



HAL
open science

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL "LA RECHERCHE EN EDUCATION DANS LE CONTEXTE DE L'ANTHROPOCENE".

Frédérique Lerbet-Sereni, Servane Boursier

► **To cite this version:**

Frédérique Lerbet-Sereni, Servane Boursier. ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL "LA RECHERCHE EN EDUCATION DANS LE CONTEXTE DE L'ANTHROPOCENE".. 2021. halshs-03829298

HAL Id: halshs-03829298

<https://shs.hal.science/halshs-03829298>

Submitted on 21 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

LA RECHERCHE EN EDUCATION DANS LE CONTEXTE DE L'ANTHROPOCENE

Sous la direction de Frédérique Lerbet-Sereni et Servane Boursier

Colloque organisé par l'AFIRSE section française les 12 et 13 novembre 2021

experice
Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education



UNIVERSITÉ
PARIS8
VINCENNES-SAINT-DENIS

Table des matières

| | |
|--|------------|
| Introduction générale | 5 |
| I. Conférences | 9 |
| Paul Jorion | |
| Le savoir se transmet-il désormais tout seul? | 10 |
| Renaud Hétier et Nathanaël Wallenhorst | |
| Eduquer à l'époque de l'anthropocène | 15 |
| Anne Baillot | |
| L'arbre et la machine | 17 |
| II. Ateliers | 34 |
| Atelier A - Ethique et épistémologie | 35 |
| Introduction | 36 |
| Muriel Frisch | |
| Intelligence collective et mouvement de contre-transposition | 37 |
| Clothilde Jouzeau Kraeutler et Cédric Prévot | |
| La coéducation en maternelle, une pratique inclusive? Vers une redéfinition de la coéducation | 48 |
| Philippe Lestage | |
| Modèles bouddhiques de la conscience | 66 |
| Valérie Melin | |
| Se libérer de l'injonction aliénante à l'adaptation et se reconquérir comme sujet en résonance avec lui-même et avec le monde : le rôle éducatif de la mise en récit de soi | 80 |
| Samuel Lopes Pinheiro et Florent Pasquier | |
| L'éthique transdisciplinaire dans l'éducation à l'environnement : une étude de l'Anthropocène | 98 |
| Rémi Poymiro | |
| Régulations des interactions au service du climat de classe | 109 |
| Jean-Claude Sallaberry | |
| De l'épistémologie à l'éthique : sous le signe de l'interaction | 117 |
| Jean-Claude Sallaberry | |
| Conclusion de l'atelier A | 129 |
| Atelier B - Politiques de recherche dans l'incertitude | 130 |
| Introduction | 131 |
| Denis Bignalet-Cazalet | |
| A l'heure de l'anthropocène, quels nouveaux enjeux pour la formation? | 132 |

| | |
|---|------------|
| Patricia Ducoing-Watty, Bertha Fortoul-Ollivier et Ileana Rojas-Moreno | |
| Télécollège : entre l'oubli et la négation de l'autre | 148 |
| Adriana Parra Carrasquilla | |
| Expériences alternatives de la relation Homme-Nature | 156 |
| Christophe Point | |
| L'université à l'heure de l'anthropocène : explorer le concept d'entropie | 173 |
| Richard Tomé | |
| Quelques repérages à travers la pratique d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (ESH) par le « maître autre » : l'élève « dys » comme agent de lucidité dysfonctionnel | 188 |
| | |
| Atelier C - Éducation en santé, santé émancipatrice et santé communautaire | 193 |
| Introduction | 194 |
| Sylvie Barbier et Bruno Blancheton | |
| La place du concept de « corps-propre » dans le processus de résonance | 195 |
| Eline Bouvarel | |
| Douleur chronique et (re)construction de soi | 203 |
| Danielle Pougnet | |
| L'évolution théorico-socio-historique de la psychiatrie et du métier d'infirmier | 212 |
| Valérie Roy | |
| Quel environnement pour quel développement du jeune enfant en structure EAJE plein air urbaine? Quel environnement pour quelle éducation en anthropocène du jeune enfant en structure EAJE plein air urbaine? | 226 |
| Élisabeth Noël-Hureaux | |
| Conclusion de l'atelier C | 236 |
| | |
| Atelier D - (dé)matérialisation et (dés)incarnation de la recherche en éducation- formation | 238 |
| Introduction | 239 |
| Concepción Barrón | |
| Les articulations entre l'école, le curriculum et les TIC : La construction de nouvelles subjectivités | 240 |
| Daniel Bonnet | |
| Énantiologie des transformations en intersubjectivité. Perspective pour l'institution de dispositifs innovants en management des institutions d'enseignement, de formation et d'éducation | 248 |
| Servane Boursier | |
| Permaculture et déclic écologique | 258 |
| Marie Eschmann | |
| L'empreinte de l'informel dans le processus de subjectivation de l'éducateur. Enjeux d'une production non marchande | 268 |
| Olivier Gaudin | |
| Réinventer la transmission entre générations au lycée à l'heur(e) de l'anthropocène? | 282 |
| Francesca Riva, Mariana Hernandez Nivia, Nadja Monnet, Elsa Menad et Emilie Petit | |
| Pensée archipélique et liens créateurs à la cité de la Castellane à Marseille | 293 |
| Frédérique Lerbet-Séréni | |
| Conclusion de l'atelier D | 302 |

| | |
|---|------------|
| III. Table ronde et clôture | 304 |
| Table ronde | 305 |
| Frédérique Lerbet-Sereni | |
| De l’humus | 306 |
| Elisabeth Noël-Hureaux | |
| santé humaine et santé environnementale : des conflits éthiques quotidiens et évolutifs | 311 |
| Clôture du colloque | 319 |

Introduction générale

Notre époque est marquée par une entrée dans une ère qu'on qualifie d'« anthropocène », c'est-à-dire dans un contexte où « les activités humaines ont causé une rupture des équilibres naturels de la planète »¹. Cet « âge de l'homme » est appréhendé tantôt comme catastrophe assurée, tantôt comme fantasme, tantôt comme promesse de retour à l'essentiel naturel, ou encore comme indécidabilité radicale. Dans tous les cas, la responsabilité humaine, en termes de causes comme en termes d'agir présent et futur, n'est plus contestée de façon crédible. L'enjeu n'est pas ici de savoir si le terme « anthropocène » respecte ou non les critères géologiques propres à définir une époque, mais de caractériser ce contexte dans lequel se pose la question de la recherche en éducation en 2020. En effet, de manière peut-être plus évidente que jamais, les enjeux éducatifs sont conjointement et systématiquement biologiques, cognitifs, sociaux, économiques, technologiques, politiques, bref vitaux au sens plein du terme. C'est dans ce nouveau contexte que ce colloque de l'AFIRSE section française se tient, après une naissance, en 1990, instaurée sous le sceau de l'europanisation des enjeux éducatifs².

DE DEUX MUTATIONS HISTORIQUES ET PARADIGMATIQUES

Le développement des Sciences de l'éducation depuis la fin du XIX^{ème} siècle s'était opéré dans le contexte du paradigme démocratique, symbolisé par le principe de l'accès de tous à l'éducation mais aussi par la reconnaissance de l'égalité de dignité de tous, quels que soient leurs savoirs ou leurs cultures. Il s'inscrivait aussi doublement dans la pensée des Lumières telle que Kant l'avait définie : avoir le courage de s'emparer de la possibilité de penser par soi-même, mais aussi s'inscrire dans le processus de progrès de l'espèce humaine. Or ce paradigme, lui-même multiple, est de fait bouleversé par la déclaration de Lisbonne (2000) qui fait de l'éducation la condition de la puissance et de la compétition internationale et instaure, à travers la promotion d'une certaine conception de l'ETLV³, l'obligation de formation d'un sujet entendu comme « capital humain », aux ressources expérientielles reconnues.

En 2007 à partir de la Déclaration de Lisbonne co-signée par les autorités de l'union européenne, l'Agence européenne pour l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers et le rassemblement « La voix des jeunes » organisé à cette occasion, ce mouvement de « démocratisation progressiste » s'est poursuivi avec des politiques d'inclusion volontaristes, s'efforçant à une universalité de l'accès aux savoirs et à la culture. L'idéologie du progrès, largement enracinée dans celle du projet et de l'ingénierie pendant 20 ans, se trouve relayée par la logique des compétences, effaçant de la scène scolaire et universitaire accréditée la place éminente des savoirs et de la culture ; l'injonction à l'innovation balaye l'exigence heuristique de problématisation et d'aventure cognitive, pour et par une homogénéisation des pratiques de recherche et de leurs résultats attendus, sous forme de « bonnes pratiques », établies sous le principe supposé consensuel de l'evidence-based research. Cette nouvelle idéologie présente le mérite de se réduire aisément à des modes de contrôle quantitatifs, quand bien même sont-ils enveloppés de « label qualité », et à la production d'outils de pilotage désincarnés, mais aisément traduisibles en algorithmes,

1. <https://www.geo.fr/environnement/geologie-quest-ce-que-lanthropocene-193622>

2. Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir, Mai 1990. Actes publiés aux Editions Matrice, Paris

3. Éducation tout au long de la vie

donc économes en moyens humains et producteurs « objectifs » de comparaison-compétition entre les acteurs et les structures.

Parvenir à effacer la nécessité que des êtres humains se parlent en voix et en chair pour que la machinerie éducative fonctionne (tout à rebours de l'idée que les êtres se transforment et transforment la machinerie qui les transforme), parvenir à effacer toute possibilité de contradiction, et pré-fabriquer les attendus de compétences pour la compétitivité de demain qu'on connaîtrait déjà — bref se montrer toujours-déjà-efficace : tels sont les modèles d'éducation et de formation imposés par ce qu'il faut bien appeler le nouveau « marché scolaire et universitaire », ajusté aux besoins de compétences du marché économique.

La dématérialisation-déshumanisation des relations — devenues tout doucement « interactions » par compatibilité paradigmatique —, invisibilise les corps, expulse les traditions, et contraint à un oubli de l'épaisseur du temps pour se (re)connaître et s'apprendre. Ainsi la dématérialisation du monde humain, sous son pouvoir de séduction et de fascination massivement dominantes, cumule une double contradiction qui touche aux conditions mêmes de la vie et de sa transmission. Physiquement, la dématérialisation nécessite beaucoup de matériel, et engendre une dépense d'énergie tout aussi inquiétante, sinon plus, que d'anciens modes de production des savoirs. Culturellement (sur le plan psychique, économique et politique), la dématérialisation apparaît comme l'ingénierie qui pourrait rendre nos « métiers impossibles » (Freud) enfin possibles, c'est-à-dire organisables et gérables totalement et intégralement, mais au prix d'en saper les conditions de vie véritablement intersubjectives.

Se dessine alors un nouvel « homme nouveau », dont on a encore du mal à voir quel citoyen s'y trouve en germe. Il est assigné à résidence de robotisation et de clics, de façon plus ou moins insidieuse, par un progrès technologique numérique couplé à des neurosciences et sciences cognitives regardées comme miraculeuses, mais encore seulement — ou parce que — positivistes, comme toute science nouvellement née. Il faudrait renforcer ces remarques par une allusion rapide aux effets de la pandémie actuelle. Ces mêmes forces de pulsion de mort, pour appeler de son nom cet ensemble de phénomènes, l'humanité se les applique à elle-même et les met à l'œuvre dans le désastre écologique qu'elle a elle-même engendré, au nom là encore du paradigme de la domination et de la possession (de la nature), du progrès et de sa conception comme quantité, donc toujours à augmenter et accroître. Face à cela, décarboner son mode de vie (y compris numérique), reconsidérer son rapport aux extractions-transformations-dépôts (de matière, d'énergie comme de données), passer des logiques concurrentielles à des dynamiques de solidarité, envisager l'accueil migratoire climatique et non plus seulement politique ou économique : voilà qui suppose, demande et, espérons-le, engendre de nouveaux imaginaires, pour se (re)penser en raison.

LA RECHERCHE EN EDUCATION SOUS LE SIGNE DE L'ANTHROPOCENE

La recherche en éducation se trouve ainsi à une croisée des chemins, lorsque transmettre, s'éduquer, se former, s'efforcent encore de se questionner dans ce brouillage, peut-être fécond, et assurément actuel, de notre humanité : transmettre quoi? comment? s'éduquer et se former pour quoi? par quoi? par qui? D'un point de vue méthodologique, ce moment carrefour est particulièrement visible sous plusieurs de ses modalités. D'un côté, les algorithmes, dont le chercheur spécialisé prétendra qu'ils produisent le sens des données recueillies plus rapidement qu'un cerveau humain : modèle plus fiable dans ses calculs, et donc fantasmatiquement plus performant, dont les données ainsi « moulignées » (à l'instar du modèle matriciel de la première révolution industrielle) se doivent donc d'être elles aussi de plus en plus importantes, donc plus « vraies ». D'un autre côté, un retour à la lumière de la recherche-action, par exemple, toujours singulière, en contexte, et impliquée, voire engagée. Les travaux théoriques sur les pratiques d'hybridation homme-machine dans le champ éducatif traduisent eux aussi cette période floue, où l'on s'efforce d'inventer de nouvelles alliances avec notre monde.

Cette période trouble parvient à engendrer des renversements encore plus radicaux, quand elle redéfinit notre regard sur l'animalité et, par-delà, sur l'ensemble du vivant : l'intelligence humaine ne s'oppose plus seulement à la pseudo-intelligence artificielle, mais s'efforce de comprendre ce que l'intelligence animale indique de nos inaptitudes d'humains (Despret). La communication, depuis longtemps repérée chez les animaux, s'étend aux végétaux — du moins pour les épistémologies occidentales-modernes : car pour nombre d'autres épistémologies, dites « du Sud », cela est su et théorisé depuis bien longtemps. ... Ainsi, les frontières qui délimitaient nos catégories de pensées et de savoirs par exclusions réciproques (fondées en principe sur la logique classique, armature de notre penser) vacillent et s'ouvrent, du fait même de notre double rencontre avec le « monde » du numérique (qui est pourtant la création a priori la plus aboutie de la raison occidental-centrée), ainsi qu'avec une redéfinition du vivant comme pensant et communiquant. Et ce, au moment où l'hybris de l'Homme rencontre les limites de ses propres créations, s'il veut bien les/s'y regarder et y faire face (Levinas), et en endosser la pleine responsabilité (Jonas).

Au point de jonction des dialectiques fondatrices et des fantasmes mortifères de l'identique reproductible qui s'annonce, se dessine peut-être la possibilité d'épistémologies plus ouvertes, ne prétendant plus maîtriser ni leurs fondements ni leurs visées, mais s'appliquant à la possibilité d'un monde commun viable, pour chacun, par-delà, et même avec, nos différences et nos intérêts contradictoires. Non pas un monde extérieur à nous qui nous entourerait, comme on dit, mais enacté (Varela). À nous, en tant que chercheurs, d'endosser notre part, modeste et sérieuse, dans l'élucidation des conditions et des moyens de l'intelligibilité d'un tel monde qui, à tous égards, nous trouble (Haraway), « nous dépasse », et nous force donc à un renversement copernicien de nos équilibres théoriques et organisationnels.

LES SCIENCES DE L'EDUCATION, POINT CARDINAL DANS LES SCIENCES ET LES PRATIQUES HUMAINES

Les sciences de l'éducation constituent un point cardinal par où les sciences et les pratiques humaines passent et se passent. Les sciences de l'éducation constituent dans une telle aire un point de transmission, en un sens qu'il faut émanciper de la seule conception didactique : transmission entre pairs (nous sommes tous des animaux politiques, désirants, parlants), transmission de savoirs et de connaissances, mais pas seulement abstraits et réduits à des encapsulements formellement scolaires ou universitaires-scientifiques, transmission, enfin, comme ces courroies où ce qui passe, ce qui se passe, constitue à la fois un accroissement d'énergie, d'information et donc d'existence. Par ce point cardinal, cet ensemble viv vient bouleverser nos doxas là où elles sont à la fois les plus tendres et les plus dangereuses : au moment où une éducation critique vient les questionner pour transmettre, non seulement des (supposées) sagesses sous forme de « contenus de savoir », mais un ethos critique qui fait de l'être humain un acteur de son propre grandissement, tant intellectuel qu'affectif, tant physique que social. Ce bouleversement ne laisse pas indemne les sciences de l'éducation elles-mêmes, en ceci qu'elles aussi sont concernées dans le destin, soit doxa, soit critique, de nos savoirs. Mais à ce prix, il n'est peut-être pas déraisonnable d'envisager que les praxis éducatives puissent en retour « cabosser » les sciences et les pratiques humaines qui acceptent de venir dialoguer avec elles, toutes embarquées dans le champ immanent, discontinu et actuel, du devenir-monde de notre humanité.

MULTIPLICITES EPISTEMOLOGIQUES ET PRAXIS EDUCATIVES

Dans ce paysage général, l'AFIRSE propose de reprendre ce débat, dont l'urgence est par ailleurs largement reconnue dans la communauté scientifique internationale, en mettant l'accent sur deux aspects spécifiques. Le premier est la dimension épistémologiquement ouverte que proposera le débat ; l'AFIRSE réaffirme ici sa dimension internationale, dont la francophonie n'est que l'aspect linguistique :

des épistémologies multiples ainsi que l'exigence de multiréférentialité construisant un monde intellectuel multipolaire s'y trouvent depuis 30 ans réunies. Le second aspect est, dans ce concert de pensées, de langages, la place fondamentale des pratiques réelles qui, constituées comme praxis productrices de sens, d'éthique et de pertinence, sont des lieux de création théorique, technique et clinique tout autant que la science quantophrénique. De tout cela, il ressort la nécessaire défense d'une écologie du penser, du faire et de l'être, tant personnelle que collective, tant intime que partagée, dans le libre jeu de l'espèce humaine, et par-delà.

Voilà donc un chemin heuristique, que les quelques grandes questions ci-dessous balisent à grands traits. Propositions d'orientations thématiques :

- Comment la recherche en éducation, dans les différentes régions de la Terre, s'empare-t-elle de ce tournant et le questionne-t-elle?
- Dans quelle mesure (prospection et résistance) les conditions théoriques, méthodologiques et épistémologiques de la recherche en éducation se renouvellent-elles dans un tel contexte?
- Quels moyens de confrontation et d'échanges disciplinaires et internationaux s'inventent?
- Quels nouveaux « objets » de recherche en éducation ce contexte génère-t-il? Comment les objets classiques s'en trouvent-ils renouvelés?
- Comment les critères de la recherche et ceux de son évaluation se trouvent-ils (ou non) transformés/en mutation, voire bouleversés dans leur légitimité supposée acquise?

Première partie
Conférences

Le savoir se transmet-il désormais tout seul ?

Paul Jorion

Anthropologue, spécialiste de la finance

Psychanalyste

Geneviève Delbos et Paul Jorion ont publié il y a longtemps (en 1985) l'ouvrage « La transmission des savoirs » : une approche ethnographique située en Bretagne, observant différents métiers de la mer et leurs modes de transmission familiale. Aujourd'hui, 35 ans plus tard, Paul Jorion déplace cette même question de la transmission des savoirs dans ce nouveau contexte, le nôtre : celui des algorithmes, des robots, et de l'intelligence artificielle.

La conférence de M. Jorion peut être écoutée en suivant [ce lien](#).

Le texte ci-dessous a été intégralement repris de la publication de Paul Jorion sur son blog, disponible sur [ce lien](#).

Le savoir se transmet-il désormais tout seul ?

L'histoire se passe il y a quelques années. Je donne un cours à une trentaine d'étudiants dans un amphithéâtre.

Le fait qu'il s'agisse d'un amphithéâtre est important car il me permet d'observer le comportement d'un étudiant parmi les plus éloignés de moi : il est assis au dernier rang, mais je le vois aussi bien que s'il se trouvait à proximité : assis au dernier rang dans une salle de classe ordinaire, son manège m'aurait échappé.

Il est très absorbé et pianote furieusement sur son ordinateur portable, les yeux de tous ses camarades sont tournés vers lui, en quête manifestement d'un signal de sa part.

Et le geste vient en effet au bout d'un moment. À leur intention, il hoche longuement la tête, dans un signe sans équivoque d'approbation. Sur quoi ceux-ci se tournent à nouveau vers moi, le visage cette fois rayonnant.

Et le sens de la scène m'apparaît soudain en toute clarté : il cherchait la confirmation sur Wikipédia de ce que j'étais en train d'expliquer, alors que le doute s'était instillé dans l'assemblée. Son hochement de tête avait rassuré : le professeur, confirmait-il, savait de quoi il parlait.

J'ignorais ce que Wikipédia disait précisément sur le sujet mais je trouvai là non seulement le moyen de rétablir mon prestige auprès de l'assemblée mais encore de faire beaucoup mieux.

M'adressant à l'étudiant, et sans faire même mention de Wikipédia, je dis : « Monsieur là au fond, y a-t-il dans ce que vous avez devant vous un tableau qui offrirait la ventilation des cas en fonction des

différentes options, car j'ignore personnellement les différentes proportions? ». Un peu décontenancé que je l'interpelle, il lut cependant : « Cas A, 13%. Cas B : 32% ... ».

J'avais repris le contrôle de la situation : c'était bien moi à nouveau... le maître! Mais le risque avait été grand que je me trouve entièrement dépossédé du titre de détenteur de savoir, au détriment d'une source extérieure à l'espace de la classe : par... Wikipédia!

Du savoir désormais « en vrac »

Quelle différence avec autrefois? C'est simple : la maîtresse ou le maître avait concentré en elle ou lui une quantité considérable de savoir dispersé à cette époque en de multiples lieux : des livres essentiellement, certains d'accès relativement aisé – mais en tout cas pas pour un jeune enfant – et d'autres enfouis en de rares exemplaires dans de lointaines bibliothèques, ouvrages dont la consultation exigeait de multiples manipulations en des lieux éloignés et de longues attentes.

Aujourd'hui, le savoir, et le faux-savoir se faisant effrontément passer pour tel, se trouvent absolument partout et les élèves et étudiants n'ont plus nul besoin d'un concentrateur ou d'une concentrateuse de savoir comme intermédiaire entre le savoir et eux. Dites-moi seulement en effet le nom d'un sujet et je vous trouve sur YouTube une dizaine de vidéos qui vous expliquent tout cela très bien, ou très mal – allez savoir? – en français ou en anglais.

Cela dit, l'éducateur d'autrefois ne présentait pas simplement l'information concentrée dans sa personne, mais aussi filtrée en terme de vrai et de faux savoir et présentée dans un cadre éthique, que celui-ci soit religieux ou laïque.

