiques et de Météo-France. Leur objectif est de décrédibiliser CATLINO, car, en fait, tous travaillent sur le même sujet et dans le même secteur géographique.

• **Épilogue** - CATLINO réagit et se défend. Il monte un dossier qui prouvera sa bonne foi. Avec Caroline, sa femme, ils décident de créer une association d'observateurs météorologiques à but non lucratif à laquelle se joignent des amis fidèles : des chasseurs alpins, des membres de Météo-France, des gendarmes alpins et... des professeurs de géographie des universités. Tous sont heureux de contribuer à produire de la connaissance pratique pour Météo-France et de la connaissance conceptuelle pour la discipline concernée. Il n'est nul besoin pour eux de développer d'autres liens que ceux du respect mutuel consolidé par un dialogue constructif autour de leur objectif commun. Cette respectable association deviendra une interface pérenne entre la société académique et la société civile. Quelques années plus tard, un partenariat officiel sera signé avec le Conseil Départemental.

6. La consolidation collective

En fin de séance, tous les personnages se réunissent dans un "studio TV" pour débattre de ce qu'ils viennent de vivre. Un exercice de *parrhesia* (parler franc) se déroule comme dans un débat télévisé : les participants sont assis en cercle et répondent d'abord aux questions que pose CATLINO dans son texte, lu par un modérateur ou par l'acteur qui joue son rôle dans la pièce. Ainsi interpellés, les membres de la société académique s'interrogent sur le lien entre les émotions qu'ils ont ressenties, leurs rituels et leurs modes de communication habituels. C'est un moment important de consolidation quand on demande aux participants de revenir dans la vraie vie. Un participant explique : « *J'ai apprécié le maître du jeu comme guide, l'utilité et même la nécessité de l'échange final, l'importance d'expérimenter la confrontation émotions-pensées de façon concrète, oui, je m'y suis retrouvé* ». (Président de Comité d'Éthique). La question posée comme entrée en matière est simplement : comment éviter de telles crises ? Voir Photo 6 ci-dessous.



Photo 6. Consolidation des propositions d'action.

En analysant les multiples situations auxquelles les participants ont été confrontés dans leur profession, ils proposent des solutions.

La première solution proposée est toujours d'ouvrir des voies de dialogue au sein d'un espace de libre expression. Mais la philosophie de la *parrhesia* est peu encouragée dans nos établissements, même si sa valeur est incontestable pour les progrès de la conscience et de l'éthique de l'individu. Paradoxalement, l'idée de "liberté d'expression", qui allait connaître un destin extraordinaire dans les sociétés occidentales et les démocraties à partir du XVII^e et du XVIII^e siècles, était déjà posée dans l'Antiquité. Cet idéal de forum démocratique auquel participeraient librement les membres des différents univers qui constituent l'Université est illusoire, puisque, comme nous l'avons montré, les cadres d'analyse de chacun sont distincts et qu'au moindre conflit, on assiste à un durcissement des positions. Alors que faire ?

En fin de journée, il est possible de passer à la question pragmatique de savoir comment mettre en place des canaux de communication entre des personnes appartenant à des univers distincts. Cette prise de recul par rapport aux contingences affectives est salutaire pour s'acheminer vers une proposition d'action qui réponde à la question de recherche : comment concilier – sans forcément réconcilier – les trois univers mis en scène ? L'École de Palo Alto fournit des éléments de réponse à cette question : durant cette séance de clôture, nous abordons la *métacommunication*, qui

permet d'échanger sur la communication, aussi bien sur le message échangé que sur la relation. Par système, nous entendons des ensembles d'éléments en relation les uns avec les autres qui ont deux niveaux de sens : le fond et la forme. Quelles sont les attentes fondamentales de ces systèmes et sous quelle forme s'expriment-elles ?

Pour suggérer une interface entre personnes appartenant à des univers aussi distincts que le monde académique, la société civile et les réseaux de jeunes chercheurs, nous faisons appel à l'expérience d'interdisciplinarité des participants. Très vite, ils constatent que, dans la vie quotidienne de leurs établissements, il ne sert à rien de chercher à faire dialoguer des protagonistes campés sur leurs paradigmes. Cependant, l'expérience leur a aussi montré que, lorsqu'on parvient à les mettre d'accord sur un objectif commun, il suffit de mettre en place un circuit d'information efficace pour que les acteurs ne soient plus bloqués dans leur propre action : faire de la recherche, enseigner, prendre ou non des responsabilités dans son organisation, en un mot vivre en bonne harmonie avec ses collègues et son institution, est une aspiration partagée par tous.

Nous proposons de revenir au cas « Avalanche » et de définir ensemble une interface qui permet, dans l'action, de mettre en œuvre les moyens adéquats pour atteindre l'objectif commun. Cet objectif commun est que les données de terrain soient recueillies dans les conditions les plus rigoureuses possible. C'est ce que savent faire depuis des lustres les observateurs de terrain, mais pas les chercheurs universitaires. En revanche, ces derniers, tout comme les chercheurs de Météo-France savent conduire des analyses scientifiques sur la base de solides données de terrain, ce qui n'est pas la tâche des observateurs bénévoles. Nous voyons qu'une fois clarifié l'objectif commun, les parties prenantes auraient pu oublier assez rapidement leur obstination à défendre des objectifs exclusifs pour se concentrer sur la complémentarité des intérêts en vue d'un objectif commun. L'information échangée serait certes de type procédural, mais elle concourrait à réaliser l'objectif scientifique. Les trois univers du cas « Avalanche » auraient parfaitement pu collaborer, et non se déchirer, si on avait fait preuve de respect. Chacun aurait pu agir de manière tout à fait complémentaire en mettant en œuvre des moyens distincts pour consolider l'objectif commun. Hélas, au lieu de tenter une médiation fondée sur des faits objectifs

pour repartir sur de bonnes bases, la présidence de l'université, voulant aller trop vite dans le dossier, s'est engouffrée dans la jungle des malentendus.

7. La validation de la méthode et de ses résultats

Une observation participante réalisée au cours de six sessions de l'École d'été nous a permis d'étudier ce que révélait chacun des participants-acteurs durant le spectacle. Nous l'avons complétée par le recueil de témoignages direct des participants-acteurs. Les trois méthodologies classiques de l'observation participante sont utilisées ici (Glaser et Strauss, 2010). Pendant que l'animateur-metteur en scène travaille avec les participants-acteurs, deux autres formateurs s'immergent dans la situation et partagent l'expérience des acteurs. Denzin (1989) introduit sur la base de l'« interactionnisme interprétatif », le concept d'*épiphanies*. Moments d'interaction, les épiphanies marquent durablement et souvent transforment la personne. Dès lors, l'objectif du chercheur est d'être présent lorsqu'elles se produisent pour observer et écouter les dialogues. Nous faisons également usage de photos pour appuyer nos observations (Becker, 2007). Cette "observation participante" nous a permis de noter directement ce que nous observions. Puis, durant les jours qui suivent, les trois organisateurs de l'École d'été confrontent leurs observations et induisent un modèle compréhensif de la situation vécue. Cette observation participante se révèle toujours très riche, car nul n'est indifférent à la méthode théâtrale mise en place.

Chacune de ces situations épiphaniques a immédiatement un impact sur les autres participants-acteurs, puisque l'événement se heurte à leur propre représentation mentale. Ainsi, un jour, un jeune participant a refusé de bout en bout d'entrer dans le jeu théâtral, se comportant en critique d'un spectacle à son avis absolument pas festif. Il a nié à haute voix la représentation de chacun des cinq actes. À l'opposé de cette posture de recul, un participant-acteur s'est un jour soudainement révolté et a campé l'avocat drapé dans sa robe, convaincu que seule la voie juridique est la bonne. Il a déclaré : « *Certains se complaisent dans le rôle de victime.* ». Face à cet avocat se référant à une éthique normée et accusant CATLINO de se victimiser, le plus timide des participants-acteurs s'est insurgé et lui a tenu tête.