L'accès aujourd'hui immédiat de l'élève à une information au statut souvent flou pour ce qui est de sa vérité ou sa fausseté, a éliminé le filtre que constituaient parents en un premier temps et éducateurs ensuite, voire éducateurs seuls dans le cas de familles dysfonctionnelles. Ce qui se limitait autrefois à l'accès inopiné de l'enfant à une information normalement censurée, comme une couverture racoleuse de magazine à l'étalage d'un kiosque à journaux, ou un programme de télé sur lequel l'enfant tombe au hasard d'un zapping, a été remplacé par le libre accès à de fausses informations complotistes, du gore ou de la pornographie.

Un écueil majeur à toute régulation, connu de tout temps, est le caractère irréversible de l'information : une fois acquise, sa connaissance n'est pas effaçable. D'où l'importance des filtres et les tentatives de les restaurer, mais qui trouvent devant eux comme un obstacle, la logique marchande : même si le jeune ne peut pas être immédiatement un client, lui faire prendre goût à des choses auxquelles il aura accès plus tard est un calcul rentable dans une politique de profit.

Les chercheurs se sont intéressés à la logique complotiste : comment est-il possible que des adultes, certains même d'un bon niveau d'éducation, croient à des explications défiant toute vraisemblance, et vont ensuite les colporter? Le parallèle fait par les folkloristes entre le conspirationnisme contemporain et les histoires de sorcières de la Renaissance a mis en évidence leur structure commune ([Why do people believe Covid conspiracy theories ?](#)) : complots d'aujourd'hui et histoire de sorcières d'autrefois possèdent une structure identique : ils relient en un réseau d'explications mutuelles, un ensemble de peurs disparates. Qu'ont en commun les vaccins à ARN messenger, la 5G et la nano-puce informatique? Que l'explication de leur fonctionnement dépasse les capacités intellectuelles du commun des mortels et qu'une explication qui les relie en attribuant leur responsabilité malveillante à une minorité honnie, présentera un caractère rassurant, même si l'émotion, c'est-à-dire le pouvoir de l'inconscient, a alors entièrement remplacé la raison, laquelle est mobilisée par la conscience dans le calcul délibéré.

Les efforts faits par les réseaux sociaux pour maintenir la qualité de l'information à laquelle ils permettent de se diffuser par leurs canaux, se heurtent à différents obstacles. Tout d'abord à la logique marchande, qui joue pour eux de deux manières, du fait de leurs gains provenant de la publicité, et d'autre part de la vente d'information accumulée par eux quant aux comportements des utilisateurs. Ensuite en raison de la forme particulière de l'algorithme suggérant une information à l'utilisateur, où deux écueils pareils à Charybde et Scylla menacent : le premier étant qu'accorder un accès trop massif aux sources d'information extérieures permet à des agents malveillants de diffuser des informations fausses favorisant leurs intérêts, le second étant que privilégier la diffusion d'informations internes au groupe conduit à la constitution « incestueuse » d'une multitude de pseudo-vérités locales, coupées de la référence globale unifiante ayant pour nom la « science ».

L'apprentissage

Une différence doit être faite ici entre l'enseignement qui peut se dispenser essentiellement par la parole et celui qui se fait par la vue et la copie du geste, accompagné de peu de paroles et dans ce cas, essentiellement redondantes par rapport au geste lui-même. Dans ce cas-là, de l'apprentissage auprès d'un maître ou d'une maîtresse, le nombre des apprentis reste limité par rapport à celui des éducateurs, qui continuent à jouer le rôle d'autrefois de concentrateurs ou concentrateuses de savoir et peuvent du coup continuer d'opérer comme un filtre. La rareté de l'expertise peut conduire à une rivalité entre candidats à l'apprentissage dans l'accès aux maîtres.

Le savoir par apprentissage reste relativement bien protégé contre la diffusion de fausses informations, l'explication devant pouvoir réussir l'épreuve de déboucher sur une pratique efficace.

La vidéo de démonstration, dans la voie déjà ouverte par le film, permet un apprentissage du geste, mais qui demeure cependant limité, la réalité virtuelle, en plein développement aujourd'hui, apparaissant sur ce plan comme un rival plus sérieux.

Biais algorithmique ou politiquement correct ?

Les réseaux sociaux ne sont cependant que l'une des facettes du numérique : celle qui brouille la qualité de l'information désormais disponible à profusion. Une autre dimension du numérique, c'est l'Intelligence Artificielle et les progrès fulgurants qu'elle opère ces temps derniers.

On impute en ce moment à l'IA, le reproche de *biais algorithmique* : les préjugés que des programmeurs malveillants introduiraient dans l'IA et qui se retrouveraient à l'arrivée dans les conclusions qu'elle tire. Dans la totalité des cas de supposé *biais algorithmique* que j'ai eu l'occasion d'examiner, il s'agissait cependant d'un fantasme : la machine se contentait de mettre en évidence la réalité telle qu'elle est, alors que ceux et celles qui l'accusaient manifestaient la forme particulière de préjugé que l'on qualifie de « politiquement correct » : une prédisposition à confondre le monde tel que l'on aimerait qu'il soit avec celui tel qu'il est véritablement.

Voilà en effet le problème auquel nous sommes confrontés : des techniques avancées informatiques permettant de faire des calculs extrêmement précis et à ce point pointus, rapides, sur des données en quantités tellement astronomiques que des êtres humains ne les envisageraient même pas. Tout cela nous procure une certaine représentation du monde tel qu'il est mais pas tel que nous voudrions qu'il soit. En conséquence, nous affirmons que la machine a des préjugés quand elle révèle en réalité les nôtres, à partir des données. Cela parce que nous avons pris l'habitude, de notre côté, de faire à tout instant ce qu'on appelle de la « discrimination positive ».

Il y a là une manifestation de ce qu'Aristote appelait la *philia* : la bonne disposition que nous mettons à faire comme si n'existaient pas des différences qui existent en réalité, de passer par-dessus et d'accorder un préjugé favorable à des personnes dont nous savons que la société a tendance à les discriminer. Nous faisons cela gentiment, dans une bonne intention, et parvenons ainsi à corriger effectivement quelques travers sociaux. Il y a là une attitude souvent rencontrée chez les êtres humains, mais il s'agit d'un comportement délibéré chez eux. Or quand la machine ne le fait pas, tout simplement parce que nous avons négligé de lui dire de le faire, nous nous écrions : « La machine est biaisée! ». Non, la machine voit les choses telles qu'elles sont, ce que nous refusons de faire, motivés par nos bonnes intentions. Nous déclarons : « La machine n'est pas encore intelligente puisqu'elle n'applique pas aux données telles qu'elles sont, nos jugements en termes de politiquement correct », oubliant que ce « politiquement correct » est une distorsion intentionnelle des faits bruts.

En résumé, la vérité « universelle » de type scientifique subit donc deux types d'assauts aujourd'hui : à l'un des pôles de l'éventail politique, le complotisme qui relie l'ensemble de nos peurs par des liens fictifs, et à l'autre, la bien-pensance du politiquement correct, qui censure les faits et les distord parce qu'ils ne correspondent pas à l'image du monde que nous promovons personnellement comme son idéal.

L'Intelligence Artificielle modifie la donne

Certains manifestent aujourd'hui leur enthousiasme quant aux progrès dans l'éducation qu'autorise l'Intelligence Artificielle, en particulier quant à la personnalisation qu'elle permet en décelant chez chaque élève ce qu'il ne sait pas encore, sans perdre un temps précieux sur ce qu'il sait déjà.

Il s'agit en effet d'un reproche que l'on peut faire à l'enseignement de type classique : qu'il progresse davantage, pour utiliser des termes de stratégie militaire, par le « bombardement par tapissage » plutôt que par la « frappe chirurgicale » à l'endroit où la connaissance manque encore. D'une certaine manière, l'enseignement traditionnel, par son approche « statistique » de l'ensemble d'une classe, vise un progrès global, en comptant fort sur le heureux hasard qui fera avancer l'ensemble, alors qu'une partie de la classe a déjà compris depuis un certain temps, et une autre est encore très loin d'y être parvenue.

L'IA présente bien entendu l'avantage d'être accessible 24 heures sur 24. Elle a par ailleurs beaucoup moins de difficultés que l'éducateur humain à personnaliser l'enseignement, ayant accès à l'historique complet de son parcours et disposant de la capacité en termes de mémoire et de reconnaissance de configurations pour situer pour chaque élève les nœuds de ce sur quoi elle ou il achoppe encore.

L'IA encadrant l'enseignement propose du coup à chacun des exercices bien davantage ciblés que dans l'enseignement classique : l'élève se voit épargner de nouveaux exercices sur une question qu'il ou elle maîtrise déjà parfaitement. [Le promoteur en Chine d'un enseignement par l'IA](#) affirme que le système qu'il a mis en place « Comprend mieux l'élève en 3 heures que l'enseignant humain en 3 ans ». Il s'agit certainement d'une exagération, mais il y a sans doute une part de vérité.

Le même enseignant émet par ailleurs un pronostic : « Lorsque l'éducation par l'IA prévaudra, les enseignants humains seront dans la position du pilote de ligne aujourd'hui : ils surveilleront les relevés d'instruments pendant que l'algorithme pilote l'avion, et pour la plupart, leur rôle sera passif. Mais de temps à autre, à l'occasion d'une alerte, alors qu'un passager paniquera (traduisons : lorsqu'un élève sera victime de harcèlement), ils interviendront pour ramener le bon ordre. »

Références

Had, Karen, « China has started a grand experiment in AI education. It could reshape how the world learns », *MIT Technology Review*, le 2 août 2019

Leach, Anna & Miles Probyn, « Why people believe Covid conspiracy theories : could folklore hold the answer? », *The Guardian*, le 26 octobre 2021

Eduquer à l'époque de l'anthropocène

Renaud Hétier

Professeur, UCO

Nathanaël Wallenhorst

Enseignant-chercheur, UCO

Entre hybris et penia, Nathanaël Wallenhorst et Renaud Hétier explorent les enjeux d'une éducation en anthropocène pour un monde viable et re-humanisant. Cette conférence en deux voix successives et complémentaires pose d'abord les jalons nécessaires pour instaurer de façon multidisciplinaire le concept d'anthropocène, et comprendre son rapport à la modernité et au progrès. C'est à partir de ces constats que sont déployées les questions éducatives d'aujourd'hui.

Cette conférence peut être écoutée en suivant [ce lien](#).

Une certaine économie ouvre une plaie (celle de la pénurie, au-delà du manque) en nous que la culture avait auparavant fonction de refermer.

L'angoisse du vide est aiguïlée par l'illusion de pouvoir le remplir (on ne supporte plus, on n'imagine plus de devoir « faire avec », on croit possible de vider le vide, mais tout ce qu'on met dans le vide ne fait que le creuser dans la mesure où, comme il est sans fond, ce qu'on y met révèle cette absence de fond, cette absence de remplissage possible). Un humain ne se remplit pas (il n'est pas un « sac »), il s'éclaire et transmet ce qui l'éclaire.

De plus, l'illusion d'un comblement distraie de chercher autrement ce qui serait authentiquement désaltérant (cf la Samaritaine : on boit jusqu'à l'ivresse, jusqu'à l'explosion, d'une eau bien « salée » qui nous donne encore plus soif). Une autre « eau » pourrait non pas tant calmer notre soif, mais nous la faire aimer, comme on aime attendre quelqu'un qu'on chérit.

Cela soulève la question des forces spirituelles dont on dispose et qui permettent de nous relier au monde une fois traversé le vide, et celle des forces psychiques qui permettent de nous sentir suffisamment vivants, de trouver une source infinie en nous-mêmes.

Il s'agit donc de comprendre comment notre système économique tout à la fois provoque un déséquilibre et le révèle en nous, pour remonter ensuite à notre condition humaine.

1. Nous verrons d'abord comment un aménagement de l'enfance peut permettre la reconstruction de forces détournées et épuisées par le matérialisme de notre civilisation.
2. Nous verrons ensuite comment notre liberté est entièrement à repenser, non plus comme arrachement, comme séparation, mais comme ce qui peut être soutenu par nos relations (liens, histoires) quand nous refusons la domination et le refoulement. La civilisation qui nous matérialise défait nos corps, de manière « organique » et nous délie des corps en lesquels notre corps est enveloppé. Il

s'agit de les ré-envelopper dans un tissu de relations. Cette liberté est à soutenir dès l'enfance par l'expérience de liens libres, par celle d'une transmission d'histoires de résistance à la domination et par la possibilité ouverte de s'inscrire dans ces histoires et de les réinterpréter.

3. Nous verrons enfin qu'une pédagogie néguentropique peut être pensée sous les espèces d'une critique, d'une utopie et d'une résistance : contre la grande séparation humain/monde (abstraction/virtualisation), pour une écoute désaturée qui redonne une voix à ce qui n'en a pas, pour un investissement démocratique qui sache faire corps, être solidaire et s'opposer.

L'arbre et la machine

Anne Baillot

Professeure, Université du Mans et ICAR

Germaniste de formation, Anne Baillot s'est engagée dans de nouvelles perspectives d'approches des textes littéraires et de la circulation des idées : celles propres aux humanités numériques. Son propos rapporte l'histoire de ces/ses interdisciplinarités, leurs promesses et leurs limites.

Cette conférence peut être écoutée en suivant [ce lien](#). Ci-dessous, les diapositives projetées pendant la conférence.

L'arbre et la machine

Anne Baillot

Le Mans Université / ICAR CNRS-UMR 5191

13 novembre 2021 – Paris-Condorcet



1

A la croisée des chemins

- La fascination du réseau
- Encoder l'archive
- Devant les étudiant·es
- La route qui reste

2

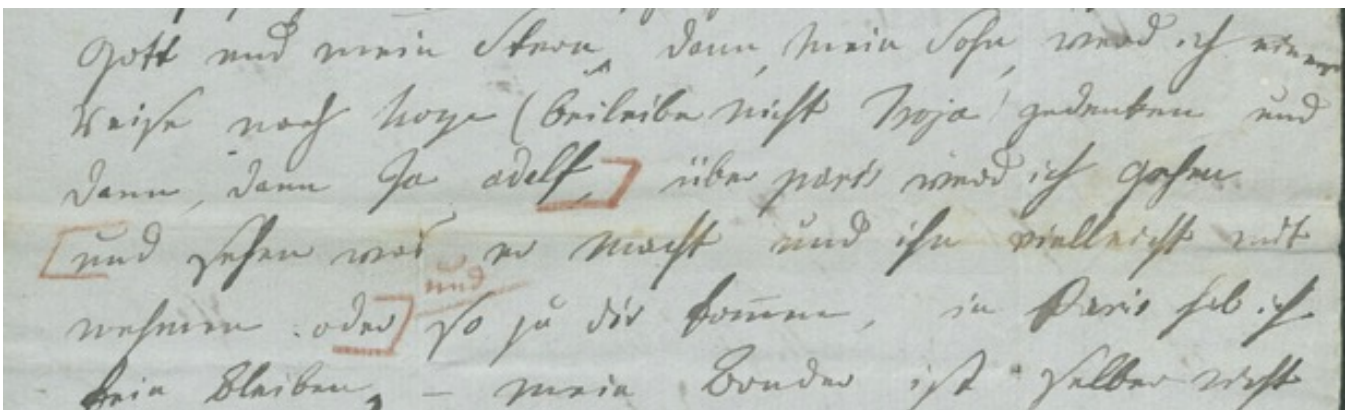
Parler des idées des autres



Buste de K.W.F. Solger,
conservé à l'Université
Humboldt de Berlin.

3

On n'écrit jamais vraiment seul·e



<https://www.berliner-intellektuelle.eu/scans/p0237/00000079.jpg>

4

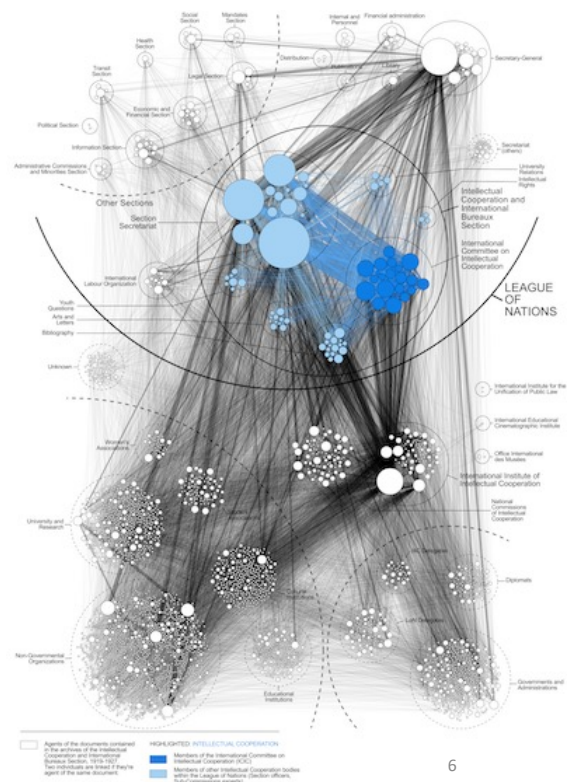
Les transferts culturels

« Tout passage d'un objet culturel d'un contexte dans un autre a pour conséquence une transformation de son sens, une dynamique de resémantisation, qu'on ne peut pleinement reconnaître qu'en tenant compte des vecteurs historiques du passage. On peut donc dire d'emblée que la recherche sur les transferts culturels concerne la plupart des sciences humaines même si elle s'est développée à partir d'un certain nombre de points d'ancrage précis. L'étude des transferts culturels conduit à relativiser l'importance de la comparaison et, par dessus tout, la notion de centre. »

Michel Espagne, « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres*, 1/2013 (<https://doi.org/10.4000/rsl.219>)

La revanche des « intellectuels »

Martin Grandjean, *Historical Network Analysis: Complex Structures and International Organisation* (<http://www.martingrandjean.ch/complex-structures-and-international-organizations/>, 2017)



Ce que montre un réseau de circulation intellectuelle

- Des personnes
- Des lieux et des mobilités
- Des dates
- Des œuvres
- Des relations (variation avec le temps dans le cas de données historiques)

- Des idées?

7

Modélisation du réseau

- Le graphe classique (nœuds, arêtes) n'est qu'une visualisation possible de l'information.
- Information réduite à des éléments chiffrables (tableau par exemple)

⇒ Le réseau permet-il de voir ce qu'on ne voit habituellement pas?

-> au sens d'une prise de conscience de la part de l'invisible

-> au sens d'une redéfinition de la démarche herméneutique

- Qu'est-ce que penser en données?

8

Première tentative de règlement de comptes avec Goethe et ses conséquences

- Hiérarchies entre auteurs
- Mécanismes de canonisation gravés dans un continuum entre structures de pouvoir de l'époque et structures actuelles de pouvoir.
- A quoi servent les grands auteurs, et qui/que servent-ils?
- Qu'est-ce qui fait l'auctorialité?
- Incomplétude de l'archive physique: que faire de la manière dont les femmes sont effacées de cette histoire-là?

9

LETTRES ET TEXTES: LE BERLIN INTELLECTUEL DES ANNÉES 1800

Auteurs
Genres
Thèmes
Conservation
Dates

Recherche
Editorial guidelines
Institutions partenaires
Mentions légales
Nachlassprojekt

de | en | fr

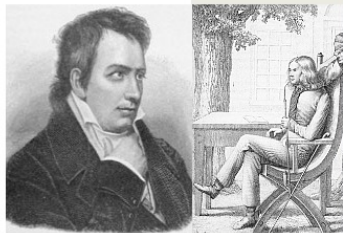
Cette édition présente des corpus de textes en totalité ou en partie inédits. Elle est née d'une étroite coopération avec des archives désireuses de faire connaître leurs fonds à un public plus large. Le travail scientifique sur les corpus est effectué par le groupe de recherche junior "Les intellectuels berlinois entre 1800 et 1830".

Le groupe de recherche junior "Les intellectuels berlinois entre 1800 et 1830" explore sous la direction d'Anne Baillot formes et signification de la participation des savants, écrivains (hommes et femmes) et éditeurs à la vie publique dans le Berlin du début du XIXème siècle. Il s'agit en particulier d'analyser les stratégies de communication qu'ils développent dans ce contexte. L'édition ci-présente a pour but de mettre en évidence ces stratégies.

LES CORPUS DE CETTE ÉDITION

Les textes édités ici illustrent la vie intellectuelle de la capitale prussienne à la fin du XVIIIème et au début du XIXème siècle. Ils éclairent la genèse de la littérature romantique allemande, mais aussi les transferts culturels et les mouvements d'idées spécifiques à cette période politiquement complexe et littérairement productive dans toute l'Europe – et particulièrement à Berlin.

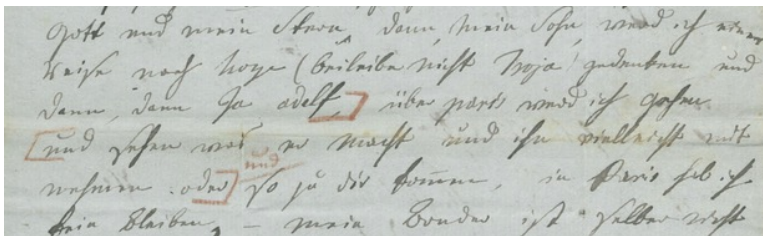
Cette édition souhaite mettre en évidence l'articulation entre les différents cercles de diffusion intellectuels: université, académie, sociétés savantes, salons, maisons d'édition, revues. Vous êtes invité à utiliser toutes les options de recherche mises en place à cet effet.