Gérer l'émotion reste un exercice difficile pour les animateurs de la séance. Ainsi, une participante s'est approprié le rôle qui lui avait été attribué pour se transformer en une passionaria vengeresse qui a occupé tout l'espace. Nous avons dû l'interrompre, mais elle a continué à "habiter" son rôle jusqu'au lendemain midi, ce qui était pour le moins surprenant. L'intégrité n'est plus seulement un "objet de recherche" pour les participants, mais elle est vraiment ressentie par la "personne". Comme l'indique une participante : « *C'est précisément l'objectif de cette formation : nous faire sortir de notre zone de confort en nous faisant vivre une situation et ressentir des émotions que nous n'aurions pas eues dans la "vraie vie", ni même en qualité de simples spectateurs d'une pièce de théâtre* » (Directrice de laboratoire). La plupart des participants-acteurs restent tout à fait conscients de leur rôle et s'en ouvrent aux autres lors du débat final : « *Lors de cette demi-journée, j'ai été amenée à jouer le rôle de Présidentia. Comme elle, je suis juriste, mais la ressemblance s'arrête là. La lettre qu'elle a rédigée à destination de CATLINO est d'une rare violence verbale. Il a, pour moi, été très perturbant, voire éprouvant, de me travestir en juriste "hargneuse" humiliant CATLINO (car ne faisant pas partie de son monde / univers académique), l'accusant de tous les maux et le menaçant, en retour, de toutes les procédures et procès "baillons" imaginables.* » (Référente Intégrité Scientifique).

Mais d'où proviennent ces émotions ? Elles proviennent du fait que les éléments joués percutent les racines identitaires de chacun, bien ancrées depuis des années, voire depuis l'enfance, renforcées au fil des expériences (Lahire, 1998). La personne fait instantanément appel à un cadre d'expérience pour inclure le fait dérangeant (Goffman, 1991), sans toujours savoir comment le communiquer. Ainsi, tous nos participants-acteurs réagissent en fonction de leur propre construction du monde. Ce ne sont pas des énoncés qui les font réagir, mais le rappel des situations qui les ont bien plus profondément marqués. Une participante raconte qu'elle a été éduquée par une mère lui enjoignant d'observer les enfants africains qui l'entouraient. Et, aussi loin que remontent ses souvenirs, elle se souvient de s'être imaginée à la place de ces enfants, essayant de deviner leurs pensées et leurs croyances. À neuf ans, elle a ainsi ostensiblement choisi de jouer avec le groupe de quatre Africaines et non avec les Françaises, dont elle a *de facto* été rejetée. Ces dernières étaient pour la plupart élevées par des mères qui leur inculquaient la différence objective entre « blancs » et « noirs » et le comportement de notre participante relevait pour elles de la

transgression. Ainsi, face aux mêmes faits, deux personnes se créent un cadre d'expérience très différent. Le théâtre qui va leur être proposé peut éveiller chez elles – et les animateurs doivent en être conscients – des attitudes très sensibles aux profondes racines.

Chacun réagit donc en fonction de ce que Goffman appelle le concept de “cadre-action” : la société ne naît pas de la simple interaction entre les individus (interactionnisme) ; en vue de sa réalisation optimale, l'interaction s'appuie sur des cadres construits cognitivement par chacun de nous. (Heinich, 2020). Rappelons cette expression célèbre de Alfred Korzybski: “*La carte n'est pas le territoire*”. Elle nous rappelle qu'il ne faut pas confondre notre propre représentation du monde (la carte) avec la réalité de ce monde (le territoire). Le territoire représente la réalité complexe : montagnes, forêts, rivières, lacs, villages, hommes... mais il est aussi toute la dynamique qui l'anime. Le territoire change en permanence. En automne, les feuilles disparaissent et la neige tombe, modifiant les paysages ; durant les tempêtes, des arbres tombent ; au printemps des rivières débordent. Il est impossible pour une carte de refléter ces changements puisqu'elle est une représentation simplifiée et figée de la réalité. Ainsi en est-il de la description qu'une personne peut faire de son monde, qu'il s'agisse comme dans notre cas de professeurs, de jeunes chercheurs ou de personnes de la société civile. Tous partagent le même territoire – l'Université – mais pas la même carte. De plus, ces “cartes mentales” ne sont jamais exactes, elles simplifient la réalité, selon les besoins de celui qui les utilise. Elles permettent de naviguer dans le territoire, en suivant ses codes et indications, mais qu'advienne un imprévu, un comportement déviant ou une crise, la carte se brouille.

S'agissant d'une formation à l'intégrité, le théâtre a pour but premier de permettre à chacun des participants-acteurs de clarifier sa propre carte mentale et d'en discuter les points saillants avec les autres. Ensuite seulement, les participants-acteurs peuvent tenter d'esquisser leurs cartes mentales avec les autres. C'est dans ce sens que s'interroge cette participante : « *Je dois avouer que j'appréhendais cette partie du séminaire. Il était plus confortable de rester “passive” à prendre des notes que de se “produire” devant les autres participants. Et je me suis surprise à jouer un rôle qui n'aurait pas pu être le mien. D'ailleurs j'ai tellement forcé ma nature que j'ai senti que mes joues et mon cou rougissaient très fortement au fur et à mesure que je soutenais*

cette thèse scientifiquement très bancale... Est-ce l'efficacité des mots dont parle Saint Augustin ? » (Directrice de la qualité de la production scientifique).

8. Discussion finale

Durant nos premières Écoles d'été, nous nous sommes efforcés de reproduire le plus fidèlement possible la réalité du cas tel qu'il avait été vécu par ses protagonistes. Nous avons dressé une carte précise du territoire, invitant les participants-acteurs à lire les verbatim en notre possession. Mais les participants-acteurs se sont échappés de notre carte, explorant leur propre territoire, dévoilant leurs sentiments et nous offrant le spectacle de leurs émotions. Devions-nous les ramener au texte tel que nous l'avions élaboré ou les laisser s'emparer du cas et le vivre à leur manière ?

Ramener les participants-acteurs au texte s'est révélé contre-productif. D'une part, chaque intervention de notre part revenait à préciser des éléments du contexte complexes (rappelons que nous avons accumulé plus de cent cinquante pages de faits et de documents écrits) et cela interrompait le jeu. D'autre part, le monde universitaire est façonné par des rituels hiérarchiques, des modèles de comportement, une infrastructure juridique qui déterminent, à des degrés divers, un sens de la responsabilité ou même une hypothèse éthique. C'est l'intégrité au quotidien qui doit s'exprimer dans nos théâtres, comme l'exprime une participante : « *Pendant des dizaines d'années, j'ai ajouté le nom de doctorants sur les publications pour les aider pour leur premier emploi. Je ne me suis jamais dit que cela pouvait être de la triche !* » (professeur émérite, membre d'un Comité d'éthique). D'un code d'éthique au comportement quotidien, c'est tout un monde de l'interprétable qui se développe. Il reflète, en effet, la relation entre le savoir, la politique de l'institution, le rôle de chaque membre de la communauté. Il existe une éthique de l'acte de connaissance qui établit des liens difficiles entre la vie quotidienne, le "texte" appris et l'action comportementale, en particulier dans les situations de crise ou de litige (Read, 1995).