<https://www.berliner-intellektuelle.eu/?fr>

De l'autre côté du miroir

- Format textuel lisible par n'importe quel ordinateur (et humain un peu familiarisé)
- Standardisation des informations
- Mise en relation des informations automatisée



Gott und mein Stern, dann, mein Sohn, werd ich einer reise nach **Troye** (beileibe nicht **Troja**) gedenken und dann, dann Ja **adelf³**,] über **paris** werd ich gehen [und sehen was **er⁴** macht und ihn vielleicht mit nehmen. oder] **und** so zu dir kofen, in **Paris** hab ich kein Bleiben, — mein **Bruder** ist selber nicht

<https://www.berliner-intellektuelle.eu/manuscript?Brief023ChamissoandeLaFoye+de#1>

Le même passage, encodé

```

darüber<lb/>Gott und mein Stern, dann, mein Sohn, werd ich einer <lb/>reise nach <placeName ref="#l0106" type="bi"><hi
  rend="latin">Troye</hi></placeName> (beileibe nicht <placeName ref="#l0149" type="bi"><hi rend="latin"
  >Troja</hi></placeName>) gedenken und<lb/>dann, dann Ja <hi rend="latin">adelf</hi>
<note resp="#sabine.seifert"><p xml:lang="de"><persName ref="#p0237" type="bi">Chamisso</persName> redet seinen <rs ref="#p0248"
  type="bi_person">Freund</rs> mit dem griechischen Wort für Bruder, "Adelf" (αδελφός), an. </p>
<p xml:lang="en"> Chamisso addresses his friend with the Greek word for brother, "Adelf" (αδελφός). </p><p xml:lang="fr">
  Chamisso s'adresse à son ami avec le mot grec pour frère, « Adelf » (αδελφός). </p></note><add hand="#red_hand"
  place="inline"><hi rend="large"><hi rend="large"></hi></hi></add> über <placeName ref="#l0044" type="bi"><hi rend="latin"
  >paris</hi></placeName> werd ich gehen<lb/><add hand="#red_hand" place="inline"><hi rend="large">[</hi></add>und sehen was
  <rs ref="#p0291" type="bi_person">er</rs><note resp="#sabine.seifert"><p xml:lang="de"><persName ref="#p0261" type="bi"
  >Riegel</persName> weist darauf hin, dass es sich hier um <persName ref="#p0237" type="bi">Chamissos</persName> Freund
  <persName ref="#p0291" type="bi">Koreff</persName> handelt, <title ref="#w00253" type="bi">Correspondance d'Adalbert
  de Chamisso, Fragments inédits</title>, S. 133.</p><p xml:lang="en"><persName ref="#p0261" type="bi">Riegel</persName>
  points out that this is <persName ref="#p0237" type="bi">Chamisso</persName>'s friend <persName ref="#p0291" type="bi"
  >Koreff</persName>, <title ref="#w00253" type="bi">Correspondance d'Adalbert de Chamisso, Fragments inédits</title>,
  p. 133.</p><p xml:lang="fr"><persName ref="#p0261" type="bi">Riegel</persName> précise qu'il s'agit de l'ami de <persName
  ref="#p0237" type="bi">Chamisso</persName>
  <persName ref="#p0291" type="bi">Koreff</persName>, <title ref="#w00253" type="bi">Correspondance d'Adalbert de Chamisso,
  Fragments inédits</title>, p.133.</p></note> macht und ihn vielleicht mit<lb break="no" type="none"/>nehmen. oder<add
  hand="#red_hand" place="inline"><hi rend="large">]</hi></add>
<add hand="#red_hand" place="above"><hi rend="underline">und</hi></add> so zu dir kofen, in <placeName ref="#l0044" type="bi"><hi
  rend="latin">Paris</hi></placeName> hab ich<lb/>kein Bleiben, — mein <rs ref="#p0280" type="bi_person">Bruder</rs> ist
  selber nicht<lb/>zu Hause. — es wird von <persName ref="#p0291"
  reise nach Troye (beileibe nicht Troja) gedenken und
  dann, dann Ja adelf3, ] über paris werd ich gehen
  [und sehen was er4 macht und ihn vielleicht mit
  nehmen. oder] und so zu dir kofen, in Paris hab ich
  kein Bleiben, — mein Bruder ist selber nicht
  3 Chamisso redet seinen Freund mit dem griechischen Wort für Bruder,
  „Adelf“ (αδελφός), an.
  4 Riegel weist darauf hin, dass es sich hier um Chamissos Freund Koreff
  handelt, Correspondance d'Adalbert de Chamisso, Fragments inédits, S.
  133.
  
```


L'arborescence XML-TEI

```
<TEI xmlns="https://www.tei-c.org/ns/1.0">
  <teiHeader></teiHeader>
  <body>
    <div>
      <p>
        <l>
          </l>
        </p>
      </div>
    </body>
  </TEI>
```

```
<body>
  <div type="oeuvre">
    <head>Les Chouans </head>
    <div n="1" type="partie">
      <head> Première partie</head>
      <head> L'embuscade</head>
      <div n="1" type="chapitre">
        <head>Chapitre premier </head>
        <div n="1">
          <head>I</head>
          <p>Dans les premiers jours de l'an VIII, au commencement de vendémiaire, ou, pour se conformer au calendrier actuel, vers la fin du mois de septembre 1799, une centaine de paysans et un assez grand nombre de bourgeois, partis le matin de Fougères pour se rendre à Mayenne, gravissaient la montagne de la Pélerine, située à mi-chemin environ de Fougères à Ernée, petite ville où les voyageurs ont coutume de se reposer. </p>
        </div>
      </div>
    </div>
  </body>
```

<https://www.tei-c.org/release/doc/tei-p5-doc/en/html/examples-div.html>



Métadonnées

- Deux types de métadonnées:
 - Métadonnées génériques du document (« carte de visite » dans le teiHeader)
 - Métadonnées correspondant aux éléments d'information complémentaires dans le texte: renvoi aux fichiers d'autorité, choix de phénomènes textuels mis en exergue (genèse du texte, apparat critique, variantes), mise en page (gras, italique,...)
- Moissonnage se fait par les métadonnées -> informations les plus importantes d'un point de vue numérique
- Il est parfaitement possible d'avoir le contrôle des métadonnées du corpus numérique que l'on produit (mais il faut apprendre)

15

Ce qui devient possible

- Comprendre à la fois quelles traces (physiques) nous restent et quelles traces (numériques) nous laissons: conserver et détruire
- Idéal de l'accès ouvert et de la libre circulation des savoirs réalisable
- Standardisation universalise la mise en relation d'informations (par opposition à des vocabulaires et processus de sélection ajustés à des besoins ciblés/commerciaux, ou des ontologies sur mesure)

16

La hantise de la machine-démon

- Peur du numérique= peur d'une information diffuse, non structurée ou au contraire (trop) structurée de manière trop peu « humaine »
- Peur d'une perte de contrôle: plutôt ne rien faire que de risquer de ne plus être maître-esse de ses productions
- Intérêts financiers, politiques, sociaux considérables dans l'économie de la circulation numérique d'information
- Qui est légitime pour parler de/avec la machine? -> en réalité, continuité avec le monde du livre sur la plupart des points, souvent seulement une question de médialité

17

Les Humanités dites Numériques

- Trois principaux domaines:
 - constitution de « réservoirs de données » scientifiquement solides (et de critères de solidité scientifique)
 - renouvellement des processus herméneutiques (quali-quant)
 - questionnement sur la manière dont les disciplines humanistes s'en trouvent changées (ou non)
- Vieille garde (40+) plus ou moins autodidacte venant d'autres disciplines vs. jeune génération (25+) dont c'est l'unique ou la principale discipline => comment cela s'enseigne-t-il (dans le contexte francophone)?

18

Sur le papier

Le/la professeur recruté(e) pourra s'appuyer sur les compétences et l'expertise de l'Université du Maine dans le domaine de la e-pédagogie et des humanités numériques pour accompagner un projet d'enseignement novateur, en lien avec ses propres domaines de recherches.

N.B. Une pratique des outils numériques et/ou une expérience de recherche avérée dans le domaine des Humanités numériques sera un atout appréciable pour participer aux travaux de la MSH-Le Mans.

19

En pratique, dans la cour des grands

- Cours prédéfinis en master:
 - Master ECI, « Usages pédagogiques et culturels du numérique »
 - Intégration d'un cours d'édition (numérique) en M2 sous le chapeau « culture littéraire et visuelle »
- Formation doctorale: formation plus approfondie adossée à la démarche de recherche

ENJEUX ET METHODES DE L'ACCES NUMERIQUE AUX SOURCES DE RECHERCHE PRIMAIRES

Ce cycle de trois journées a pour objectif de permettre aux doctorant.e.s de se familiariser avec l'ensemble des enjeux liés à l'accès numérique aux sources primaires de leur recherche. Elles s'inscrivent dans une démarche de sensibilisation à l'open science en raison de la nature des outils manipulés et des approches méthodologiques abordées.

20

Exemple du travail sur Wikipedia

- Une certaine hypocrisie dans le monde de l'ESR autour de Wikipedia
- Pas d'appropriation des mécanismes de contrôle
- Pas d'appropriation d'une approche critique en finesse correspondant aux critères qui sont ceux qu'on enseigne en sciences humaines
- Pas d'appropriation large du potentiel de production de savoir



POSTS

29/03/2015

My first Wikipedia article

Introduction

Like everyone else I used [Wikipedia](#) a lot, but this time I could experience the project from the other side by writing an own article. I edited a Wikipedia article about my father who is also a known [artist](#) in

Search...

Dieses Blog beschäftigt sich mit der Frage, wie der Umgang mit Wikipedia die literaturwissenschaftliche Praxis in Forschung und Lehre verändert. Es setzt sich ebenfalls in

21

...et en licence « Allemand-Humanités Numériques »...

- S2: Un premier module d'initiation
 - CM hybride adossé à 20 capsules de 10 mn préenregistrées, « Introduction aux Humanités Numériques »
 - TD en présentiel « Le numérique dans l'enseignement en France et en Allemagne »
- S3: Trois unités de cours (10 ECTS)
 - Introduction à la traduction automatique
 - Bases de web statique
 - Droit des données personnelles en contexte numérique
- S4: Deux unités de cours et un projet tutoré (10 ECTS)
 - Comprendre et utiliser les bases de données
 - Droit d'auteur en contexte numérique
 - Projet tutoré: produit web+sa documentation

22

... ou la brève histoire d'un flop

- Pas d'attractivité pour les publics manceaux
- Classe renversée qui ne fonctionne pas vraiment
- Incapacité (de ma part) à combiner l'enseignement d'éléments de la discipline des études germaniques et les bases de la *data literacy*
- Difficulté à caler ma manière d'enseigner sur un point de vue de *digital natives*
- Question du comment s'y prendre (co-production qui tombe à l'eau...), mais aussi quand, et sans doute surtout pour quoi faire => sentiment d'être complètement à côté des besoins des étudiant·es

23

Intégration à l'enseignement dit disciplinaire

| | Notions | Compétences | Pratiques |
|--|--|---|---|
| Information : éléments de culture numérique générale | <ul style="list-style-type: none"> • Histoire Internet/Web • Données (« big data ») • Autorité • Identité numérique | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier la provenance d'une information et sa trajectoire • Organiser une recherche | <ul style="list-style-type: none"> • Veille • Moteurs de recherche (généralistes, Scholar, Isidore) • Ressources doc. 1 |
| Information scientifique | <ul style="list-style-type: none"> • Production de l'information scientifique (citation, preuve, évaluation) • Type de documents • Histoire publique | <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la spécificité d'une information scientifique • Comprendre quelle information mobiliser pourquoi et où la trouver | <ul style="list-style-type: none"> • Exploration de Wikipedia • Cairn et Persée • Environnement OpenEditions • Zotero |
| Information en contexte historien | <ul style="list-style-type: none"> • Source primaire/secondaire (anciennes et nouvelles) • Corpus/fonds • Numérisation • Donnée – métadonnée • Lecture proche/distante • Enjeux politiques (open access) | <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre ce que fait l'ère numérique à la recherche historique et ses différentes étapes (chercher, interroger, écrire, diffuser) • Équiper ses premières recherches | <ul style="list-style-type: none"> • Gallica et corpus numérisés • Archives web et audiovisuelles • Instruments de recherche • Tropy • HAL et dépôts |

Caroline Muller 2019

Caroline Muller, « Pédagogie et formation en histoire à l'ère numérique, quelques réflexions #dhiha8 » (<https://consciences.hypotheses.org/2199>)

24

La nouvelle donne post-COVID

- Polarisation autour du numérique au moins aussi importante:
 - « Moindre mal » qui permet quelque chose plutôt que rien
 - Impact carbone relativement bas augmente l'acceptabilité
 - Mais pratiqué à l'excès, seuil de tolérance pas forcément plus élevé.
- Il n'y a pas de retour à « avant » possible.

25

Tout est à repenser (- ou pas?)

- Ouverture des données vs. leur impact environnemental
- Numérique dans sa matérialité incarne des paradoxes difficiles à aborder et résoudre

Digital Humanities and the Climate Crisis

a manifesto

Some Context

The digital is material. As digital humanists, every project we create, every software application we use, every piece of hardware we purchase impacts our environment. In this document we aim to surface the ecological impacts of our work while learning with and from our DH community about ways to reduce harm to the environment and to the people most impacted by environmental injustices.

Lien vers le manifeste:

<https://dhc-barnard.github.io/dhclimate/>

Conf à Berlin ! Super, mais on y va comment ?

50% de l'empreinte individuelle annuelle visée pour la neutralité carbone en 2050

| | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| ✈️ Aller-retour Paris-Berlin en avion | 200-900 kg CO ₂ e |
| 🚗 AR Paris-Berlin en voiture | 200-600 kg CO ₂ e |
| 🚆 AR Paris-Berlin en train | 10-20 kg CO ₂ e |
| 📺 Visio de 2 jours | 1-2 kg CO ₂ e |
| 🎧 Audioconférence | -60 à -80 % de données |
| 👤 Je ne participe pas | 0 kg CO ₂ e |

Les outils numériques ont aussi d'autres impacts socio-environnementaux

Repensons nos réunions et conférences

Travail initié par des membres de Labos 1point5

<https://www.msn.com> › actualité ▼ Diese Seite übersetzen

Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en ...

29.08.2021 — Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en avion ? Léa Bello et Adrien Vande Castele. 29/08/2021.

<https://www.msn.com> › actualité ▼ Diese Seite übersetzen

Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en avion ?

Les compagnies aériennes sont de plus en plus nombreuses à le proposer aux voyageurs : « compenser » leurs émissions de CO₂ en plantant des arbres.

<https://www.dailyadvent.com> › news ▼ Diese Seite übersetzen

Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en avion

vidéo Les compagnies aériennes sont de plus en plus nombreuses à le proposer aux voyageurs : « compenser » leurs émissions de CO₂ en plantant des arbres.

<https://www.mondialnews.com> › fa... ▼ Diese Seite übersetzen

Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en avion

29.08.2021 — Les compagnies aériennes sont de plus en plus nombreuses à le proposer aux voyageurs : « compenser » leurs émissions de CO₂ en plantant des ...

<https://linevie.com> › Nouvelles ▼ Diese Seite übersetzen

09:08 Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en ...

09:08 Faut-il planter des arbres pour compenser nos voyages en avion ? Faut. Pour compenser leurs émissions de gaz à effet de serre, de nombreuses entrepr...

<https://www.geo.fr> › environnement ▼ Diese Seite übersetzen

Planter des arbres contre un trajet en avion : la compensation ...

14.06.2019 — Certaines d'entre elles proposent même de calculer notre empreinte carbone afin

Des conférences moins lointaines mais plus soutenables !

empreinte individuelle annuelle visée pour la neutralité carbone en 2050

| | |
|------------------------------|------------------------------|
| ✈️ Aller-retour Paris-Sidney | 3-20 t CO ₂ e |
| ✈️ AR Paris-New York | 1-6 t CO ₂ e |
| ✈️ AR Paris-Berlin | 200-900 kg CO ₂ e |
| 📺 Visio de 4 jours | 2-4 kg CO ₂ e |
| 🎧 Audioconférence | -60 à -80 % de données |
| 👤 Je ne participe pas | 0 kg CO ₂ e |

Les outils numériques ont aussi d'autres impacts socio-environnementaux

Repensons nos réunions et conférences

Travail initié par des membres de Labos 1point5

50% de l'empreinte individuelle annuelle visée pour la neutralité carbone en 2050

| | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| ✈️ Aller-retour Paris-Berlin en avion | 200-900 kg CO ₂ e |
| 🚗 AR Paris-Berlin en voiture | 200-600 kg CO ₂ e |
| 🚆 AR Paris-Berlin en train | 10-20 kg CO ₂ e |
| 📺 Visio de 2 jours | 1-2 kg CO ₂ e |
| 🎧 Audioconférence | -60 à -80 % de données |
| 👤 Je ne participe pas | 0 kg CO ₂ e |

Les outils numériques ont aussi d'autres impacts socio-environnementaux

Repensons nos réunions et conférences

Travail initié par des membres de Labos 1point5

empreinte individuelle annuelle visée pour la neutralité carbone en 2050

| | |
|------------------------------|------------------------------|
| ✈️ Aller-retour Paris-Sidney | 3-20 t CO ₂ e |
| ✈️ AR Paris-New York | 1-6 t CO ₂ e |
| ✈️ AR Paris-Berlin | 200-900 kg CO ₂ e |
| 📺 Visio de 4 jours | 2-4 kg CO ₂ e |
| 🎧 Audioconférence | -60 à -80 % de données |
| 👤 Je ne participe pas | 0 kg CO ₂ e |

Les outils numériques ont aussi d'autres impacts socio-environnementaux

Repensons nos réunions et conférences

Travail initié par des membres de Labos 1point5

Des modalités plus collectives

- Labos1point5: <https://labos1point5.org/> (GT enseignement, GT Arts Sciences)
- Ecoinfo: <https://ecoinfo.cnrs.fr/>
- Contribution à valoriser des structures mutualisées de diffusion de la recherche (<https://www.episciences.org/page/shs#>); lutte contre le datatracking des chercheurs·euses (<https://stoptrackingscience.eu/>)
- Organisation d'une conférence mondiale adossée à des hubs régionaux
- Intégration de technologies adossées à l'intelligence artificielle pour proposer une sortie bas débit (traduisible automatiquement)

29

Repenser les communs

- Place des questions d'inclusivité
- Changer de temporalité
- Communs de la connaissance comme forme de résistance
- Familiarisation avec des modalités de réappropriation du savoir (licences ouvertes)



30

Travaux en cours

- Recherche sur l'émotionalité liée à l'image de soi et de l'ennemi entre France et Allemagne dans des égodocuments de la fin du XVIIIème au XXème siècle
- Réflexion sur les formes de représentation de l'information textuelle (au-delà du simple graphe) et leur apport herméneutique
- Travail sur les biais de genre dans les traductions historiques (identification d'un signal auctorial spécifique)
- Contribution au développement d'une feuille de route destinée à cadrer l'impact environnemental des méthodes computationnelles pour le travail sur les textes et autres ressources patrimoniales (OCR, modèles de langages, modèles de traduction, word embeddings, etc.)

« Moi, solitaire, tel Merlin
depuis son tombeau lumineux... »
Le vieux Goethe et la reprise de l'œuvre
au miroir de la correspondance

ANNE BAILLOT

31

A suivre sur:

- <https://cv.archives-ouvertes.fr/annebaillot>
- <https://digitalintellectuals.hypotheses.org/>
- Twitter et mastodon:
@AnneBaillot



32

Deuxième partie

Ateliers

Atelier A

Ethique et épistémologie

Les constats établis par les travaux scientifiques (cf. par exemple le rapport du GIEC) ainsi que le terme même d'anthropocène, signent cette évidence : les épistémologies positivistes et l'hybris de l'homme ont fait bon ménage pour croire à la maîtrise du monde et de nous-mêmes. Croyant piloter le monde, nous voilà pilotés par lui, d'avoir préféré le maîtriser plutôt que de s'en reconnaître, et d'en assumer les responsabilités générationnelles. Leurs limites, avérées aujourd'hui, sont-elles dépassables? Que proposent, à cet égard, des recherches constructivistes, inscrivant les effets de contexte (et donc d'environnement) comme puissamment signifiants? Le paradigme de l'émergence recompose-t-il encore autrement les rapports du sujet et du monde? Quels dispositifs pédagogiques, éducatifs et de formation pourraient soutenir l'élucidation par chacun de ses actions, de ses responsabilités, de ses pensées?

Animateur :

Jean-Claude Sallaberry

Intervenants :

Muriel Frisch

Clothilde Jourzeau Kraeutler

Philippe Lestage

Samuel Lopes Pinheiro

Valérie Melin

Florent Pasquier

Rémi Poymiro

Cédric Prevot

Jean-Claude Sallaberry

Intelligence collective et mouvement de contre-transposition

Muriel Frisch

*Centre d'Étude et de Recherche sur les Emplois et la Professionnalisation
Université de Reims Champagne-Ardenne*

Résumé

Cet article retrace quelques épisodes d'un parcours de construction de savoirs à partir de rencontres successives d'acteurs dans des contextes de travail variés. Nous avons développé une forme d'épistémologie de la pratique de recherche en éducation et en formation avec le champ de recherches « didactique de l'information-documentation », en proposant une nouvelle approche didactique(s) pour les métiers de l'humain (chercheurs, professionnels de l'éducation, de la santé, de la formation). Nous allons considérer dans un premier temps les mouvements de contre-transposition et d'intelligence collective au service de l'accompagnement; dans un second temps l'émergence d'une méthode de travail pour les collectifs accompagnés en recherche; puis dans un troisième temps nous nous focaliserons sur un exemple de recherche menée à partir d'un dispositif d'Analyse de Pratiques Professionnelles avec les infirmières et infirmiers de l'Education Nationale du Grand Est.

Mots-clés : développement professionnel; posture de recherche, contre-transposition; construction de savoirs; intelligence collective; didactiques; métiers de l'humain; efficacité réflexive

Introduction

Dans un rapport récent réalisé par le Cnesco¹ au sujet des voies possibles de la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, et, parmi les quinze propositions qui ont été faites, Régis Mallet pointe le problème « *d'un modèle de formation très descendant en France* ». Il souligne ensuite qu'il faut « *envisager la recherche comme un posture à développer chez les enseignants pour les engager dans des collectifs enseignants de formation. Ce qui passe par l'aménagement du temps de travail et par la reconnaissance institutionnelle* ».

En écho à ce récent constat réalisé après deux années de recherche et une conférence de comparaison internationale, cet article retrace quelques épisodes d'un parcours de construction de savoirs à partir de rencontres successives d'acteurs dans des contextes de travail variés, intervenant dans des « métiers de l'humain »² (chercheurs, professionnels de l'éducation, de la santé, de la formation). Nous avons accompagné de nombreux groupes professionnels à la mise en place progressive d'une *Posture de recherche* (Frisch, 2020) et des formes d'efficacité. Nous avons développé une forme d'épistémologie de la pratique de recherche en éducation et en formation avec le champ de recherches de la « didactique de l'information-documentation » et en proposant une nouvelle approche didactique(s). Nous accompagnons par la recherche les constructions de savoirs en lien avec différents dispositifs, différentes pratiques et organisations. Nous étudions la façon dont les praticiens des « métiers de l'humain » (Education-Formation-Médiation-Soins) sont confrontés à la construction de savoirs, de compétences, au « faire apprendre », à travers des nouveaux dispositifs, dans des contextes et territoires différents.