Nous avons donc très vite décidé de transformer notre "théâtre des énoncés" en "théâtre des situations" et de le gérer comme tel. Pour Jean-Paul Sartre (1947), « *Il faut montrer au théâtre des situations simples et humaines et des libertés qui se choisissent dans ces situations... Ce que le théâtre peut montrer de plus émouvant*

*est un caractère en train de se faire, le moment du choix, de la libre décision qui engage une morale et toute une vie » (Jeanson, 1955 ; Texte extrait de *Un théâtre de Situations* (premier texte), p. 12.). Un participant exprime à ce propos son ressenti : « *L'exercice du théâtre est utile, car c'est indéniablement un moyen de se positionner en étant à la fois contraint par le rôle, mais aussi en jouant un rôle : éternelle question, qui de l'auteur et de l'acteur est le réel créateur de la pièce ? Au moment où l'acteur joue (le doctorant, le président du jury, etc.), il vit la situation. C'est un véritable entraînement, une simulation pour des situations qu'il rencontrera.* » (Directeur d'École doctorale).*

Bougnoux (2019) nous dit qu'au théâtre, le réel ne doit jamais tyranniser le drame. Il nous faut donc couper dans la trop grande présence du réel. Comme l'exprime une participante : « *Les participants-acteurs sont guidés, mais pas contraints, et surtout pas dans les mots. Donc, les participants-acteurs ne peuvent par définition pas commettre d'erreurs (cela participe à la confiance en soi d'ailleurs)* » (Directrice d'École doctorale). Le tableau 1 ci-dessous, librement inspiré des propositions de Bougnoux illustre la distinction entre le théâtre des énoncés et le théâtre des situations. Nous sommes bien conscients de proposer aux participants un parcours initiatique inhabituel au théâtre et, pour la plupart, chargé émotionnellement : assimiler très vite la nouvelle situation, *comprendre* le ressenti du personnage, puis *agir*. Un participant raconte : « *Le recours au « théâtre de situation » est un élément majeur de notre formation, quelles qu'en soient les difficultés et les incertitudes psychologiques et affectives de l'instant* » (Référent Intégrité Scientifique).

Tableau 1. La distinction entre théâtre des énoncés et théâtre des situations

<p style="text-align: center;">Théâtre des énoncés</p> <p>Le mauvais théâtre des énoncés s'en tient aux symboles des émotions (tristesse, joie...), parfois aux icônes ou aux représentations d'une réalité.</p> <p>Le bon théâtre des énoncés peut, de manière indicielle, montrer le signifié à l'aide d'artifices du décor (son, fumée, lumières...).</p>	<p style="text-align: center;">Théâtre des situations</p> <p>Avec le théâtre des situations, le signifié est immédiat parce que l'indice a le pouvoir de happer la personne et de la plonger dans l'espace de ses valeurs profondes.</p> <p>Le bon théâtre des situations n'a pas besoin d'artifices pour conduire tout droit à cet univers intime.</p> <p>Une représentation n'a donc pas à recréer son objet, mais à susciter sa mention dans l'esprit du récepteur.</p>
<p style="text-align: center;">Représentations secondaires</p> <p>Le dramaturge travaille au niveau du signifiant, du discours comme du décor, du son ou des lumières.</p> <p>Les représentations permettent à l'acteur/ participant d'articuler le signifiant et le signifié.</p> <p>Le spectateur va ressentir des émotions. Sa posture est externe, il peut observer le déroulement de la pièce et l'analyser objectivement.</p>	<p style="text-align: center;">Représentations primaires</p> <p>Le dramaturge travaille au niveau du signifié et le décor, le son, les lumières doivent se faire oublier.</p> <p>Les représentations ne distinguant pas l'objet et le sujet, elles sont universelles.</p> <p>Pour le spectateur, les sentiments ressentis auront valeur d'index pointant le signifié : il va éprouver des valeurs issues de son vécu.</p>
<p style="text-align: center;">Application de la vie courante : les émotions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je suis en colère face à un acte → • J'ai la phobie de l'avion → • Je me sens coupable de ceci → • Je regrette mon geste → • Je suis satisfait de mon exploit → • Je suis triste de son départ → 	<p style="text-align: center;">Application de la vie courante : les sentiments</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'éprouve un sentiment d'injustice • J'éprouve un sentiment d'angoisse • J'éprouve un sentiment de honte • J'éprouve un sentiment de culpabilité • J'éprouve un sentiment de bonheur • Je suis mélancolique