Nous cherchons à accompagner les transformations et les évolutions professionnelles en tenant compte des avancées scientifiques ; à amener l'Autre à se former, à apprendre avec la recherche (la didactique de l'information-documentation et le savoir de l'information sont ici précieux), à le penser avec ses représentations, en tenant compte de son propre parcours.

La nouvelle approche didactique(s), harmonise la réflexion sur trois pôles forts : didactique(s), les métiers humains et l'intelligence collective. Elle se conçoit dans la lignée entre autres des travaux d'Astolfi avec la mise en regard de trois formes de constructivismes³ en didactique(s) : un constructivisme épistémologique (les savoirs résultent d'un effort de construction épistémique, social et culturel), un constructivisme psychologique (apprendre nécessite une construction active de la part du sujet, dans un contexte social), un constructivisme pédagogique (enseigner nécessite une ingénierie didactique cohérente avec les objectifs visés et les obstacles à franchir). Astolfi établit une relation d'ordre dialectique entre le cognitif et le conceptuel. Le travail de réflexion s'opérant en référence aux figures originelles pour penser ces formes de constructivismes pour l'Ecole (Bachelard, Wygotski, Bruner, Piaget, ...).

I. Mouvements de contre-transposition et d'intelligence collective au service de l'accompagnement

Ce travail s'ancre à l'origine dans le courant des recherches des didactiques des disciplines en sciences de l'éducation et de la formation, tout en développant des formes de porosités entre les didactiques et des catégories socio-professionnelles différentes. Nous avons proposé une nouvelle forme de caractérisation du champs de recherches en Didactiques comme l' « *étude des conditions des transmissions, des médiations, des appropriations, et des constructions des enseignements et des apprentissages dans*

1. <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deduction/>

2. Cf Réseau IDEKI Didactiques et métiers de l'humain, fondé par Frisch et Paragot

3. « Les trois constructivismes » in Astolfi, Jean-Pierre Astolfi (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : Esf, p.131.

des disciplines, des domaines émergents, des technologies (Tic, Tuic, Numérique...), des éducations, des domaines professionnels en tenant compte de certains croisements et confluences, de « la réalité » de l'activité et des pratiques professionnelles pour les métiers de l'humain dont les métiers de l'éducation. ». (Frisch, 2016, p.47).

1) La modélisation « transposition/contre-transposition » et le concept de « contre-transposition »

Dans une perspective didactique, les professionnels peuvent se référer au concept de transposition didactique en procédant à un ensemble de transformations adaptatives des savoirs de référence, à un travail d'appropriation d'éléments théoriques pour agir dans la pratique. Et aussi au concept de « contre-transposition didactique » caractérisé en 2001 en lien avec un premier groupe professionnel celui des professeurs documentalistes qui se posent alors des questions identitaires et qui permet d'appréhender le milieu comme générateur de savoirs. Puis avec ensuite un étayage progressif.

Autrement dit l'idée est de tenir compte du Faire (Activité et Pratique) et du Dire professionnels, de considérer « la réalité » de ce qui se produit effectivement dans une pratique, de l'analyser avec les acteurs concernés, en tenant compte de l'expérience pour dégager des savoirs en lien avec l'expérience, les expériences, les pratiques professionnelles. Il s'agit d'extraire les savoirs de l'action ; de tenir compte des prescriptions mais dans une logique curriculaire qui intègre aussi une conception au niveau local avec les acteurs concernés (curriculum building, Connelly & al., 2013). Dans un travail en contre-transposition le sujet est confronté à la nécessité de déterminer des situations mobilisatrices de travail en référence à ses pratiques professionnelles, de les caractériser, de les analyser, et, de contribuer à l'élaboration du savoir en lien avec le « réel de l'activité ». Le sujet est fortement impliqué dans ce processus de construction de savoirs.

D'un point de vue méthodologique, dans nos recherches et avec différents groupes professionnels nous analysons en « contre-transposition » par exemple les contenus des interactions produites dans le « réel de l'activité ». Nous captions et nous formalisons des problèmes professionnels, des idées, des émergences (Frisch, 2016), des formes d'efficacité.

Nous nous sommes engagée par conséquent tout au long de notre parcours à valoriser la question du sens⁴, de la signification que l'on donne à une activité, une pratique, un faire en analyse des apprentissages de l'activité. Dans nos travaux le savoir est conçu comme une construction par le sujet qui repose sur la volonté de créer des liens et de l'ouverture en évitant justement les postures descendantes, prescriptives voire dogmatiques.

2) L'intelligence collective en question

Dans le réseau IDEKI⁵, acronyme signifiant « ouverture » (en Basque)⁶ et, avec la plateforme IDEKI, nous avons mis en place une approche d'intelligence collective, exigeant des compétences de collaboration, de coopération, de co-élaboration.

Navarro (1990) a insisté sur l'importance du partage des connaissances, des représentations et des

4. Modèle 8 « Acteurs, Milieux, Contextes, Rapport au savoir, en interaction », In Frisch, M. (2020). *Didactique de l'information-documentation et développement d'une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective*. Paris : L'harmattan, p.157.

5. IDEKI : Information-Innovation-Didactiques-Documentation-Education-Knowledge-Ingénierie

6. Lhande, Pierre. (1926). « Ouvrir le sens, l'intelligence, le cœur... » dans le Dictionnaire Basque Français. (2019), p. 535.

références communes pour collaborer dans l'action. Pour Levy (1997), l'intelligence collective est une intelligence qui est diffusée partout, constamment valorisée, coordonnée en temps réel, et qui conduit à une mobilisation efficace des compétences. Avec l'arrivée d'internet nous avons pu développer cette forme d'intelligence collective. Dans son livre intitulé *L'intelligence collective, la révolution invisible*, Noubel (2004) lui, a insisté sur l'importance pour notre société des apprenants et même des gouvernements de ne pas se limiter à « l'intelligence collective pyramidale ». C'est aussi notre point de vue. L'intelligence collective se manifeste sous différentes formes (Arnaud et Caruso Cahn, 2019, p.15) : « *une forme d'intelligence coopérative, c'est-à-dire une organisation collective du travail dans laquelle les buts sont communs mais les tâches sont réparties et d'autre part, une forme d'intelligence co-élaborative caractérisée comme le fruit d'une innovation menée collectivement et qui conduit également à l'émergence de l'intelligence collective.* ». Différentes formes d'organisation, comme l'organisation sociale, la vie du groupe et l'expérience de la vie du groupe qui s'y déroule sont centrales dans l'éducation et constituent un enjeu de formation pour la profession enseignante (Sallaberry & Vannereau, 2010).

En fondant le réseau IDEKI⁷, nous visons à travers des processus de partage, d'échange, et de création, à valoriser les métiers humains et permettre à tous les acteurs impliqués dans l'*Ecole* (de la maternelle à l'université) de développer des pratiques en transformant les objets de recherche en objets de formation et des objets de formation en objets de recherche. Le projet de construction de la plateforme a permis de réaliser du développement ergonomique des espaces d'IDEKI, de créer des contenus numériques, d'impulser un fonctionnement en communauté de réseau. En lien avec la plateforme, le réseau IDEKI a organisé dans le même temps des colloques scientifiques. Le projet de recherche repose sur une distribution croisée des recherches, un dépassement de clivages catégoriels et institutionnels par des objets de recherche en commun, par exemple : émergence, cheminement et construction de savoirs. Le processus de didactisation peut permettre de poser la question de la capacité professionnelle d'adapter ses pratiques aux contextes et situations dans lesquels l'activité se déroule, dans une organisation apprenante. Cette adaptation répond à la nécessité de mettre au premier plan les méthodes de travail collectives et collaboratives dans la pratique. La matrice didactique se forge par les interactions entre les acteurs impliqués.

II. Emergence d'une méthode de travail dans des démarches de recherche-action-formation et approches collaboratives

Plusieurs de nos recherches ont impliqué des démarches de recherche-action-formation, et, des approches collaboratives par la voie du développement. Elles se situent généralement dans une approche compréhensive, c'est-à-dire qualitative, non prédictive, et, en tenant compte des contextes. Elles sont de nature interprétative, les théories interprétatives tentent de construire une théorie du « sens » (une herméneutique) à l'existence, aux évènements, aux actions, en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. Nos travaux cherchent à rendre explicite le sens que les individus donnent à leurs actions avec des concepts innovants, à repérer des émergences en lien avec des pratiques et des situations professionnelles d'éducation et de formation. Nous avons développé *une méthode* de travail (Frisch, 2016, p.73-74) que nous exposons en suivant.

1) Une méthode de travail pour les collectifs accompagnés en recherche

Cette méthode consiste à instaurer :

- Une « temporalité de la recherche » (prévoir et organiser des temps de regroupement collectif pour de la recherche),

7. Frisch, M., Paragot, J.M. et al. 2009.

- Des « moments d'émergence » (laisser émerger les savoirs, les expériences, les problèmes professionnels...),
- Des temps d'action, de formation,
- La mise en place de feed-back réguliers avec les professionnels sur : les problèmes professionnels, les prises de conscience, le sens et la récurrence de certains mots dans les interactions verbales que nous appelons « mots concepts » dans le cours de la recherche; de cadrages théoriques; des élaborations professionnelles,
- L'intégration de concepts didactiques et autres qui peuvent servir les analyses,
- Le repérage des situations mobilisatrices de travail qui fassent sens et qui puissent être analysées et constituer des références pour procéder aux recherches,
- Le dégagement de critères d'intelligibilité de l'activité, des pratiques, « du Faire »,
- La production et la communication en impliquant les participants à la recherche,
- L'évaluation de l'action

2) Une dimension éthique

La dimension éthique soulignée dans cet appel à communication est travaillée là où la parole des praticiens peut élaborer un savoir, où les pratiques peuvent devenir des questions théoriques en actes, où chacun de sa place peut contribuer à l'éclairage des pratiques et à l'éclaircissement conceptuel. Le travail défend l'idée des singularités irréductibles à des formes de généralisations voire de normalisation. Le chercheur en accompagnement garantit le cadre éthique et développe un contrat de confiance avec les professionnels. Un temps est consacré à l'instauration des modalités de travail qui vont s'établir pour la recherche et à la connaissance des lois en vigueur qui régissent cette activité de recherche en sciences humaines, en éducation, en formation.

3) L'Utilisation d'un concept émergent : celui « d'efficacité réflexive »

Nous choisissons de parler de concept en ayant bien conscience qu'un long travail d'étayage reste à faire pour prétendre stabiliser cette « émergence » (Frisch, 2016). Un concept peut être perçu en fonction des échanges de significations qui s'opèrent entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » dans le langage et avec les mots (Vygotski, 1985). Il peut aussi être interprété au regard de la théorie de la complexité (Morin, Le Moigne, 1999), d'un constructivisme interdisciplinaire (Le Moigne, 2002) et du multi-référencement (Ardoino, 1993).

La réflexivité et la réflexion sont des concepts très présents dans la formation professionnelle et qui ont évolué au fil du temps. Au cours de nos travaux, nous avons fait émerger celui « d'efficacité réflexive » (Benabid-Zarrouk, 2015). Dewey a été un précurseur, dans *How we think* (1925) il mobilisait la « pensée réflexive » en opposition à la pensée spontanée. Dans *Démocratie et éducation* (1916), il utilise l'expression « expérience réflexive », mettant en lumière les étapes d'un processus dont les origines et les points d'arrivée se situent dans l'expérience même de la personne, c'est le pragmatisme. Travaillant sur le thème du développement professionnel, et, la théorie de l'apprentissage organisationnel, Donald Schön et Chris Argyris⁸ indiquaient dès les années 1970 que s'il voulait évoluer, le professionnel devait se dégager du modèle de « rationalité technique » issu de sa formation académique théorique afin d'être apte à affronter des situations professionnelles complexes. Schön (1994) a développé une épistémologie de l'agir professionnel et a parlé de savoirs en cours d'action (Knowing in action). Dans cette mouvance, Philippe Perrenoud (2001) a posé la réflexivité comme postulat de départ pour la pratique enseignante, la réflexion s'amorce sur l'action en cours, son environnement, ses contraintes, ses ressources. Trois capacités peuvent

8. <http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/argyris>

ainsi définir la pratique réflexive : réfléchir sur le vif de l'action ; la capacité à réfléchir sur l'action en amont et en aval ; la capacité à réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective. Tardif, Borges et Malo (2012) considèrent à partir d'un ensemble de textes de contributeurs qu'il y a finalement un avant et un après Schön.

Nous avons fait ressortir des manifestations d'« efficacité réflexive » qui dépassent une logique stricto sensu d'application de compétences. Les acteurs sont ainsi conviés par les travaux en didactique(s) à « entrer » dans le processus de conception d'un travail « pour eux-mêmes » et « pour autrui », en réfléchissant aux différentes façons d'agir, en créant, en innovant. Chaque exemple marque le lien entre « savoir d'expérience », « savoir expérientiel » (né dans l'expérience du vécu), « savoir d'expérimentation », « savoir-concept » pour cheminer vers des formes d'efficacité en formation par le questionnement, la réflexion, l'analyse ; par le retour sur l'activité, sur la pratique, « le faire », au service des apprentissages et de leur appropriation.

Avec l'analyse d'un ensemble de dispositifs de formation et l'emploi de différentes méthodes, nous avons progressivement dégagé 12 indices d'efficacité réflexive (Frisch, 2016, p.55-56). Ces indices peuvent nous aider à lire et analyser des pratiques ou élaborer des dispositifs d'ingénierie qui les intègrent. Par exemple : « de l'intuition à l'art du questionnement » ; « de la prise de conscience à la conceptualisation » ; « de l'analyse du savoir de la pratique » ; « des formes d'intuition expérientielle singulière vers une co-élaboration croisée des savoirs d'expérience ».

III. Focus sur un exemple de recherche à partir d'un dispositif d'Analyse de Pratiques Professionnelles avec les infirmières et infirmiers de l'éducation nationale

1) Brève contextualisation

Nous prenons l'exemple de l'analyse du travail en atelier d'APP au cours du colloque que nous avons organisé, intitulé « Infirmières et infirmiers de l'éducation nationale une nouvelle spécialité, émergences et premiers résultats de recherche » au niveau du Grand Est en 2019⁹.

L'atelier se compose des membres du groupe qui ont préparé une intervention en proposant une communication orale avec un diaporama. Quatre « professionnels-formateurs »¹⁰ sont *en posture de recherche* et dans une démarche « d'efficacité réflexive ». Nous les accompagnons à développer des compétences de « formateurs-chercheurs ». Il se compose aussi de plusieurs participants travaillant en IFSI. Nous avons eu la chance d'avoir cette mixité professionnelle avec un atelier composé d'infirmier(e)s de l'Éducation Nationale et d'autres travaillant hors de l'Éducation Nationale, ce qui nous a permis de mettre en regard des pratiques autour de l'entrée au travail « les démarches cliniques ». L'atelier a duré environ deux heures. Nous ne sommes pas complètement en extériorité puisque nous avons en amont accompagné le travail dans le dispositif de formation recherche, à hauteur de dix heures et que nous sommes dans l'atelier. Nous analysons la signification des contenus des interactions verbales entre une dizaine de participant(e)s à l'atelier du colloque, à partir de la retranscription de l'atelier en utilisant notamment les indices d'efficacité réflexive. Pour ce faire, nous avons contractualisé avec les membres du groupe en formation-recherche que pour la dimension recherche il y aurait une captation audio de leur présentation et des interactions avec les participants à l'atelier, à partir de leur réalisation d'un document de présentation : un diaporama.

9. <https://www.univ-reims.fr/vie-des-campus/agenda/colloque-infirmieres-et-infirmiers-de-l-education-nationale-une-nouvelle-specialite-emergences-et-premiers-resultats-pour-une-recherche-action>

10. F. Doguet, V. Martiny, M.-C. Maure, C. Freppel

2) Enjeux, questions et constats par les professionnels

Il y a plusieurs enjeux importants qui sont soulevés dans ce travail en atelier au niveau des IENS : celui du travail en collaboration, en intelligence collective ; celui de la prise en compte des savoirs professionnels liés au contexte de l'École ; celui du traitement de l'information (dans le passage de l'information au savoir et à la connaissance) et des prises de notes professionnelles (traces) ; celui de l'innovation dans l'offre de soin et de l'évolution des pratiques corrélée à celle des outils numériques. Ainsi que les questions et constats soulevés autour d'une vision « médico-centrée », de la garantie de la confidentialité, des liaisons entre les professionnels au sein d'une même équipe.

UN CONSTAT L'OUTIL NUMÉRIQUE « SAGESSE », UN OUTIL DE BAS RAISONNEMENT CLINIQUE

La parole est donnée à une collègue qui focalise le propos sur la présentation de l'outil national numérique intitulé « sagesse ». Un « *cas concret* » est relaté, celui de Léa, à partir duquel on présente la description des onglets, leurs usages par les professionnels et les problèmes soulevés en lien avec la conception de l'outil :

- « Donc on ouvre **une fiche "passage de l'élève"** qui reprend les principales informations de l'élève avec un petit encart qui s'appelle "liaison engagée" qui nous permet de noter avec qui on a pu relationner mais pas de quelle manière, pas à quel niveau, uniquement l'interlocuteur qu'on aurait pu avoir dans la prise en charge de l'élève. ».
- « Ensuite **dans l'autre petit onglet qui s'appelle "besoins"**. En fait il y a deux encarts : le premier qui nous demande de renseigner qu'est-ce qu'on a fait, et très souvent on se retrouve à cocher l'onglet "soin traitement". Il y a peu de proposition, donc si on veut les reprendre il y a les conseils en santé, la contraception d'urgence (qu'elle soit administrée ou demandée), les dispenses ponctuelles d'atelier (pour le lycée professionnel) ou de sport, l'écoute relation d'aide, tout ce qui tourne autour des événements graves ce qui peut arriver et devenir gravissime dans un établissement, les maladies transmissibles, la maltraitance (il faut entendre protection de l'enfance, toutes les situations de protection de l'enfance), renseignements et ressources ça correspond en fait à une demande de renseignements purs, les soins traitements sur protocole de prescription donc là on est dans le cadre où l'élève bénéficie d'une prescription ou d'un protocole particulier lié à une pathologie chronique qui pourrait nécessiter un traitement et les situations de violences sexuelles. ».
- « Donc on n'a pas possibilité de mettre autre chose et ce n'est pas possible de lier plusieurs demandes entre elles. Il faut faire un choix et ça s'arrête là, sachant que souvent c'est jamais clivé de manière aussi franche. Et on peut aussi cocher un suivi infirmier et là en revanche on a une petite possibilité de déployer à la demande de qui serait ce suivi infirmier. ».
- « Ensuite il y a **un onglet suivant**, c'est confidentiel, donc en fait trois cases à remplir : quels sont les symptômes exprimés par l'élève, donc il y a un onglet déroulant (ici on peut cocher "douleur abdominale". L'onglet suivant ce sont les soins donnés, donc là on a une possibilité médicamenteuse (qu'est-ce qu'on a donné pour régler le problème). Une toute petite barre d'observation, on peut par exemple revenir plus en détails sur le traitement médicamenteux qui a été administré et compléter. ».
- « Et **un onglet "note"** et cet onglet note, on s'est rendu compte dans les différents groupes de travail, qu'il était fortement alimenté par les infirmiers. On y mettait tout ce qu'on ne pouvait pas mettre ailleurs, toute la frustration hypothético-déductive de ce que l'outil engendre. Et il fallait bien qu'on note tout ce qu'on avait pu relever comme éléments particuliers qu'on ne pouvait pas insérer mais qui du coup n'est pas du tout exploitable ensuite. Ce sont des notes qui restent confidentielles et qui n'apparaissent plus du tout dans l'exploitation de l'outil. C'est uniquement pour nous, on ne peut plus rien en faire après. ».

De façon réflexive, les collègues qui présentent cet outil, considèrent qu'il s'agit d'un outil de « *bas raisonnement clinique* » pour plusieurs raisons : car il est « *incomplet* », et, il :

- « *ne permet pas de mettre en lumière le processus de démarche clinique, ni le raisonnement hypothético-déductif* » ; car il reste sur un premier niveau de recueil : « *avec une première information, une donnée, quelque chose exprimé par l'élève et une réponse apportée qui clôture quasiment la prise en charge et on s'arrête là* ».

3) D'une intuition vers une problématisation, indice d'efficacité réflexive

Sans que ce soit dit ainsi, les professionnel(le)s vont problématiser *cette intuition* du rôle fondamental qu'exercent leurs notes professionnelles et vont contribuer à en faire un facteur d'évolution de l'outil existant pour qu'il devienne d'un « haut raisonnement clinique » parce qu'il permettrait plus aisément de tenir compte de ces hypothèses, réflexions, questions intégrées dans l'onglet notes. Ce moment est crucial, ils élaborent *une problématisation* en lien avec la pratique professionnelle. Plusieurs questions vont être soulevées : une vision « médico-centrée », celle de la garantie de la confidentialité, la question des liaisons entre les professionnels au sein d'une même équipe. On note un déficit de communication. On apprend que les médecins utilisent eux un autre outil. Que les chefs d'établissements n'ont pas accès à la partie confidentielle. Que la restitution ne se fait qu'au travers des infirmier(e)s :

« C'est nous qui imprimons les documents donc ils ont l'identité de l'élève, le régime, le jour du passage, l'horaire du passage et s'il est retourné en classe, s'il est parti à l'hôpital où s'il est rentré dans sa famille, ça s'arrête là. Juste la cartographie des consultations infirmières qu'il voit en fait. »

Une participante (intervenante en IFSI) s'étonne de la double tâche :

« Donc vous remplissez celui-là et le suivant ? »

Le formateur-chercheur explique que :

« Par rapport à cette double tâche, il y a une réflexion malgré tout ministérielle, pour faire évoluer l'outil dont on vient de parler. En prenant en compte un certain nombre d'éléments qui ont été remontés à l'occasion de groupes de travail nationaux. C'est en production, en réflexion donc à terme, il y aurait un nouvel outil, maintenant quelle va être son ossature, voilà, d'une part il y a aura à répondre à cette obligation, aussi de devoir un petit peu caler le circuit d'un élève ou d'un enfant au sein d'un établissement scolaire. Que le chef d'établissement puisse également rendre compte s'il est responsable pendant le temps scolaire des élèves, donc de savoir où ils sont, à quel moment et voilà, mais également aussi de répondre à ces obligations de traçabilité du professionnel de santé. Préservant la confidentialité, le contenu effectivement tout ce qu'on vient de raconter sur le bas raisonnement clinique, ce sont aussi des choses qui sont prises en compte pour faire évoluer cet outil donc voilà, on espère à terme avoir un seul outil. »

4) Proposition en contre-transposition de création d'un nouvel outil numérique en lien avec la démarche clinique

Dans leur académie¹¹, les formateurs-chercheurs estiment que l'outil existant :

11. Celle de Nancy-Metz

- « A un intérêt bien évidemment mais n'était pas suffisant pour mettre en avant le travail que faisait les collègues et pour illustrer un certain nombre de choses ou de dossiers qui pourraient être intéressants dans le cadre de la scolarité d'un élève. ». L'objectif est « par rapport au recueil d'information qu'on va avoir de mettre un focus sur les problématiques des élèves de notre établissement. . . ».

Le nouvel outil proposé serait « performant » dans le sens où il a été créé par les professionnels eux-mêmes ; il y a un travail autour de la conception de l'outil et de la mise en œuvre effective de leur démarche clinique :

- « On l'a créé à partir de notre démarche clinique où on l'a testé et où on l'a amélioré tout au long. On l'a fait à l'image de ce qu'on voulait par rapport à notre démarche clinique ».

Il ne s'agit plus ici d'une démarche clinique générique, mais d'une démarche clinique adaptée.

La démarche clinique tout le long de l'atelier est l'élément de référence à la fois théorique, scientifique et garant d'une professionnalité. A la fin de l'atelier ce qui va être souligné c'est l'articulation entre un outil et ce qu'il permet de nouveau : la considération des prises de notes, l'étayage des choix de santé publique qui ont été faits, une démarche de haut raisonnement clinique, la considération des pratiques effectives en jeu sur le « terrain professionnel ».

Conclusion

Nous avons ouvert un nouveau champ de recherches en didactique de l'Information-Documentation et en didactiques avec le développement d'une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective. Les professionnels sont confrontés à un ensemble divers d'informations. Nous contribuons à construire de nouveaux dispositifs de co-construction qui permettent des pratiques collaboratives, qui favorisent le partage d'expériences et une mutualisation de compétences et de savoirs.

La pertinence de notre approche des didactiques et des métiers de l'humain a été au cœur de nombreux travaux collectifs (séminaires en lien avec les élèves présentant des Besoins Educatifs Particuliers, séminaires et journée d'études autour de didactiques et métiers de l'humain, colloques internationaux IDEKI) de publications personnelles (HDR, Ouvrages, Articles) et collectives (Helmato, NREA, Cahiers pédagogiques. . .).

De proche en proche il s'est agi de construire des formes de subjectivité assumée dans les rapports de soi aux éléments du contexte professionnel dont l'Autre (propositions COVID19). Au cœur des bouleversements actuels (confinements¹², covid-19) nous continuons à analyser le faire en contexte singulier et à aider à la conceptualisation des gestes professionnels qui donnent (encore) à l'humain singulier toute sa place dans les métiers autrefois réputés impossibles. Ainsi nous contribuons à construire (au sens d'une épistémologie constructiviste), valoriser et transmettre (au sens intergénérationnel cette fois) ces savoirs collectivement élaborés. Le développement des vecteurs numériques, l'accroissement de l'information, ont pu donner l'impression d'une ouverture universelle à la connaissance et aux savoirs. Nos travaux engagent à la fois à une vigilance renouvelée par rapport aux illusions et à la poursuite du travail assuré dans la complexité. Ils ont une visée sociale sans renoncer à des formes spécifiques pour construire des savoirs, des connaissances et des compétences en Information-Documentation et avec elle, ce qui contribue à l'intégration d'une posture de recherche.

12. Par exemple Paragot, JM. L'expérience collective à travers l'écriture de *Chroniques du confinement*.

Bibliographie

Ardoino, Jacques. (1993). L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, n° 25-26, janvier-décembre.

Arnaud, B., Caruso Cahn, S. (2019). *La Boîte à outils de l'intelligence collective*. Dunod, Paris.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF

Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. A. (2013). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles Calif. : Sage Publications.

Dictionnaire Basque Français. (2019). Dialectes Labourdin, Bas-Navarrais et Souletin. Tome 1 A-I-J. Cressé : EDR/éditions des régionalismes.

Frisch, M. (Dir.). (2021). *Infirmières et infirmiers de l'éducation nationale une nouvelle spécialité? Emergences et premiers résultats de recherche*. Paris : L'harmattan.

Frisch, M. & Paragot, J.M. (2020). Professionnalisation des infirmiers et infirmières scolaires avec un dispositif d'Analyse des Pratiques Professionnelles et dans des formes de rapports aux savoirs. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, n° 3, vol.2. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2020-2-page-111.htm>

Frisch, M., Joseph Ndi Mena, S., Meyer-PfefferV., Paragot, J.-M. (2020). « Professional development with digital practices and collective intelligence ». In Agratti, L., Burgos, D., Ducange, P. et al. (Dir.). *Second International Workshop on Higher Education-Learning Methodologies and Technologies Online*. Easy Chair for HELMETO 2020- Sept 17 et 18. Book series communications in Computer and Information Science (CCIS).

Frisch, M. (2020). *Didactique de l'Information-Documentation et développement d'une posture de recherche dans les métiers de l'humain et en intelligence collective?* Paris : L'harmattan.

Frisch, M. (Dir.). (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : L'harmattan.

Frisch, M. (2015). Emergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation « Efficacité Réflexive ». In Benabid-Zarrouk, Sandoss (Dir.). *Estimer l'efficacité en action*. Paris : L'harmattan, p.69-102.

Navarro, C. (1990). Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail. *Le Travail Humain*, n° 54, vol.2, p.114-128.

Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La découverte.

Morin, E., Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : l'Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme : Tome II-Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : l'Harmattan.

Noubel, J-F (2004). L'intelligence collective, la révolution invisible. Disponible à l'adresse : https://testconso.typepad.com/Intelligence_Collective_Revolution_Invisible_JFNoubel.pdf

Paragot, J.M. (2020). *Chroniques du confinement*. Paris : L'harmattan.

Schön, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.

Sallaberry, J.-C. & J. Vannereau. (2010). *L'émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation*. Paris : l'Harmattan.

Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012). (Dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Eds Sociales.

La coéducation en maternelle, une pratique inclusive ?

Vers une redéfinition de la coéducation

Clothilde Jouzeau Kraeutler

ICEM Secteur Formation-Recherche

ICEM-Pédagogie Freinet

Cédric Prévot

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

Université de Strasbourg

Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar

Université de Lorraine

Résumé

La communauté éducative s'accorde sur le fait que l'implication parentale et la collaboration avec les enseignants ne peuvent qu'améliorer la réussite scolaire des élèves, néanmoins, travailler avec les familles au sein de l'école primaire, c'est-à-dire construire dans un contexte démocratique, qui accorde à toutes les familles une reconnaissance de leurs compétences éducatives relève dans le contexte actuel du militantisme. En effet, ce fonctionnement semble entrer en contradiction avec une logique de compétences qui, implicitement, accorde de la valeur à celles utiles à l'économie occidentale. Ce que d'aucun nomme coéducation se traduit par une explicite guidance des familles dans le but d'accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité, l'homogénéisation des savoirs lissant alors la diversité des compétences et des cultures. Comment dès lors impliquer les familles les plus éloignées de la culture scolaire à l'école tout en respectant leurs singularités culturelles ?

Nous proposons des éléments de réponse à partir d'une expérimentation menée en 2017-2018 en grande section de maternelle, dans une classe de REP+ de Perpignan. Le dispositif des ateliers ouverts aux familles, nés de rencontres type marchés de compétences participe à leur insertion sociale. La philosophie de ces ateliers menés avec les parents, passeurs de savoirs et de compétences, consiste à leur redonner un peu de l'Estime de soi, trop souvent confisquée par le système éducatif.

Dans cet article, nous exposons l'expérimentation qui a été menée (mise en place, régulations, recueil des données) et nous présentons certains effets induits par les ateliers ouverts aux familles de culture orale ou écrite, même les plus éloignées de la culture scolaire.

Une telle pratique ne vise pas à imposer un modèle, mais à construire ensemble une culture de classe, dans laquelle toutes les cultures présentes s'enrichissent les unes des autres, et œuvrent à la construction d'une société plurielle, dans laquelle l'autre est pris en compte dans sa pluralité.

Cette praxis éprouvée depuis plus de vingt ans, « bouscule » les équipes éducatives, parce qu'elle accueille l'inconnu avec lequel elle se réinvente en permanence dans une forme d'incertitude, mais selon un protocole éprouvé. Elle questionne la notion de culture universelle de l'idéal républicain, faisant de la coéducation un dispositif émancipateur au service de l'inclusion.

Mots-clés : coéducation; école ouverte; familles éloignées de la culture scolaire; émancipation; inclusion

La scolarisation obligatoire dès l'âge de trois ans pose une question fondamentale dans la relation avec l'enfant. Comment communiquer avec les familles? De quelle manière travailler avec elles au sein de l'école primaire, c'est-à-dire co-construire des situations d'apprentissage dans un contexte démocratique? L'enseignant peut-il répondre aux attentes des familles? Peut-on définir une relation complexe sur la foi de quelques injonctions institutionnelles?

Une définition sommaire de la coéducation (Larousse, 1929), « Éducation *donnée ou reçue en commun* », ne fait nullement référence aux pratiques que pourraient recouvrir les mots, or la coéducation en maternelle vise un objectif particulier : accompagner ensemble (enseignants et parents) chaque enfant, pour l'aider à grandir, s'épanouir, gagner en autonomie et apprendre. « *La coéducation peut être définie comme une forme d'éducation qui privilégie l'apprentissage en autonomie, par l'expérience collective et la collaboration. Elle ne se limite pas à l'interaction entre l'enfant et le média censé permettre l'apprentissage, mais s'appuie aussi sur l'émulation du groupe et prend en compte la situation d'apprentissage dans son ensemble. Le principe de coéducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif (parents, enseignants...).* La coéducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant » (Pirard, 2015).

Dans les faits, la coéducation se traduit par une explicite guidance des familles dans le but d'accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité, c'est-à-dire, de répondre aux attentes économiques et politiques du contexte sociétal où se situe l'école. L'homogénéisation des savoirs lisse alors la diversité des compétences et des cultures.

Valoriser les compétences éducatives des familles y compris lorsqu'elles sont issues de cultures orales, pourrait constituer les fondements d'une relation triangulaire que l'un des auteurs a pu expérimenter plusieurs années durant. C'est le récit de cette expérience doublée d'un travail d'analyse qui est proposée ici avec un double objectif :

- **Présenter une expérimentation dans le cadre d'une recherche action sur la coéducation**
- **Proposer une réécriture des définitions existantes sur la base d'une praxis**

L'analyse proposée du dispositif présenté nous amènera à développer le concept d'autorisation. L'asymétrie inhérente au statut d'enseignant se traduit par le fait que le processus d'autorisation marque l'accès de l'enseignant à une position d'auteur (Robbes, 2006), qu'il délègue et partage avec les familles. La mise en place d'ateliers quotidiens permet de dépasser la notion de subordination qui lie autorité et autorisation (Ardoino, 1990) et d'autoriser la créativité (Mosconi, 2002) tant du point de vue de l'enseignant, des élèves, que des parents.

1. Présentation d'une action de coéducation mise en place dans une école maternelle en REP+ de Perpignan

« Des études relèvent de manière plus générale le manque de visibilité des pratiques scolaires et de communication entre les parents et les professionnels (Francis, 2000; Mangez, Joseph & Delvaux, 2002). Pourtant, informer les parents permettrait de les mettre en confiance et éviterait certaines stigmatisations (Brougère, Garnier, Rayna, La Valle & Rupin, 2014). C'est la base nécessaire à une coéducation, à l'instauration d'une « relation entre éducateurs dits "premiers", que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle. [...] Cette idée d'une coéducation qui impliquerait l'école et la famille ne va pourtant pas nécessairement de soi (Humbeek, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006). Certains relèvent que les concertations entre coéducateurs interviennent le plus souvent en cas de problème et non pour échanger à propos de l'évolution de l'enfant (Garnier 2010). Pourtant, une fois l'enfant entré à l'école, l'éducation est partagée entre les parents et les enseignants et la coéducation devrait alors devenir "[...] »

une nécessité dont la qualité repose sur une confiance et une information réciproques [...] »
(Mackiewicz, 2010, p. 75).

Nous présenterons donc ici une action mise en place dès la rentrée scolaire dans laquelle l'enseignante en posture de recherche n'aspire pas à remédier à une situation conflictuelle, mais à étudier les effets induits par la mise en place d'un dispositif d'ouverture de la classe aux familles.

1.1. Objectif et présentation du dispositif

Le dispositif auquel nous nous référons a été mis en place au cours de l'année 2017-2018, dans une classe maternelle en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+) à Perpignan. La classe accueille 27 élèves de grande section. L'enseignante, moi-même, comme dans toutes les classes de la ville, secondée par un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM). Un élève est suivi par une assistante de vie scolaire (AVS).

A travers l'observation du projet de classe ouverte aux parents, nous présenterons une analyse qualitative, qui ne vise pas à être généralisée. Nous souhaitons mettre en évidence ce qui caractérise la relation entre les différents adultes qui interviennent auprès de l'enfant-élève et les limites rencontrées par un tel dispositif. Nous nous intéresserons donc à la relation entre les familles et les professionnels, mais aussi à celle que les différents adultes entretiennent avec les enfants au sein de la classe. A travers certains échanges informels, nous constaterons que le climat de confiance instauré entre les adultes qui sont en charge partagée de l'éducation de l'enfant outrepassa la sphère scolaire.

Le projet mené par Clothilde Jouzeau en tant qu'enseignante est analysé et interprété conjointement par C. Jouzeau et Cédric Prévot, ce qui explique l'écriture qui mêle première et troisième personne du singulier.

AUX PROFESSIONNELS QUI INTERVIENNENT DANS LA CLASSE

Le projet est présenté et discuté avant la rentrée scolaire avec l'ATSEM puis avec l'AVS dès qu'elle est affectée à un élève. Elles sont des acteurs importants du dispositif, leur adhésion est donc nécessaire. Le rôle qui leur est attribué nécessite une forme d'implication personnelle. Elles sont des collaboratrices actives, autonomes dans leurs actions et relations quotidiennes avec les enfants-élèves et leurs parents.

Le temps de présentation du projet n'est pas prévu institutionnellement, il appartient donc aux temps des rencontres informelles. Je privilégie le moment des présentations, pour les inviter à prendre un peu plus de temps pour faire connaissance et leur parler de mon projet d'un fonctionnement. Avec l'ATSEM de la classe cet échange se passe à la fin des vacances scolaires, au moment dédié au « grand ménage de rentrée » pour elle, et pour ma part à la « prise en main des locaux ». Je profite de l'occasion pour apporter des meubles et du matériel, prétexte à expliquer comment je souhaite travailler. *« Je suis dans l'école depuis trente ans. J'en ai vu des enseignantes, des directrices aussi. Silence. Chacune a sa façon de travailler. Moi je fais ce qu'on me dit. C'est ma classe, mais je vais ranger comme tu veux. »* L'ancienneté de l'ATSEM dans l'école lui octroie une bonne connaissance des familles avec lesquelles elle a des relations construites parfois sur plusieurs générations. Cette connaissance peut s'avérer être un facteur perturbant la nécessaire égalité de traitement des familles – relation privilégiée avec certaines - en même temps qu'une source d'informations. Je présente mon projet de classe coopérative pour inviter les parents à participer en classe à des ateliers, dans laquelle les enfants pourront porter des chaussons, afin « comme à la maison », de pouvoir jouer sur le sol, sans craindre qu'il ne soit souillé. J'ai d'ailleurs apporté des petits tapis, une balayette et des chaussons donnés par des parents en fin d'année scolaire, que je destine aux élèves, pour lancer le dispositif. Je précise les modalités du projet à l'ATSEM tout en l'aidant à nettoyer les armoires

que nous déplaçons ensemble. Nos tâches en présence des enfants sont similaires. Nous observons les enfants sur des temps dédiés, nous les accompagnons dans leurs activités et les apprentissages. Ensuite, chacune nettoie avec les élèves de « son » groupe ce qui a été sali. J'attends de l'ATSEM qu'elle soit active et autonome, qu'elle partage avec moi ses questionnements et ses constats, sur les enfants, les parents ou l'organisation de la classe.

Un tel fonctionnement s'apparente à un véritable bouleversement, et il faudra régulièrement mettre en confiance l'ATSEM en l'invitant à s'exprimer.

L'absence de temps institutionnel prévu pour les échanges entre adultes, ne permet pas dans un premier temps d'exposer les objectifs de ce fonctionnement de classe ouverte aux familles à l'AVS lorsqu'elle arrive un matin. Elle est présentée, par la directrice, à la famille de l'enfant qu'elle va accompagner. Elle découvre la présence de parents qui restent le temps d'un accueil prolongé. Je lui dis rapidement que les parents sont invités à rester et que nous prendrons le temps d'en parler plus tard. La présentation du projet de classe ouverte aux parents à l'AVS est faite en présence de l'ATSEM. C'est l'occasion d'un échange autour des questions de l'AVS auxquelles l'ATSEM apporte des éléments de réponse que je complète si besoin. Je recueille alors ses premières impressions et j'évalue son appréciation du projet.

AUX FAMILLES

Le projet de classe ouverte aux familles est présenté dès la réunion de rentrée qui se tient au début de la troisième semaine de septembre. Les photographies qui ont été prises des élèves sont des illustrations explicites. Un premier album « Une journée à l'école dans la classe de GS » illustré par les élèves en action sert d'outil de communication, tout comme l'ordinateur sur lequel défilent des photographies prises au cours des deux premières semaines.

« Dans ma classe on construit ensemble, et on apprend ensemble. Une classe coopérative, c'est une classe dans laquelle l'entraide est valorisée au quotidien ».

J'explique alors le choix délibéré d'un aménagement mobilier réduit afin de favoriser les échanges et les déplacements des élèves, mais aussi pour leur permettre de réfléchir ensemble à leurs besoins. *« Comme vous avez pu le constater il y a moins de chaises que de tables, parce qu'ainsi les enfants s'asseyent ensemble, et parlent de ce qu'ils font. Ils construisent ensemble. Nous valorisons cela en les questionnant, que ce soit l'ATSEM ou moi. »* Je rappelle que *« l'école maternelle est un lieu de socialisation, parfois même celui de la première socialisation en dehors du cercle familial, [et que] l'accent cette année sera mis sur le vivre et construire ensemble ».*

Les élèves de grande section de maternelle sont, pour une grande majorité, scolarisés depuis deux ans et ont, à ce titre souvent déjà développé des comportements que l'on pourrait qualifier de scolaires. Ils travaillent en classe et jouent dans la cour. *« Ma classe est une société en modèle réduit, dans lequel chacun a sa place, nous, les adultes, nous allons aider chaque enfant à la trouver. Dans ma classe, les élèves parlent de leurs désirs. Ils me font part de leurs envies lors du conseil. »* Je montre comment je suscite les premiers désirs à travers l'absence. Par exemple dans le coin poupée il n'y avait pas de matelas, pour le deuxième lit, pas de vêtement pour un des poupons. L'objectif recherché était d'amener les élèves à me faire part des manques, leur permettre d'exprimer certaines absences afin qu'ils formulent une demande que j'allais satisfaire.

« Dans la classe chaque enfant a sa place d'élève, c'est lui qui va la trouver, je suis là pour l'accompagner, de même, chaque parent a une place à prendre. En tant que parents, vous connaissez mieux vos enfants que moi, vous savez ce qu'ils aiment, de quoi ils ont besoin. C'est pour cela que nous nous rencontrerons régulièrement, pour en parler, échanger, croiser nos regards. » Les parents sont ainsi valorisés dans leur

rôle d'éducateur, cette reconnaissance participe à la valorisation des compétences éducatives des parents trop souvent mise à mal par le système scolaire traditionnel. Le fonctionnement de la classe ouverte se manifeste à travers une autorisation intrinsèque (Robbes 2019) à penser, concevoir, mener... entre les parents et l'enseignante qui participe à la mise en place d'un climat de confiance. « *Nous allons apprendre à nous connaître tout au long de cette année scolaire. Pour aller un peu plus vite dans ce processus, je vous propose de partager ce que vous aimez, ce que vous aimeriez partager avec la classe. Comme certains peuvent vous le raconter, le matin des mamans restent avec nous, en classe. Elles jouent avec les enfants, pas seulement le leur, avec tous ceux qui ont envie. Certaines jouent dans le coin cuisine, d'autres mettent les étiquettes de présence, la date, d'autres encore aident à mettre les chaussons...* »

Je donne la parole aux mamans qui sont déjà restées en classe. D'autres les questionnent, demandent des précisions, commencent à demander si elles aussi peuvent rester, si les pères peuvent aussi participer...

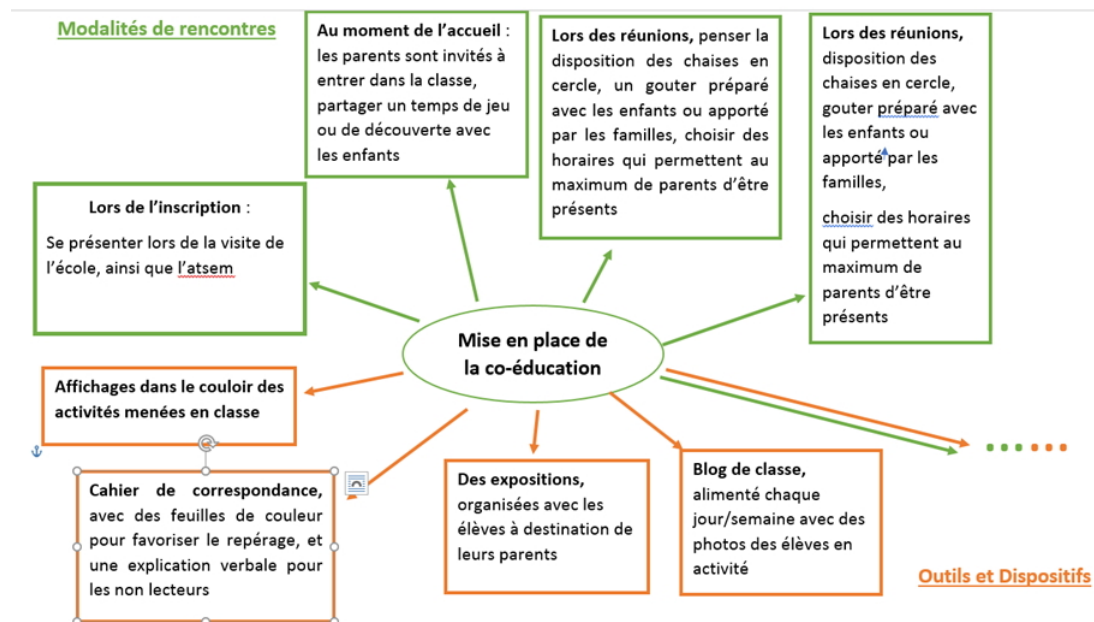
La disposition des chaises en cercle favorise les prises de paroles à parité entre professionnels et parents. Je prends des notes, et j'émet des propositions. Une feuille sur laquelle les parents écrivent ce qu'ils aiment, leurs disponibilités et leurs empêchements circule. Les étudiantes stagiaires qui assistent à la réunion écrivent sous la dictée des parents qui ne maîtrisent pas l'écrit. J'insiste sur le fait que chaque parent a quelque chose à apprendre aux enfants, quelque chose que lui seul sait faire ou connaît, valorisant ainsi les compétences éducatives singulières. J'évoque les langues et cultures maternelles comme étant des spécificités à partager pour apprendre à se connaître. Je valorise le multilinguisme et déculpabilise les mères qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation.