Pour réaliser notre théâtre de situations, nous nous appuyons sur les propositions de Peirce (1978). Pour Peirce, l'icône montrée s'ajoute à l'objet ; elle est fabriquée. C'est ce qui se produit lorsque nous pratiquons un théâtre des énoncés : nous fabriquons des schémas de réaction. On utilise pour cela de nombreux symboles, comme nous

le faisons par exemple lorsque nous entrons en communication avec des délinquants de la connaissance de profils différents. La communication reste dans le cadre d'un échange d'énoncés codifiés. En revanche, notre projet est tout autre lorsque nous créons un théâtre de situations qui fait ressurgir des sentiments profonds. Dans cette mise à nu, la confiance joue un rôle clé, comme l'exprime une participante : « *La notion de confiance est à mon avis essentielle. Il ne s'agit pas seulement de la confiance en soi (nécessaire pour nous permettre de jouer notre rôle dans la pièce de théâtre, on ressent toujours un "trac" dans ce genre de situation), mais aussi de la confiance vis-à-vis des organisateurs et des autres qui doit se construire avant la séance théâtrale. C'est pourquoi il fallait bien programmer la pièce en fin de stage* » (Directrice de recherche, déontologue).

Mais au-delà de l'appropriation individuelle de situations, le cas utilisé dans notre École d'été permet aux participants de comprendre comment trois univers ayant leurs propres rituels, modes de communication et types de réactions se côtoient en s'ignorant. Aujourd'hui, tous ces univers sont ouverts les uns aux autres. Il est important de créer et de gérer des interfaces de communication afin de prévenir une montée des conflits et de la violence. Les Écoles d'été de l'IRAFPA mobilisent pour cela des outils théâtraux indispensables : jeux de rôles, étude de situations, composition de discours de médiation. Développer une culture éthique et d'intégrité dans nos établissements demande un effort continu et l'acquisition de compétences spécialisées. Ce n'est pas en imposant des normes d'éthique académique que l'on développe une culture partagée de l'intégrité.

La mise en œuvre d'une parole performative implique « *la prise de responsabilité vis-à-vis d'un public pour une démonstration de compétence communicative* » (Bauman, 1984). Un objectif de la nouvelle science de l'intégrité est d'augmenter cette compétence dans des situations dramatiques grâce à des techniques théâtrales. Les principales actions seront : apprendre un court texte, cadrer les actions, improviser, faire « comme si », mettre en situation, mettre en jeu. La performativité engage nos capacités techniques pour créer l'interaction avec les autres ; elle est aussi la preuve offerte aux autres de notre compétence culturelle pour interpréter le contexte d'un *cadre* (frame). Cette compétence inclut une posture ferme vis-à-vis des actes de méconduite académique, de l'omerta de nombreux dirigeants d'établissements, de la

peur des lanceurs d'alerte, de l'imperfections des normes, règles et lois, que l'on découvre à l'occasion d'une crise.

Ce que disait saint Augustin est toujours vrai : les paroles sont efficaces « *non parce qu'elles sont dites, mais parce qu'on y croit* » (Lat. *on quia dicitur, sed quia creditur*).

9. Bibliographie

- Barba, E. (2004). *Le Canoë de Papier. Traité d'anthropologie théâtrale*. L'Entretemps. (1993).
- Bateson, G. (1990). *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil. (1953/1971).
- Bauman, R. (1984). *Verbal Art as Performance*. Waveland Press.
- Becker H. (2007). Les photographies disent-elles la vérité ? *Ethnologie française*, 37 (1), 33-42.
- Bergadaà, M. (1990). *Gestion et pédagogie : une approche nouvelle illustrée par la méthode des cas*. McGraw-Hill.
- Bergadaà M. (2020). *Le temps entre science et création*. Coll. Les grands auteurs francophones, EMS.
- Bial, H. (ed.) (2008). *The Performance Studies Reader*. 2ème éd.. Routledge.
- Boal, A. (2003). *Théâtre de l'opprimé*. La Découverte. (1971).
- Bougnoux, D. (2019). *La crise de la représentation*. La Découverte poche.
- Bourdieu P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Brecht, B. (1948). *Petit organon pour le théâtre*. L'Arche.
- Butler, J. (1996). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Carlson, M. (1996). *Performance: A Critical Introduction*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cyrułnik, B. (2022). *Le laboureur et les mangeurs de vent. Liberté intérieure et confortable servitude*. Odile Jacob.

- Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks, Sage Publication.
- Eliade, M. (1958). *Rites and Symboles of Initiation*. Harper & Row.
- Foucault, M. (1983). Practice of parrhesia. *Discourse & Truth: The Problematization of Parrhesia*. Consulté le 31.10.2023 sur <https://foucault.info/parrhesia/>
- Freeman R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Glaser, B. G. & Strauss A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène vie quotidienne 1-La présentation de soi*. Coll. Le sens commun, Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*, trad. A. Kihm. Les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.
- Goleman, D. (2003). *L'Intelligence émotionnelle*, trad. D. Roche et T. Piélat. J'ai Lu. (1995).
- Heinich, N. (2020). *La cadre-analyse d'Erving Goffman. Une aventure structuraliste*. CNRS Editions.
- Jeanson F. (1955). *Sartre par lui-même*. Seuil.
- Korzybski, A. (1998). *Une carte n'est pas le territoire*. Éditions de l'Éclat. (1933/1983).
- Kuhn, T. (2008). *La Structure des révolutions scientifiques*, trad. L. Meyer. Flammarion. (1962).
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Marignier, N. (2021). Performativité. *Langage et société*, 2021/HS1. 263-266. <https://doi.org/10.3917/lis.hs01.0264>
- OMM (2001). Tous volontaires pour le temps, le climat et l'eau. *OMM N°919. Journée météorologique mondiale, 23 mars 2001*. Organisation Météorologique Mondiale.
- Peirce C. S. (1978). *Écrits sur le signe*, trad. et notes G. Deledalle. Le Seuil.
- Pillon V. (2003). *Normes et déviations*. Coll. Thèmes et débats, Bréal.
- Pineau, E.L. (2004). Teaching is Performance. Dans B. K. Alexander, G. L. Anderson, B. P. Gallegos (dirs.) *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Popescu, M. (2011). *Teatrul și comunicarea*. UNITEXT.

- Read, A. (1995). *Theatre and Everyday Life. An Ethics of Performance*. Routledge.
- Sartre, J.-P. (1947). Pour un théâtre de situations. *La Rue*, no 12 (repris dans *Les Écrits de Sartre*. Gallimard, 1970).
- Sluiter, I. & Rosen R. M. (dirs.) (2004). *Free Speech in Classical Antiquity*. Brill.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theatre: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press.
- Tsouna, V. (2007). *The Ethics of Philodemus*. Oxford University Press.
- Ubersfeld, A. (1996). *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Seuil.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage : étude systématique*. Picard.
- Zak, P. (2012). *The Moral Molecule : The Source of Love and Prosperity*. Dutton.



Appel à communications

Les Cahiers de l'IRAFPA

La revue, *Les Cahiers de l'IRAFPA*, a été créée en 2023. Elle s'inscrit dans le projet de l'IRAFPA d'être une référence en matière de sciences de l'intégrité.

La revue se décline en trois thématiques publiées en alternance chaque année : les Cahiers méthodologiques, les Cahiers pédagogiques et les Cahiers empiriques.

1. Appel à communications 2023

Les Cahiers de l'IRAFPA sont publiés dans une plateforme ouverte basée en Suisse, le projet www.SOAP2.ch. Ils ne seront pas publiés en version papier.

Particularité : il n'y a pas de *deadline* pour soumettre un article !

Dès qu'il y a 3 articles de qualité suffisante dans une thématique, ils sont publiés.

Les textes peuvent être écrits **en français** ou **en anglais**.

2. Le public-cible

Il est constitué d'universitaires, de chercheurs, d'étudiants et d'enseignants, de bibliothécaires et de dirigeants d'établissements académiques.