Il m'a été donné de constater que les familles qui ne parlent pas français à la maison, déprécient la langue maternelle au profit du français et que les jeunes enfants s'interdisent d'utiliser leur langue maternelle dès lors qu'ils sont à l'école. Ce comportement que l'on peut qualifier d'inclusif est encouragé par la majorité des enseignants qui pensent encore que l'usage d'une autre langue que celle de l'école est un frein à l'entrée dans les apprentissages scolaires.

AUX ENFANTS-ÉLÈVES

En grande section les élèves ont déjà acquis un certain nombre de comportements de ce qu'ils pensent être attendu d'eux en tant qu'écolier. Par exemple, en grande section, « *on ne pleure plus, les parents ne rentrent pas dans la classe. On leur fait une bise sur le seuil de la porte, voire devant l'école* » et on « *enfile* » son « *costume de grand* ». Il est donc nécessaire de leur expliquer que nous allons inviter les parents qui le peuvent à venir en classe avec nous, non pour consoler, mais parce que l'« *On va leur montrer ce que nous faisons, et ils pourront travailler avec nous* ». Lorsqu'un parent vient pour partager une compétence ou un savoir-faire : « *Il va nous apprendre quelque chose que la maîtresse ne connaît pas. Il va nous raconter une histoire dans sa langue, celle qu'il parle à la maison, par exemple* ». Les ateliers en langue maternelle sont ceux qui troublent le plus les enfants dont le parent est présent. En général il lui fait les gros yeux, voire le gronde afin qu'il ne trahisse pas « *ce secret de l'intimité* » qu'il rend public.

1.2. Modalités de mise en place



EXEMPLE D'EMPLOI DU TEMPS D'ATELIERS OUVERTS AUX FAMILLES

| | Lundi | Mardi 1sem./2 | Jeudi | Vendredi |
|--------------------|--|---|--|--|
| Accueil 40-45 min. | Ateliers libres Préparation de la collation libre | Découverte d'une culture : Comptine / lecture d'album / préparation d'une spécialité culinaire Collation fruitée accompagnée par un adulte | Ateliers libres Préparation de la collation libre | Ateliers libres Préparation de la collation libre |
| Récréation | | | | |
| Pause déjeuner | | | | |
| Accueil 30 min. | Brossage des dents Ateliers de graphisme | Brossage des dents Bibliothèque de l'école : lecture et écoute d'albums | Brossage des dents Ateliers de graphisme | Brossage des dents |
| Récréation | | | | |
| | | | | Jeux de société (1h) |

Les parents s'inscrivent sur un tableau mis à disposition dans le couloir, ou oralement auprès de l'ATSEM ou de l'enseignante, voire par l'intermédiaire du cahier de correspondance. Il est important de varier les modalités d'inscription, afin de permettre à un plus grand nombre de parents de participer aux ateliers en classe. La culture majoritaire étant orale, il est nécessaire d'adapter les outils de communication et de prise de rendez-vous : rappeler les engagements pris, accepter les échanges entre parents au dernier moment, accueillir l'imprévu : un parent qui ne vient pas ou un autre qui se propose alors que cela n'était pas prévu. L'emploi du temps est indicatif, il varie en fonction des disponibilités, des propositions et des projets.

1.3. Caractéristiques de l'école et des familles

L'école se situe en REP+, les familles sont en situation de grande précarité. Une dizaine d'élèves d'origines culturelles différentes se côtoient dans la classe. Dans un tel contexte je mets en place des pratiques coopératives et j'invite les parents à participer à des ateliers en classe depuis plus d'une vingtaine d'années. Je possède donc une certaine maîtrise de ces dispositifs.

Je viens d'être nommée dans cette école dans laquelle je vais simultanément faire découvrir ma pratique pédagogique avec un dispositif de classe ouverte aux familles. Je n'ai pas de relations privilégiées avec des parents dont j'aurai déjà eu des enfants de la fratrie en classe. Le dispositif que je souhaite mettre en place a été validé par la directrice qui est curieuse de le voir fonctionner.

Les parents sont informés que je suis impliquée dans une démarche de recherche personnelle. Je leur propose de participer de façon active, puisque je les sollicite pour donner leurs impressions trois fois dans l'année à minima lors de rencontres formelles. Les réunions sont organisées en dehors du temps de classe, après 18 heures afin que tous soient disponibles, avec ou sans leurs enfants. C'est l'occasion d'établir le bilan de la période écoulée, de recueillir des propositions et suggestions, de réfléchir aux modifications éventuelles à apporter.

| Participants | Situation |
|---------------------|---|
| Maman de L L | Jeune mère célibataire de 21 ans, sans emploi ni formation, originaire des DOM-TOM. Le père n'a pas reconnu l'enfant, mais la voit. Enfant fébrile, excellent niveau de langage, manque de logique, fait preuve d'autorité avec certains élèves, se laisse dorloter et choyer comme une poupée par d'autres |
| Maman de C C | Mère de 2 enfants, une trentaine d'année, enseignante, originaire du nord de la France, n'a pas de famille dans la région. Très grande, très timide, ne parle pas en dehors du cercle familial, a trouvé en L une amie exclusive. Elle ne supporte d'ailleurs pas qu'elle puisse jouer avec d'autres enfants. Elle se cache alors dans un coin de la classe et pleure. |
| Maman de E E | Jeune maman de 2 enfants, 21 ans, célibataire, le père n'a pas le droit de visite. E est sa seconde enfant. La première est au CP dans le même groupe scolaire. Situation sociale et économique très précaire. Pas de famille pour la secourir dans la région, d'origine marocaine. Elève en grande difficulté scolaire. Lexique très pauvre |

| | |
|--------------------|--|
| Papa de S | Papa de 3 enfants, ouvrier dans le bâtiment, d'origine algérienne, marié, sa femme n'a pas été scolarisée elle est très en retrait. |
| S | S est l'ainée. Elève brillante, appliquée |
| Papa et maman de I | La maman est une jeune femme au foyer, elle parle peu le français, le papa est beaucoup plus âgé, ouvrier, il parle bien français, ils sont originaires d'Algérie. Il fait preuve de violence physique à l'égard de son fils qu'il secoue dans les couloirs, impatient lorsque ce dernier a du mal à mettre son manteau. Parents de 2 enfants qui sont en difficulté scolaire. |
| I | Elève très brillant, très bon niveau de langage, excellente mémoire, très logique. Il souffre d'une atrophie musculaire au niveau des mains. (Handicap que les parents cachent) |
| Maman de K | Refugiée politique russe, femme au foyer depuis qu'elle est en France, parle plusieurs langues, très élégante, elle porte des vêtements de marque qui la différencient dans le quartier. |
| K | Elève très brillante, souriante et bien dans son corps |
| Papa de F | Père violent, condamné par la justice française, pour avoir battu ses enfants dont le nourrisson ainsi que sa femme. Un bracelet électronique lui sera posé en cours d'année scolaire. D'origine afghane. |
| F | Elève violent. Qui frappe les poupons, mais aussi certaines filles (celles qu'il apprécie le plus). Instable a du mal à se concentrer sur une activité. Cherche l'attention de l'adulte. Né alors que ses parents étaient dans un camp de réfugiés. |
| Maman de M | Jeune mère célibataire dont les horaires de travail sont parfois peu compatibles avec ceux de l'école, ce qui la met en difficulté. Elle a une mauvaise expérience de l'institution et pense « vous êtes toutes pareilles, l'école elle est pas faite pour nous » criera-t-elle un jour dans le couloir. |
| M | Enfant souriante tiraillée entre ce que sa mère dit de l'école et ce qu'elle y vit. |

1.4. Recueil des données et analyse qualitatives des observations

J'ai observé et mené des entretiens avec les parents, mais aussi l'ATSEM et l'AVS. J'ai utilisé mes prises de notes – journal de bord – et le carnet dans lequel l'AVS et moi consignons ce que nous remarquons dans le cadre du suivi de certains élèves fléchés. Ces données ont ensuite été analysées avec le concours de C. Prévot, dont le regard extérieur permet d'accéder à une forme de neutralité dans cette expérimentation engagée.

Les observations étaient menées tout au long de la journée. Une attention particulière était portée aux temps d'accueil des parents, lorsqu'ils accompagnent leurs enfants et lorsqu'ils viennent les chercher. Nous avons été attentives à l'attitude des adultes (parents, enseignante, ATSEM et AVS), nos observations et nos regards étaient croisés. Nous avons aussi pris des notes à propos des relations et des échanges entre les parents, dans la classe mais aussi dans le couloir aux abords de la porte et pendant les ateliers auxquels ils participaient. Nous prenions le temps d'observer mais aussi de discuter chaque jour de façon

formelle ou non, entre professionnelles intervenant dans la classe, afin d'ajuster nos postures (discours et comportements).

Maman de L, elle s'est rendue très disponible après la tenue de la réunion de rentrée. Elle qui entrait timidement, courbée malgré sa petite taille, cachée derrière un grand sourire en s'excusant de vouloir accompagner sa fille. Un matin, alors qu'elle observait la caisse d'albums qui était sortie dans l'espace bibliothèque, je lui ai proposé de lire une histoire aux enfants. Elle s'est assise, timidement, puis, au fur et à mesure que les élèves étaient plus nombreux, elle a mis le ton et progressivement elle a donné vie aux histoires et à cet espace. « *Vous avez vu ils aiment bien, ils étaient nombreux à écouter* ».

A compter de ce jour, elle est restée au quotidien, tantôt le matin, tantôt l'après-midi. Elle aidait les élèves à préparer la collation du matin, lisait des histoires, jouait à des jeux de société. Elle a même demandé pour le troisième trimestre à participer à un atelier de graphisme, afin d'être « *capable d'aider L l'année prochaine au CP* ».

La confiance qu'elle a gagné grâce à la reconnaissance de ses compétences d'éducatrice lui a permis de devenir force de proposition pour sa fille. A titre personnel, elle s'est engagée dans la recherche d'une formation professionnelle, qu'elle a abandonnée au profit d'un travail de serveuse dans la restauration rapide de proximité. Elle continue néanmoins d'intervenir en classe lorsqu'elle ne travaille pas.

Maman de C, elle n'est pas disponible du fait de son emploi du temps professionnel (elle est elle-même enseignante), mais elle a mis en place dans sa propre classe des ateliers jeux de société avec les parents le vendredi après-midi, sur le modèle de ce qui se faisait dans la classe. Elle dit de sa fille, qu'« *Enfin elle ne pleure plus pour venir à l'école. Elle a même une amie L. Elle vient souvent à la maison et nous nous retrouvons au parc le soir après l'école. Maintenant C. raconte ce qu'elle fait en classe. Elle parle lorsque nous regardons le blog ensemble le soir à la maison. C'est une super idée le blog avec toutes ces photos pour communiquer avec les familles!* »

Maman de E, maman très disponible, mais fuyante. Elle restait le matin pour participer à la collation. Elle se montrait très attentive aux élèves en retrait. Elle a changé d'attitude à l'arrivée d'une famille réfugiée syrienne, s'impliquant davantage. En effet, elle parlait l'arabe littéraire, aussi lors d'une réunion avec les familles, elle a naturellement endossé le rôle de « traductrice ». Cette maman s'est confiée sur les difficultés qu'elle rencontrait (enfants placées qui venaient de lui être rendues par les services sociaux, absence de chauffage, conditions d'hébergement précaires. . .) dans un premier temps à l'ATSEM, puis à moi. Elle était en confiance et savait que cela n'influencerait pas la relation mise en place avec les adultes. Elle a même pu évoquer son souhait de travailler et de gagner son indépendance financière. Elle a participé activement à la participation au concours lutte contre le racisme organisé par la fondation Lilian Thuram. Elle assistait aux ateliers de remédiation (Activités Pédagogiques Complémentaires) afin « *d'aider E, comme ça je sais faire* ». Initialement solitaire et sur la réserve, elle est devenue amie avec la mère de L, avec laquelle elle travaille maintenant dans la restauration rapide. Elle s'est aussi progressivement investie dans le suivi scolaire de sa fille aînée qui rencontrait des difficultés à travers les devoirs, mais aussi avec l'instauration de jeux de dénombrements, de graphisme. . . Jusqu'à ce qu'enfin elle ose demander un rendez-vous à la maîtresse, pour exposer ce qu'elle faisait avec sa fille et demander comment lui être plus utile.

Papa de S a non seulement participé à des ateliers « brosse des dents » après le déjeuner, tâche réservée à sa femme dans le cadre familial, mais il a autorisé sa femme à venir en classe. « *Elle sait pas bien parler, et puis elle sait pas lire. Elle est pas allée à l'école, alors elle peut pas apprendre aux enfants* ». Il a fallu le rassurer sur les compétences éducatives de sa femme qui venue, timidement d'abord, a gagné en confiance. Le père en retrait de la fierté « *Elle est contente, elle aime les enfants et venir dans la classe, parce que quand elle était petite elle est pas allée à l'école* ».

Maman et papa de I parents en souffrance du fait du handicap de leur enfant qu'ils cherchent à cacher, dont j'ai eu connaissance lors d'une équipe éducative dont j'avais demandé la tenue, afin de me faire aider avec I. ; un enfant toujours à l'affût d'une nouvelle chose à apprendre, mais extrêmement maladroit. Les parents n'ont jamais souhaité participer aux ateliers ouverts aux familles, mais, ils ont accepté de partager leur secret, et j'ai alors pu les orienter vers une association avec laquelle nous avons monté le dossier nécessaire à la prise en charge de leur fils. La mère était reconnaissante, et le père en apparence moins violent avec ce fils qui ne le narcissait pas. Ils sont venus progressivement aux équipes éducatives qui concernaient leurs deux enfants, ils ont alors osé affronter le regard de l'institution et ont accepté de rencontrer la responsable de l'association dans le cadre du montage du dossier de I.

Maman de K s'est fait apprécier des autres parents de la classe pour sa gentillesse et sa grande générosité lors des ateliers ouverts aux parents. Elle était active, accompagnait les mères les plus réservées, sans jamais leur avouer qu'elle aussi était musulmane et parlait l'arabe. Elle comparait l'enseignement en Russie à celui que recevait sa fille, et partageait avec l'équipe ses remarques. Elle a été à l'initiative des ateliers hebdomadaires en langues maternelles au cours desquels les mamans apprenaient une comptine aux enfants, leur racontaient une histoire et cuisinaient une spécialité culinaire que nous partageons.

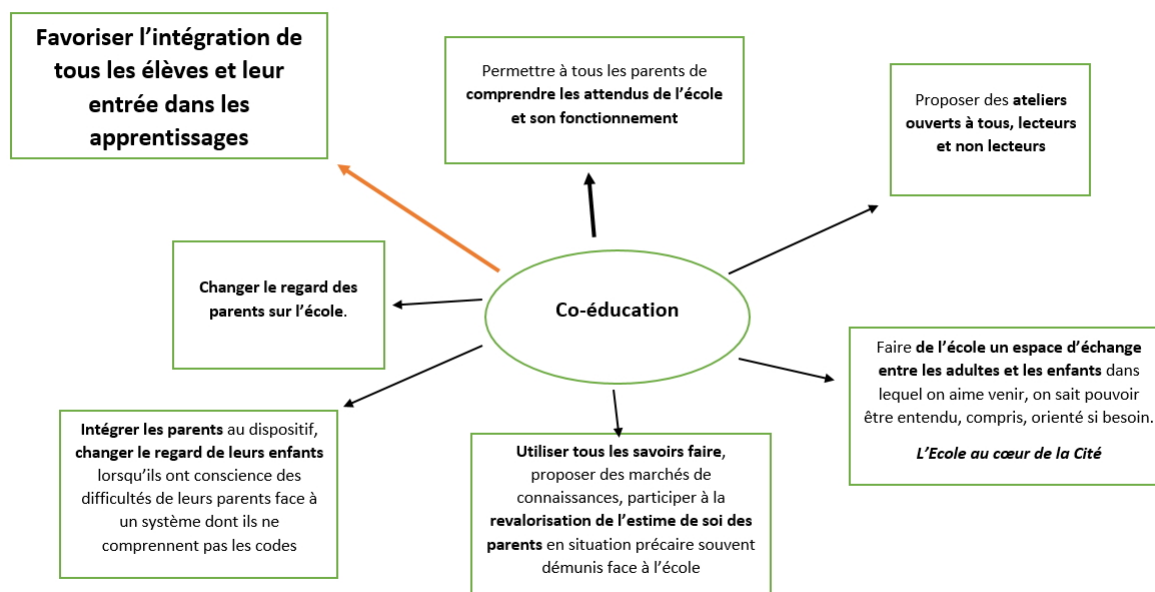
Papa de F accueilli comme les autres pères d'élèves, il a été le premier à franchir le seuil de la porte pour regarder son fils écrire sur l'ordinateur. Il a appris des mères qui lui ont fait découvrir le blog de classe, et a même participé à une sortie scolaire à la ferme au cours de laquelle il fut attentif à tous les élèves. Néanmoins, la pause du bracelet électronique a interrompu ses participations. Le temps de ses sorties étant incompatible avec le minutage minutieux de ses déplacements. C'est lui qui nous a montré à l'ATSEM et moi son bracelet, et nous a expliqué pourquoi il avait été condamné. La relation mise en place au cours du premier trimestre était suffisamment solide pour qu'il ose se confier, sans craindre de jugement de notre part. Afin de lui permettre d'assister à la première partie des réunions, à sa demande, elles ont été avancées à 17h10.

Maman de M est restée sur la défensive et dans l'agressivité toute l'année scolaire. Elle rencontrait régulièrement la directrice, dans des entretiens duels. Elle s'est montrée moins hostile, après que sa sœur soit venue comme accompagnatrice lors d'une sortie.

L'ATSEM a accepté les temps d'échanges de manière informelle lorsque la classe se termine, ou avant l'arrivée des élèves, et une fois par semaine, lors d'une récréation dont nous avons obtenu d'être déchargées simultanément. C'est alors le temps de croiser nos regards sur les élèves, mais aussi sur le dispositif et de penser ensemble à des ajustements. Elle a découvert une autre façon de travailler, d'autres compétences. Elle répétait fréquemment « *je n'ai pas l'impression de travailler, je ne fais plus le ménage* », ce qui lui a valu moult reproches de la part de ses collègues.

L'AVS a adhéré au dispositif dont elle expliquait les avantages aux parents. Elle ne se contentait pas de suivre un élève, mais a accompagné plusieurs enfants, créant ainsi du lien entre les enfants et évitant la stigmatisation de celui dont elle avait la charge. Elle s'est investie dans ce travail qu'elle découvrait et s'est inscrite à une formation en ligne afin de devenir éducatrice spécialisée.

Carte mentale bénéfices retirés par la co-éducation



1.5. Analyse du dispositif et mise en évidence des freins rencontrés

Travailler avec les familles nécessite un engagement particulier de l'enseignante et de l'ATSEM. Il s'agit d'être disponible, à l'écoute, dans l'empathie et non dans le jugement. Les temps d'observation sont nécessaires et permettent des échanges entre les professionnels pour réguler le dispositif. Apprendre à se connaître est nécessaire pour changer de regard sur l'autre mais aussi sur soi. Accueillir l'imprévu, qu'il soit anodin ou grave, suppose une capacité à rebondir. Ce fonctionnement impose de prendre le temps de l'analyse et de la réflexivité.

La relation de confiance qui s'instaure entre les adultes dépasse parfois la sphère scolaire, comme ce fut le cas lorsque la maman de L s'est confiée un matin. Effrayée, elle est entrée dans la classe et demande à parler à la maîtresse. Il est nécessaire d'être vigilant dans la parité des relations établies et de ne pas créer, même inconsciemment, des disparités qui auraient des effets négatifs sur les familles et les élèves.

A cette limite s'ajoute celle de la perception des ateliers ouverts aux parents par les autres professionnels de l'école.

- La direction peut se sentir « évincée » de la relation privilégiée qu'elle entretenait avec les familles du fait de son statut. Elle peut alors intervenir auprès de parents déstabilisés par ce dispositif, comme elle le fit avec la maman de M. Au lieu de rassurer la maman inquiète, et lui proposer un entretien à trois avec l'enseignante, elle avait opté pour une relation duelle fondée sur des ressentis et des non-dits.
- Les collègues peuvent voir dans ce dispositif une « forme de concurrence » dans les relations établies avec les familles. Cela peut conduire à des agissements nuisibles au climat de l'école.

La question de l'implication personnelle implicitement posée par certains professionnels relève de la définition que chacun octroie à sa fonction : métier ou mission ? Où fixer la frontière entre professionnel et privé ? Accompagner les familles vers d'autres professionnels spécialisés, les orienter, ou leur opposer une fin de non-recevoir au prétexte que leurs besoins ne relèvent pas de la sphère scolaire ?

Certains parents aussi sont déstabilisés par ce fonctionnement qui peut heurter l'image qu'ils ont de l'école, qu'elle soit héritée de leur histoire personnelle, ou véhiculée dans l'inconscient collectif. Néanmoins, les familles apprécient très majoritairement ce fonctionnement qui les valorise, qui accueille leurs doutes et leurs questionnements sans jugement. La *cohérence éducative* nécessaire à l'épanouissement de l'enfant qui lui permet de se construire ne requiert pas une uniformité des modèles éducatifs, mais une reconnaissance des valeurs transmises. Il ne s'agit pas de travailler sur les familles pour les amener à ce que l'on attend d'elles, mais de travailler avec les familles pour accompagner l'enfant. Ce respect des différences, cultivées comme des richesses, est par essence émancipateur. Les familles sont reconnues comme auteures à part entière.

L'inclusion sociale des familles les plus éloignées de la culture scolaire n'est pas un objectif que je me fixe en tant qu'enseignante, c'est un constat que je fais au fil des années. Le parent valorisé comme éducateur par l'école, développe des compétences relationnelles : il est un référent dans sa communauté, multiplie les échanges avec les autres communautés et est reconnu par l'institution grâce à des qualités singulières. Ces reconnaissances multiples participent à lui redonner de l'Estime de soi que son parcours personnel, son histoire, la société lui ont souvent confisquée. Cette confiance retrouvée est un élément essentiel pour réussir une inclusion. Il ne s'agit pas d'une intégration forcée, avec des normes établies, mais d'une inclusion, comme peut y prétendre un.e humain.e libre et émancipé.e.

Emergence d'une pédagogie de l'autorisation : mise en place d'une instruction au sosie

Afin de dépasser la seule dimension de témoignage de cet écrit, nous avons décidé d'employer la technique de l'instruction au sosie, conçue puis théorisée par Yves Clot, professeur de psychologie du travail au CNAM. Dans un premier temps, le professionnel, devenu instructeur, présente un moment de travail à venir, à son interrogateur, devenu sosie. Le sosie devra en effet remplacer le professionnel avec le moins de changement possible. D'où la nécessité de bien suivre les instructions.

Dans notre travail, un tel dispositif permet de généraliser, problématiser et interroger « la conscience pré-réflexive » (Mouchet, 2016 d'après Sartre, 1972 & Theureau, 2008) que Clothilde se fait de son métier. Précisons à ce moment que cette partie de l'article a été rédigée par Cédric Prévot, sosie, portant une analyse sur le travail décrit par Clothilde Jouzeau, instructrice. Raison pour laquelle, dans cette partie, Clothilde sera appelée par son prénom.

Pour Yves Clot, « transpersonnel, le métier est aussi irréductiblement personnel, intime et incorporé. Il est également interpersonnel car il ne saurait exister sans destinataire. Il est enfin impersonnel, tâche ou fonction prescrite par l'organisation du travail au vu de quoi ceux qui travaillent sont nécessairement interchangeables » (2006). Dans cette perspective, nous allons analyser le verbatim de l'instruction au sosie (IS) de Clothilde à travers ces quatre dimensions. Ajoutons, pour être tout à fait précis, que l'IS analysée a été enregistrée le 14 octobre 2021.

2.1. L'enseignante entre relations d'accueil et habitudes de travail dans un espace intelligible (Analyse)

Dans son IS, Clothilde insiste essentiellement sur trois aspects : la place des familles et des élèves dans son fonctionnement, l'importance du cadre spatial de travail notamment à travers ateliers et tapis, le tout en interrogeant régulièrement la place et le rôle de la professionnelle, l'enseignante de maternelle, dans ce contexte social et spatial particulier. Pour en revenir au cadre théorique d'Yves Clot, on peut donc dire que les dimensions interpersonnelles (relations) et transpersonnelles (habitudes) sont majoritaires dans

le verbatim de l'IS de Clothilde.

Au moment de l'accueil, « les parents aussi sont habitués ». Ils sont dans la classe et participent à la mise des chaussons, sur laquelle nous reviendrons. Ils peuvent aller jouer aux ateliers avec les enfants, pendant une bonne vingtaine de minutes. L'accueil, moment important d'une journée d'enseignement pré-élémentaire, s'appuie donc, dans la classe de Clothilde, sur d'importantes dimensions interpersonnelles où chaque adulte a un rôle et peut également avoir une fonction supplémentaire comme celle de la collation ou de la lecture.

Dans la classe, le cadre de travail a également une grande importance, y compris pour Clothilde : « *Les enfants sont en chaussons dans la classe, parce qu'on travaille beaucoup au sol. On a plein de petits tapis en accès libre. Ils peuvent aller chercher les tapis pour les mettre, parce que comme tu peux le remarquer, il y a très peu de tables dans la classe. Elles sont toutes mobiles, donc ils peuvent les déplacer pour les mettre où ils veulent et transformer les espaces, ... dédiés* ». Tout au long de l'IS, Clothilde s'est appuyée sur les questions d'espaces et de mobiliers (tapis notamment) pour illustrer les habitudes de travail des élèves, et montrer finalement comment les élèves, par leurs activités et leurs déplacements autorisés et connus, habitaient la classe.

Au cœur de ces deux habitudes, sociales et spatiales, Clothilde propose à son sosie, en filigrane de ses instructions, une véritable réflexion sur la place qu'elle occupe, comme enseignante, au cœur de sa classe mobile et active. Avec les élèves, mais aussi avec les parents. Ce peut être l'enseignant qui échange, discute : « *Tu vas voir des mamans qui vont se mettre naturellement près de la réserve de chaussons, parce qu'aujourd'hui elles ont décidé qu'elles allaient aider à mettre les chaussons, des enfants dont les parents n'ont pas le temps de rester. Tu les laisses faire, ça peut être l'occasion d'échanger avec eux* ». L'enseignant qui observe : « *ça va te permettre du coup, d'observer ce qui se passe, les mouvements, puis de regarder un petit peu comment sont les enfants, hein comme ça tu vas pouvoir prendre possession des lieux, les découvrir* ». L'enseignant qui étaye et accompagne : « *après toi, tu accompagnes. Tu peux prendre un atelier pour répondre à des besoins que ce soit en lecture, en graphisme, en mathématiques, en jeux de société, moi, je préfère, mais tu fais comme tu veux. Moi je préfère ne pas jouer pendant les ateliers jeux de société, et tourner parce que c'est l'occasion d'accompagner les parents pour qu'ils osent laisser faire leur enfant* ».

Au terme de cette brève analyse, il ressort donc de l'IS de Clothilde qu'elle situe son métier entre deux dimensions essentielles et profondément complémentaires que sont les relations triangulaires école-enfant-famille et les habitudes scolaires (travail, jeux, et accueil des familles). Au cœur de cette véritable dialectique, l'espace, mobile, flexible, pensé, apparaît comme un outil incontournable au service de cette action éducative. Une action de l'accueil qui définit, pour nous, une véritable pratique pédagogique.

2.2. Construction par l'expérience d'une pédagogie de l'accueil et de l'altérité (Discussion)

Il ressort de l'IS de Clothilde que chaque acteur de la communauté éducative a, dans son fonctionnement, une place connue de chacun. A plusieurs reprises, Clothilde revient d'ailleurs sur la possibilité de s'appuyer sur ces acteurs pour comprendre le fonctionnement de la classe. Ainsi, dès l'accueil, Clothilde indique : « *n'hésite pas à demander à un enfant à te faire visiter la classe, avec tous ses petits recoins* ».

Ces places et rôles complémentaires, à la connaissance partagée, semblent par ailleurs définir ce qui est attendu de l'enseignant. Ainsi, au moment du bilan de fin de matinée : « *C'est l'occasion si tu veux leur présenter quelque chose de particulier de pouvoir leur présenter un projet aussi. Parce qu'ils vont sûrement te poser des questions aussi, parce que si le matin ils vont faire comme s'ils ne t'avaient pas vu, la première partie, là ils vont nécessairement te remarquer et te proposer, s'ils ne l'ont pas encore fait, de faire un cercle* ».

pour se présenter. Chacun d'entre eux va te dire ce qu'il aime, parce qu'avec les enfants en général, on invite le nouveau ou la nouvelle à nous dire ce qu'il aime, ce qu'il souhaiterait faire, ce qu'il veut partager avec nous, alors eux aussi expriment leurs souhaits et se présentent ».

Dans cette véritable société des enfants, les parents y ont toutes leurs places. Joueurs, lecteurs, mais aussi marchands (gratuits) de collations, ils peuvent aussi accompagner le brossage de dents après manger, ou bien encore guider des jeux de construction en fin d'après-midi. A chaque moment de la journée, ils sont appelés à participer, sur la base du volontariat, à la vie scolaire de leurs enfants. Dans ce cadre, ATSEM et AVS ont également des rôles bien définis, et surtout bien délimités les uns par rapport aux autres. Ainsi, au sujet d'un atelier matinal, Clothilde précise : « *Et puis tous les enfants vont s'installer sur leur atelier. L'ATSEM t'accompagne dans ce mouvement-là. C'est-à-dire qu'elle sait qu'elle est en observation, en retrait, qu'elle répond aux attentes, aux besoins des enfants qui vont la solliciter* ».

La réflexion active, empirique de Clothilde sur la place du professionnel, et sur laquelle nous sommes déjà revenus concerne donc plus largement la place de l'adulte. On sent effectivement que c'est une attention particulière que Clothilde a à l'esprit notamment lorsqu'elle invite le sosie à ne pas avoir peur, à laisser faire... bref, à trouver sa place dans un fonctionnement, voire un système vivant fondé sur l'autorisation. Dans notre acception, ce terme désigne la possibilité de devenir auteur¹, de prendre des initiatives.

2.3. Un genre professionnel de l'autorisation : la classe comme lieu de rencontre entre tous les savoirs

L'outil de l'IS permet également de mettre au jour les genres et styles de chaque professionnel. Pour Yves Clot, le genre professionnel, « c'est le répondant collectif de l'activité personnelle, l'histoire qui se poursuit ou s'arrête à travers moi, celle que je parviens ou pas à faire mienne en y mettant précisément du mien... Pouvoir se reconnaître dans ce qu'on fait, c'est précisément faire quelque chose de son activité afin de devenir unique en son genre en le renouvelant. » (2006). La notion de genre est indétachable de la notion de style. Pour Yves Clot et Daniel Faïta, « Le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés » (2000, p. 15). Selon nous, Clothilde, à travers son expérience professionnelle d'accueil quotidien et régulier des parents a développé un véritable genre de l'autorisation, où, dans sa classe, chaque acteur de la communauté éducative peut s'autoriser, se sentir autorisé à présenter une expérience nouvelle, un savoir nouveau, ou accompagner (et être accompagné dans) la découverte d'une connaissance nouvelle : le tout étant inscrit dans un cadre d'enseignement/apprentissage dont Clothilde est, par son métier, le garant. Absente, le cadre lui survit; même absente, le cadre vit sans elle.

A de nombreuses reprises, lors de l'IS, Clothilde a présenté au sosie des acteurs sur qui il pouvait compter pour trouver des ressources. L'exemple de la maman de K est sur ce point significatif : « *Si tu as des questions, tu as la maman de K. Qui te sera très utile parce qu'elle est très disponible. Elle participe à beaucoup d'ateliers. [Question du sosie : Elle sera là l'après-midi?] Si tu veux tu peux lui demander de venir. Normalement ce n'est pas son jour, mais il n'y a aucun souci. Elle a l'habitude. D'ailleurs quand elle voit que je ne suis pas là ou si elle voit qu'il n'y a pas de parents, elle va tout de suite se proposer pour*

1. « Les définitions se rapportant à l'autorisation font apparaître des sens radicalement différents dans l'utilisation de ce terme. L'un s'inscrit dans un rapport de maîtrise par un pouvoir sur autrui (donner la permission), l'autre consiste à être reconnu comme auteur (faire autorité) ou encore à devenir auteur dans la forme pronominale S'autoriser (faire quelque chose de sa propre autorité). On peut également faire un parallèle avec les deux sens du mot pouvoir : le nom « pouvoir » qui signifie une force de contrainte, et le verbe « pouvoir » qui représente une dynamique de transformation des possibilités en réalisation tangible. On constate ainsi qu'une même énergie peut s'orienter vers l'instauration d'un rapport de force et de domination dans la relation à autrui ou dans une ouverture à de multiples champs de possibilités et de création » (Marpeau, 2011)

rester ». Un parent, sans palier totalement, ce n'est pas son rôle, apporte son concours au remplacement de l'enseignante habituelle, pour permettre une perpétuation un cadre dans lequel parents, enfants et enseignants se sentent bien, trouvent du sens et de la place. Au terme de cette analyse, on peut dire que l'instruction au sosie a présenté plus qu'une pratique ou une journée de classe, un fonctionnement social et humain où l'enseignant travaille et conscientise une forme de rétractation. Clothilde l'exprime ainsi « *j'essaie au maximum de m'effacer* ». Un fonctionnement qui vit, existe et perdure grâce à tous les acteurs de la communauté éducative. La classe est alors perçue comme un lieu de rencontre de tous les savoirs, un lieu d'intelligibilité de toutes les cultures : y compris celles qu'on pourrait penser les plus éloignées d'une certaine culture scolaire. Réfléchir à l'éducation en contexte anthropocène, ce peut aussi être s'interroger sur ces dimensions culturelles et multiculturelles.

Conclusion : définir la coéducation

Une définition de la coéducation, et des difficultés rencontrées à sa mise en place pourrait se résumer ainsi : « Les problèmes d'accessibilité secondaire rappellent les difficultés de communication et de dialogue pourtant nécessaires à une coéducation. Ces difficultés sont particulièrement prégnantes pour les familles précarisées qui vivent souvent lors de cette rentrée en maternelle une première séparation avec leur enfant et qui pourtant n'osent pas faire part de leurs préoccupations au corps enseignant ou qui ne se sentent pas suffisamment entendues. Même lorsqu'il y a un problème, les concertations entre coéducateurs n'ont pas nécessairement lieu. À l'école maternelle, les occasions de rencontres entre parents et enseignants sont relativement réduites et se résument bien souvent à quelques mots lors de l'arrivée ou au départ de l'enfant. L'analyse des discours de nos deux études montre que les parents souffrent de ce manque de communication et de visibilité des pratiques scolaires quotidiennes, ce qui entrave dès lors la coéducation qui pourrait être mise en place dès l'entrée à l'école. Améliorer, favoriser la communication entre l'école et les familles semble être un point essentiel afin de rendre possible cet idéal de coéducation. Cela implique d'intégrer dans l'organisation scolaire des démarches permettant aux familles de mieux se représenter la vie quotidienne de leur enfant dans ce nouveau lieu de vie et d'apprentissage : moments d'accueil et de retrouvailles, moments de socialisation dans les temps formels et informels, moments de jeux, de repas, de soins et de repos qui ont tous leur importance. Autant de moments qui peuvent en plus constituer une porte d'entrée à l'instauration d'un dialogue et à la mise en place d'un climat de confiance, à renforcer jour après jour. Autant d'occasions pour instaurer une relation triangulaire centrée sur le bien-être et le bon développement de l'enfant dans le respect du cheminement propre à chacun et éviter ainsi les malentendus » (Pirard, 2015).

En effet, la sécurité affective des enfants est renforcée si les parents sont eux-mêmes rassurés et confiants. C'est justement la dynamique recherchée dans le cadre de la coéducation. Au regard des différents apports théoriques, il apparaît que la coéducation en maternelle, ne peut se définir indépendamment des théories relatives à la prise en compte et à la gestion des émotions. En effet, la maternelle est souvent le lieu de la première séparation entre l'enfant et la famille, ce qui lui confère un caractère particulier.

Les apports théoriques et une expérience professionnelle sur la longue durée, nous amènent à considérer que la co-éducation doit être définie de façon systémique. En effet, elle ne peut être définie comme un état stable, il s'agit au contraire d'une dynamique, en perpétuelle évolution. Aussi, sa mise en place revêt différentes formes qui poursuivent des objectifs intermédiaires différents et nous permettent de proposer une redéfinition systémique de la coéducation, qui consiste à :

- rassurer les familles, afin de leur permettre d'adopter une posture rassurante avec leur enfant,
- donner les codes de l'école aujourd'hui et ses attendus pour éviter les malentendus
- valoriser les compétences éducatives des familles
- croiser les regards sur l'enfant entre professionnels de l'affect et de l'instruction

— apprendre à se connaître.

La coéducation, telle que nous l'entendons est liée au concept d'autorisation : de l'enseignant.e, de l'ATSEM, des AVS, des familles, des enfants-élèves dans un cadre institutionnel défini.

Dans ce dispositif l'enseignant ne cherche pas à « faire autorité », ce qui s'apparenterait à guider les familles dans un sens qu'il a préalablement déterminé, il est « le chef d'orchestre » (Jouzeau,) qui veille à l'harmonie des interprétations singulières. La relation de confiance créée avec les familles trouve une traduction immédiate dans la qualité des relations mises en place au sein de la classe. La relation d'autorité effective (Pain, 1972) est établie horizontalement par la symétrie via la reconnaissance des compétences propres aux différents acteurs. Le savoir n'est pas et ne doit pas, comme le précise B. Robbes être le fondement de l'autorité. On pourrait d'ailleurs interroger la notion même d'autorité qui a dans le cas de ce dispositif n'a de légitimité à exister que pour l'institution ; en effet, l'enseignant est le garant vis-à-vis de sa hiérarchie du bon fonctionnement du dispositif dans le cadre défini par le législateur.

LA COOPÉRATION UN PRÉALABLE À TOUTE COÉDUCATION ?

Travailler avec les familles au sein de l'école primaire, c'est-à-dire construire dans un contexte démocratique, qui accorde aux familles une reconnaissance de leurs compétences éducatives même lorsqu'elles sont issues de cultures orales s'avère relever du militantisme. En effet, ce fonctionnement semble entrer en contradiction avec une logique de compétences qui, implicitement, accorde de la valeur à celles utiles à l'économie occidentale, au détriment des autres. Aussi, la praxis éducative dans le cadre de l'école ouverte aux parents est non seulement émancipée par essence, mais émancipatrice. Elle est une contre-proposition aux injonctions homogénéisantes des programmes politiques et éducatifs qui visent la reproduction sociale. Les ateliers ouverts aux familles, pensés et mis en place lors de rencontres type « marchés de compétences » avec les parents participent ainsi à l'inclusion scolaire des enfants qui endossent leur rôle d'élèves, sans être dans une situation de conflit de loyauté, mais aussi à l'insertion sociale des familles les plus éloignées de la culture scolaire. La philosophie de ces ateliers menés avec les parents transmetteurs de savoirs et de compétences, consiste à leur redonner un peu de l'estime de soi, trop souvent confisquée par le système éducatif et à leur donner accès aux codes de l'école : les autoriser à franchir le seuil de la porte pour partager, apprendre à connaître et se connaître. Cette connaissance leur permettra par la suite d'accompagner leurs enfants dans les échanges avec l'institution. Cette pratique avec les familles ne cherche pas à imposer un modèle, mais à construire ensemble une *culture de classe/d'école*, dans laquelle toutes les cultures présentes s'enrichissent mutuellement et œuvrent à la construction d'une société plurielle. La classe est alors le microcosme d'une société cosmopolite, dans laquelle chacun apprend des autres qu'il tient en estime.

Bibliographie

Climat scolaire—La coéducation avec les familles. (2021). Climat scolaire. Consulté 30 octobre 2021, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-coeducation-avec-les-familles.html>

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1(1), 165-177.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Marpeau, J. (2011). Chapitre 8, Le processus d'autorisation. Dans : , J. Marpeau, *Le processus éducatif: La construction de la personne comme sujet responsable* (pp. 177-193). Toulouse : Érès.

Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : Articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, N° 40(1), 9-70.

Pirard, E, Crépin, E, Morgante, A., & Housen, M. (2015, novembre). L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité. *Petite enfance : socialisation et transitions*. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01260036>

Robbes B. (2006). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle présentation en milieu scolaire, *Spirales*, n° 37, 111-122

Robo, P. (2019). L'autorisation, frein ou levier pour l'implication en analyse de pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, N° 14, pp. 48-62. Consulté le 20 novembre 2021, à l'adresse <http://www.analysedepratique.org/?p=3184>

Modèles bouddhiques de la conscience

Philippe Lestage

*Maître de conférences en psychologie, INSPE du Limousin
Unité de Recherche FrED, Université de Limoges*

Résumé

comment fonctionne l'esprit, comment se lie-t-il aux objets, à la réalité, comment naît notre souffrance, celle d'autrui, comment peut-elle être éliminée? Le Bouddha a encouragé ses disciples à développer une compréhension à la fois théorique et expérientielle de ces questions épistémologiques et éthiques à travers l'étude et la pratique méditative. Pour progresser sur cette voie de sagesse, le disciple peut s'appuyer sur les modèles bouddhiques de la conscience minutieusement détaillés par le Bouddha et les grands maîtres qui lui ont succédé. Nous présenterons ici les deux grands modèles qui ont été élaborés, celui des six consciences décrit dans les textes classiques de l'*abhidharma* et celui des huit consciences de l'école ultérieure *cittamatra*. Nous relèverons la convergence établie par Francisco Varela entre ces modèles bouddhiques de la conscience et ses propres recherches en neurologie concernant, en particulier, le caractère composite, impermanent de la conscience et l'absence d'un *soi*.

Mots-clés : modèles de la conscience; bouddhisme; *abhidharma*; *vaibhasika*; *yogacara*; *cittamatra*

Introduction

L'épistémologie et la psychologie bouddhistes sont indissociables de la visée éthique qu'elles poursuivent. L'éthique bouddhiste invite l'individu à prendre conscience des états d'esprit dans lesquels il se trouve et à partir desquels il agit, parle, pense et à devenir ainsi responsable aussi bien de ses états d'esprit que des conséquences de ses actes. S'attachant à connaître le fonctionnement de son esprit, le pratiquant bouddhiste cheminera, à travers le déploiement d'une activité vertueuse, juste et compassionnée, vers la libération de la souffrance (*duhkha*) et vers l'Éveil. La connaissance du fonctionnement de la conscience, de l'esprit, occupe donc une place centrale dans la philosophie bouddhiste. Deux modèles bouddhiques de la conscience ont ainsi été édifiés, le premier – le plus connu et le plus important – répertorie six consciences, auxquelles furent ajoutées ultérieurement deux autres consciences par l'école *cittamatra* qui définit de cette manière un modèle à huit consciences.

Modèle bouddhique classique des six consciences

Pour le bouddhisme la conscience est la faculté de connaître. Connaître les phénomènes du monde et de nous-même. Dès le bouddhisme ancien, un modèle de la conscience fut développé dans la littérature de l'*abhidharma* par les traditions *vaibhasika* et *theravada*. Ce modèle demeure encore fidèlement celui du bouddhisme contemporain à quelques petites variantes près selon les écoles. Il repose sur les catégories des cinq agrégats (littéralement « cinq tas ») (*skandha*, sanskrit) qui composent la réalité des phénomènes physiques et psychiques¹ :

- *agrégat 1* : les formes et le corps (*rupa*, sanskrit)
- *agrégat 2* : le ressenti évaluatif, la sensation (*vedana*, sk.)
- *agrégat 3* : la discrimination (*samjna*, sk.)
- *agrégat 4* : les formations mentales (*samskara*, sk.)
- *agrégat 5* : les six consciences (*vijnana*, sk.)