3. Les étapes

La publication dans *Les Cahiers de l'IRAFPA* se fait en trois temps.

– Les auteurs soumettent d'abord leur projet sous la forme d'un **résumé** (1/2 page), qui est examiné par le Comité éditorial.

– Une fois le résumé accepté et publié sur la page dédiée du site de l'IRAFPA, les auteurs soumettent la **notice d'intention** de l'IRAFPA (6 questions, 2 pages) au responsable éditorial concerné. Après son acceptation définitive, la notice d'intention est aussi mise en ligne.

– Les auteurs sont alors invités à envoyer le **texte complet** de leur article au responsable éditorial concerné. Ce dernier désigne deux membres du Comité de lecture qui révisent l'article de façon collaborative avec l'auteur.

4. Pour soumettre une proposition

4.1 Les cahiers méthodologiques

L'Intelligence Artificielle bouleverse déjà tous les fondements de notre système académique : des logiciels de création automatique de textes tels que ChatGPT de OpenAI sont totalement accessibles à tous nos doctorants, étudiants et chercheurs.

Les investissements massifs de Microsoft vont permettre d'intégrer l'IA à plusieurs logiciels dont Word. Dans un avenir extrêmement proche, le phénomène des « hyper-publiants » chez les chercheurs va s'accroître hors tout contrôle possible. Plus de contrôle non plus ne sera possible sur l'originalité des mémoires et des thèses produits par nos étudiants, donc sur l'évaluation réelle de leurs compétences acquises.

Quelles réponses apporter à cette révolution ?

- Vos propositions de communications sont à soumettre au responsable éditorial : [Michelle Bergadaà](#)
- Par email uniquement : michelle.bergadaa@unige.ch

4.2 Les cahiers pédagogiques

Garantir l'acquisition de compétences des étudiant.e.s doctoraux en matière de recherche, d'écriture académique et de praxis de l'éthique est une priorité aujourd'hui. Cette responsabilité fondamentale est pourtant un facteur déterminant du dispositif de formation doctorale. Pourtant, la responsabilité du directeur.trice de thèse est encore diversement appréciée selon les écoles doctorales, les institutions universitaires et selon les pays.

Dans ce numéro, nous souhaitons mobiliser des regards croisés des directeur.trices et des doctorant.e.s sur leurs expériences de direction ou conduite de thèse.

Comment donner du sens à la responsabilité de direction de thèse ? Quel est son impact sur le processus d'enseignement-apprentissage des étudiant.e.s ?

- Vos propositions de communications sont à soumettre aux responsables éditoriaux : [Cinta Gallent Torres](#) et [Emmanuel Kamdem](#)
- Par email uniquement : cinta.gallent@campusviu.es et kamdemma@yahoo.fr

4.3 Les cahiers empiriques

La documentation empirique de la fraude académique est l'une des conditions essentielles à l'avancement des connaissances en matière de sciences de l'intégrité. Certains travaux s'appuient sur des méthodes quantitatives et recourent à des enquêtes par questionnaires ; d'autres études mettent en perspective les tendances par des approches qualitatives de type ethnographique.

Ce premier Cahier empirique se concentrera plus particulièrement sur la prospective de l'intégrité académique en période de profondes mutations technologiques et d'interrogations éthiques, dans l'Enseignement supérieur et la Recherche comme dans le reste de la société. Réunissant des contributions empiriques, il présentera l'analyse de données de terrain – qualitatives ou quantitatives.

Comment contribuer, sur le plan empirique, à cerner de manière prospective les futurs bouleversements de la connaissance ?

- Vos propositions de communications sont à soumettre au responsable éditorial : [Ludovic Jeanne](#)
- Par email uniquement : ljeanne@em-normandie.fr

5. Le format du résumé à envoyer

- Le titre et le sous-titre éventuel
- Les noms, prénoms et affiliations complètes des auteurs
- Les mots clés : 4 à 8, en français et en anglais
- Le texte du résumé, en seul paragraphe de 1000 caractères (espaces compris), en français et en anglais