La conscience (*vijnana*) correspond au 5^{ème} agrégat, elle est déployée par l'esprit (*citta*, sanskrit, *mind*, anglais). Elle comprend les cinq consciences sensorielles (visuelle *caksurvijnana*, auditive *srotravijnana*, olfactive *ghranavijnana*, gustative *jihvavijnana*, tactile *kayavijnana*) et la conscience mentale ou 6^{ème} conscience (*manovijnana*). La conscience mentale intègre les informations provenant des cinq consciences sensorielles et déploie la pensée.

Au-delà de ce modèle bouddhique classique à six consciences du *vaibhasika*, l'école plus tardive *cittamatra* fondée au 4^{ème} s. ap. J.-C par Asanga portera à huit le nombre de consciences. Nous présenterons ce modèle plus loin.

Le processus perceptif et cognitif de l'école *vaibhasika* (cf. figure 1) se déploie sur la base des cinq agrégats dont la présentation peut se résumer ainsi :

Agrégat 1 (*rupa*). Trois catégories de formes dérivées y sont regroupées : (1) les organes sensoriels qui comprennent les cinq facultés (ou capacités) sensorielles (*indriya*) et les organes corporels grossiers qui leur servent de support (l'œil, l'oreille, le nez, la langue, le corps) ; (2) les cinq objets des sens, à savoir les formes visibles, les sons, les odeurs, les saveurs et les tangibles ; (3) les « formes imperceptibles »

1. de La Vallée Poussin L., 1980, *L'Abhidharmakosa de Vasubandhu*, [1923-1931], Institut Belge des Hautes Etudes Chinoises, Bruxelles. Tome I, chapitre 1, p.11-31.

(*avijnapti*), catégorie spéciale propre à l'école *vaibhasika*, qui correspond aux actes du corps ou de la parole dont l'intention, la pensée, n'est pas perceptible par autrui.

Agrégat 2 (*vedana*). L'agrégat de la sensation (*vedana*) correspond à la tonalité agréable, désagréable ou neutre de toute expérience sensorielle (visuelle, auditive, olfactive, gustative, tactile) ou mentale. L'accent est mis sur cette dimension de l'expérience qu'éprouve le sujet lors de sa rencontre de l'objet. La sensation, le ressenti évaluatif, naît du contact (*sparsa*) avec les objets des sens ou les objets mentaux. *Vedana* comprend à la fois les sensations physiques et les sentiments plaisants de bonheur, de joie, déplaisants de malheur, de peine, et d'indifférence.

Agrégat 3 (*samjna*). L'agrégat de la discrimination (*samjna*) consiste à reconnaître, identifier les objets des sens et les objets mentaux, les distinguer les uns des autres, les différencier. Ce facteur mental est une reconnaissance, une interprétation qui s'appuie sur la connaissance des choses déjà rencontrées et mémorisées – y compris les interprétations erronées. *Samjna* repose sur l'appréhension des caractères spécifiques de l'objet présent devant nous, de traits particuliers ou de simples attributs directs, à partir desquels l'identification va être faite. Par exemple : bleu, jaune, grand, petit, mâle, femelle, peur ; cette maison-ci petite, basse, rose, aux volets bleus... tandis que l'idée ou connaissance générale d'une maison avec ses caractéristiques structurelles habituelles, son champ sémantique, procède de la pensée réfléchie (*citta*) que déploie la conscience mentale (sixième conscience *manovijnana*) du 5^{ème} agrégat *vijnana*. La discrimination *samjna* opère donc à un niveau de perception simple et rudimentaire des spécificités de l'objet, que celui-ci soit concret ou mental. Lorsque *samjna* se rend dominante dans l'expérience de l'objet, elle devient alors la conscience mentale *manovijnana*. Il existe en fait de nombreux degrés de discrimination *samjna*, pouvant être liés aux catégories du langage, mais s'exerçant déjà en deçà – les animaux, par exemple, sont dotés d'une forme élémentaire de discrimination qui leur permet de distinguer les choses.

Agrégat 4 (*samskara*). L'agrégat des formations mentales (ou formations volitionnelles, karmiques) (*samskara*) apparaît assez complexe au regard du lecteur occidental moderne. Il comprend deux catégories : les 51 « facteurs mentaux » *caitta* et les « phénomènes composés qui ne relèvent ni de l'esprit ni de la matière » *cittaviprayukta* – ou « formations dissociées de l'esprit et de la matière ». Les 51 facteurs mentaux englobent, plus précisément, 49 facteurs mentaux auxquels s'ajoutent le 2nd agrégat *vedana* et le 3^{ème} *samjna*.

L'activité de notre esprit (*citta*, sk., *mind*, angl.) s'opère au contact (facteur mental *sparsa*) des objets sensoriels (visibles, sons, odeurs, saveurs tangibles) et des objets mentaux liés ou pas à ces objets sensoriels. Cette activité est spontanée, non intentionnelle pour ce qui concerne les sensations *vedana* (facteur mental et 2nd agrégat) et les discriminations *samjna* (facteur mental et 3^{ème} agrégat) qui s'élèvent. Mais l'esprit se met aussi en mouvement volontairement, sur la base de l'impulsion mentale qu'est le facteur mental de la « volition » (*cetana*), l'acte mental voulu. Sur cette base volitionnelle, au-delà des quatre facteurs mentaux que nous venons de mentionner (*sparsa*, *vedana*, *samjna*, *cetana*), l'esprit (*citta*) produit toute une gamme de mouvements mentaux ou « formations mentales » (*samskara*) qui sont intentionnelles et, à ce titre, dotées d'une charge karmique. En vertu de quoi, les formations mentales sont aussi qualifiées de « formations volitionnelles » ou de « formations karmiques ».

Le *karma* – impulsion, force motrice, engagées par chaque mouvement de pensée – conditionne nos actes futurs, de même que les mouvements de pensée sont déjà conditionnés par nos actes passés. En rigoureux enchaînement des causes et des effets, le *karma* est en quelque sorte la somme algébrique

de nos œuvres personnelles, leur trace. Étant libre à chaque instant du choix de l'orientation karmique vertueuse ou néfaste de chaque acte, il nous est possible de progresser sur la voie de la cessation de la souffrance et de la sagesse, de l'Eveil. Cette liberté sera facilitée par le développement de la pleine conscience (*mindfulness*) des actes que nous engageons à chaque instant, à partir de la pratique régulière de la méditation (calme mental *samatha* et vision pénétrante *vipasyana*).

La visée principale de la psychologie bouddhiste, depuis ses fondements de l'*abhidharma* jusqu'à des développements ultérieurs approfondis tels que ceux du *mahamudra*, est en effet d'inviter le pratiquant à mieux voir comment fonctionne son esprit à chaque instant afin de le conduire sur la voie du « Noble Sentier Octuple » qui conduit à la cessation de la souffrance (*duhkha*). Regroupées en trois catégories, les huit branches de ce Noble Octuple Sentier sont ² : (1) la conduite étiqque : la parole juste, l'action juste, les moyens d'existence justes; (2) la pratique méditative : l'effort juste, l'attention juste (*right mindfulness*), la concentration juste; (3) la sagesse ou connaissance supérieure : la vue ou compréhension juste, la pensée ou intention juste.

Les 49 facteurs mentaux sont des états mentaux liés aux actions volitionnelles. Certains mettent le sujet en relation avec les objets, tels que l'intentionnalité (*cetana*), l'intérêt (*chanda*), l'attention (*smrti*), la concentration (*samadhi*)... , d'autres se rapprochent de ce que nous appelons en occident les émotions ou les passions (*klesa*). Emotions vertueuses telles que la confiance (*sraddha*), le respect (*hri*), la non-violence (*ahimsa*)... ou néfastes telles que la colère (*pratigha*), l'orgueil (*mana*), la méchanceté (*vihimsa*). A ces 49 facteurs mentaux, de nature volitionnelle, l'*abhidharma* ajoute les deux agrégats *vedana* et *samjna*, non volitionnels, pour composer le groupe total des 51 facteurs mentaux (*caitta*). Dans l'*abhidharma* de l'école *theravada*, les facteurs mentaux sont au nombre de 52.

Les 51 facteurs mentaux (*caitta*) sont répartis en 6 groupes :

| | |
|--|--|
| 1. les 5 facteurs mentaux omniprésents | 4. les 6 facteurs nuisibles fondamentaux |
| 2. les 5 facteurs mentaux établissant les objets | 5. les 20 facteurs nuisibles secondaires |
| 3. les 11 facteurs mentaux positifs | 6. les 4 facteurs mentaux variables |

Les 5 facteurs mentaux omniprésents sont : l'intentionnalité, direction (*cetana*), l'assimilation, attention (*manaskara*), le contact (*sparsa*), le ressenti évaluatif, la sensation (*vedana*) (agrégat 2), la discrimination (*samjna*) (agrégat 3). Ces 5 facteurs mentaux sont dits omniprésents car ils accompagnent toujours l'esprit (*citta*). Ce dernier étant constitué des 6 consciences (*viijnana*) depuis la conscience visuelle jusqu'à la conscience mentale. Les 5 facteurs mentaux sont indispensables car, sans eux, l'esprit ne pourrait pas percevoir son objet. Ils sont donc toujours impliqués dans les processus mentaux, alors que les 46 autres facteurs mentaux ne le sont qu'occasionnellement.

Les formations dissociées de l'esprit et de la matière (*cittaviprayukta*) sont des phénomènes (*dharma*) qui n'entrent ni dans la catégorie de l'esprit (*citta*) ni dans celle de la matière (*rupa*). Pourtant ces formations conditionnent notre devenir et sont classées, à ce titre, dans le quatrième agrégat ³. Ce sont des réalités conceptuelles, des notions abstraites qui influencent notre existence comme la notion de possession, celle de genre ou d'espèce d'êtres vivants, celles de naissance, de vieillissement, de durée,

2. Rahula W., 1961, *L'enseignement du Bouddha*. D'après les textes anciens, Seuil, p.68-73.

Harvey P., 1993, *Le bouddhisme. Enseignements, histoire, pratiques*, Seuil, p.109-113.

Bhante Henepola Gunaratana, 2008, *Les huit marches vers le bonheur*, Albin Michel.

3. Voir Cornu P. (trad.), 2008, *Vasubandhu. Cinq traités sur l'esprit seulement*, Fayard, p.18, 21-23, 60-61, 77-81.

toutes les lettres et tous les mots qui entrent dans la construction des phrases, etc. Notre appartenance à une espèce d'êtres vivants, par exemple, bien qu'étant une notion abstraite et immatérielle, constitue une réalité déterminante de notre existence.

Agrégat 5 (*vijnana*). Les six consciences (*vijnana*) ou esprit principal (*citta*), comprennent les cinq consciences sensorielles et la conscience mentale (ou 6^{ème} conscience, *manovijnana*).

Chaque conscience sensorielle est l'expérience mentale qui provient du contact de chaque organe sensoriel (œil, oreille, ...) avec son objet (forme et couleur, son, ...). Cette conscience sensorielle est une perception sensorielle non discriminée (par *samjna*, 3^{ème} agrégat), non évaluée (par *vedana*, 2^{ème} agrégat), non conceptualisée, mentalisée (par la conscience mentale *manovijnana*, 5^{ème} agrégat). Par exemple la conscience auditive entend un son, on prend conscience d'un son, mais on ne l'a pas encore discriminé, évalué, mentalisé.

La conscience mentale (6^{ème} sens mental) a pour objet d'observation les phénomènes mentaux issus des cinq consciences sensorielles ou de ses objets mentaux (objets de la conscience mentale, *dharmadhatu*). Les objets de la conscience mentale sont au nombre de sept : les « 3 incomposés », les « formes imperceptibles » (*avijnapti*), l'agrégat 2 du ressenti évaluatif *vedana*, l'agrégat 3 de la discrimination *samjna*, l'agrégat 4 des formations mentales *samskara*. Les « 3 incomposés » sont : l'espace et les deux « absorptions méditatives » ; étant incomposés, ce ne sont pas des agrégats. Notion propre à l'école *vaibhasika*, les « formes imperceptibles » sont des actes du corps et de la parole qui ne sont pas perceptibles, que l'on peut qualifier de « non-informations ».

L'esprit (*citta*, sk., *mind*, angl.) et les facteurs mentaux (*caitta*) sont respectivement comparés à l'océan profond et à ses vagues. Si l'on cherche à obtenir un fonctionnement plus paisible de l'esprit, on va s'attacher à diminuer le nombre et l'intensité des facteurs mentaux mobilisés – réduire la quantité et l'intensité des vagues.

La figure 1, réalisée à partir d'un schéma de Tarab Tulku & Lene Handberg⁴, récapitule l'ensemble du processus perceptif et cognitif décrit par l'école *vaibhasika* et rapporté dans l'*abhidharma* :

Les cinq objets des sens sont la forme et la couleur, le son, l'odeur, le goût, le ressenti corporel ou sensation. Le ressenti corporel est ressenti par le sujet sur son corps ; il peut être lié à un objet externe : texture (lisse, rugueux, mou, dur), froid, chaud ou il peut être interne : faim, soif, démangeaisons, mal au ventre... Les cinq organes sensoriels sont les yeux, les oreilles, le nez, la bouche, le corps. Selon le point de vue du *vaibhasika*, ces organes ne sont pas suffisants pour procurer une conscience visuelle, auditive, olfactive... Il faut qu'un pouvoir effectuant, une capacité (ou faculté) sensorielle (*indriya*) s'applique à l'organe pour produire la conscience sensorielle. La capacité sensorielle a le pouvoir d'effectuer la prise en compte de la perception de l'organe (par exemple l'œil) pour conduire ensuite à la conscience sensorielle de la perception (la conscience visuelle). Les cinq capacités sensorielles, une pour chaque sens, conduisent chacune à leur conscience sensorielle propre. Les cinq consciences sensorielles (5^{ème} agrégat) sont elles-mêmes capacité (*indriya*) pour la conscience mentale (5^{ème} agrégat).

4. Tarab Tulku & Lene Handberg, *Séminaire de philosophie bouddhique Unité dans la dualité*, Paris, 2002-2006. Notes personnelles.

Tarab Tulku XI (1934–2004) introduit la distinction de trois composantes dans la conscience mentale (*manovijnana*) : la « conscience conceptuelle » (pensées, réflexions, idées), la « conscience imaginaire » (conscience visuelle des formes, des couleurs, conscience auditive des sons), la « conscience du ressenti mental » (émotions, états intérieurs, évaluation plaisante, déplaisante, neutre des expériences).

Le processus perceptif et cognitif

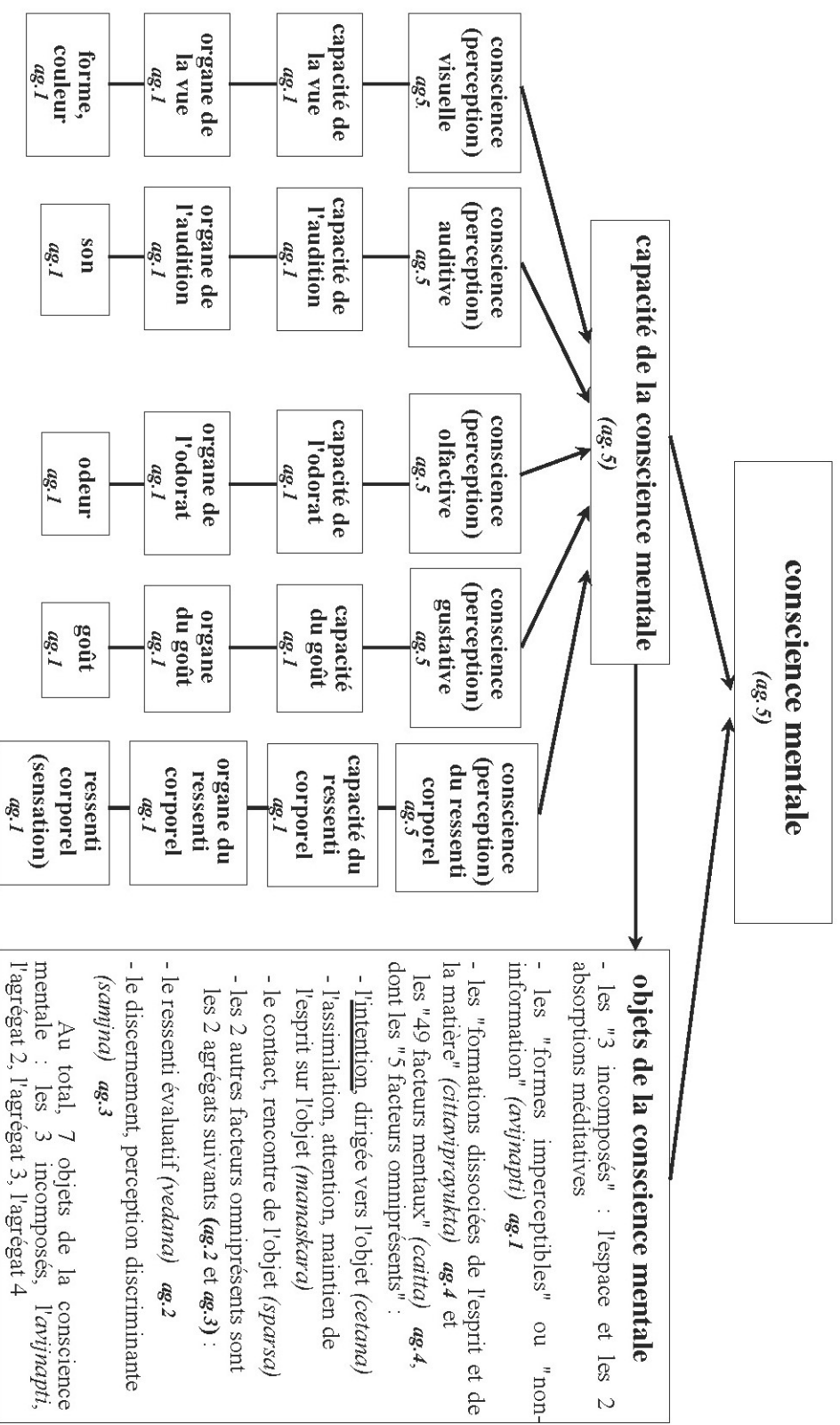


Figure 1

Conscience divisée et transitoire, absence de moi

L'exploration philosophique et pragmatique proposée par l'*abhidharma* révèle la nature composite, divisée, transitoire et dénuée de *soi* qui caractérise la conscience. La connaissance des objets du monde nous parvient par nos cinq sens, la conscience est divisée en cinq consciences sensorielles, auxquelles s'ajoute la conscience mentale (*manovijnana*) sachant que la connaissance sensorielle est trop fragmentaire, incomplète. La conscience mentale recueille les informations sensorielles et les centralise pour former une sorte de tout cohérent. Car chaque conscience sensorielle fonctionne indépendamment des autres : la conscience visuelle voit des formes, des couleurs, des mouvements, elle n'entend pas les sons. Ceux-ci sont perçus par la conscience auditive. Chaque conscience surgit quand un objet correspondant se présente, de sorte qu'il se produit un jaillissement permanent de consciences sensorielles fulgurantes qui se mettent en place presque instantanément. Les images que les consciences sensorielles procurent des objets du monde sont alors reprises par la conscience mentale (6^{ème} conscience) qui en élabore une forme conceptualisée et réflexive.

Cette connaissance élaborée serait tout à fait fondée si la conscience mentale était neutre ou claire et reposait seulement sur nos cinq sens. Mais ce n'est pas le cas, elle est « conditionnée ». Par nos expériences passées, nos habitudes de pensées, nos tendances, nos émotions, et plus largement par les 51 facteurs mentaux (*caitta*) qui l'accompagnent ; ils comprennent notamment les émotions. Ils « colorent » affectivement ou en quelque sorte « assaisonnent », « épicient » l'expérience de l'objet. Le monde n'est donc pas perçu objectivement, mais subjectivement par la lorgnette partielle et déformante de nos expériences passées, de notre *ego*⁵.

Chaque état de conscience est ainsi impermanent, momentané, instantané, relatif à l'objet perçu (concret ou mental) et coloré de différents facteurs mentaux. Chaque état de conscience succède instantanément au précédent, à la fois dans la continuité des causes et conditions qui lui ont donné naissance et dans le changement des dynamiques évolutives de celles-ci. Ainsi que l'explique le neurobiologiste Francisco Varela, la pratique méditative bouddhiste permet d'approcher par l'expérience ce caractère composite et impermanent de la conscience, et par là-même d'entrevoir progressivement l'absence d'un *soi*. Elle ne mène pas à la rencontre d'un soi transcendantal, tel l'*atman* des *upanishads* hindous ou le moi transcendantal de Kant, tout au contraire⁶. Directeur de recherches au CNRS, Varela (1946-2001) initia en 1987, avec Adam Engle et le Dalaï-Lama, les rencontres *Mind & Life* établissant des points de rencontre entre les sciences cognitives contemporaines et les investigations et méthodes du bouddhisme traditionnel. Ses derniers travaux ont porté sur les synchronisations neuronales⁷.

Au fil de la pratique de *mindfulness* (attention/vigilance, présence/conscience ou pleine conscience) – détaille Varela –, le méditant devient attentif, il vit ce que son esprit fait quand il le fait, il est présent à son propre esprit. Mais il n'émerge pas de *soi* de ces investigations. Discernant le caractère fluant et impermanent des phénomènes vécus, le méditant expérimente qu'il n'existe pas d'*unité de la conscience*, il n'existe pas de sujet unifié de la cognition :

« Comme nous l'avons déjà indiqué, dans l'analyse de la conscience proposée par l'*Abhidharma*,

5. Cf. Cornu P., La notion de conscience dans le bouddhisme, in *Sagesses bouddhistes*, France 2, dimanche 13 avril 2008.

6. Cf. Varela F., Thompson E., Rosch E., 1993, Chapitre 4. Le soi au cœur de la tempête, in *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil.

Cf. Depraz N., Varela F., Vermersch P. (eds.), 2003, Chapter 7. Wisdom traditions and the ways of reduction, in *On becoming aware. A pragmatics of experiencing*, John Benjamins Publishing Company.

Cf. Lestage P., Approche de la conscience par Francisco Varela : sciences cognitives et bouddhisme, in Vannereau J. (ed.), 2021, *Éducation et cognition. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2020*, L'Harmattan, p.185-199.

7. Rodriguez E., George N., Lachaux J.-P., Martinerie J., Renault B. and Varela F.-J., 1999, Perception's shadow : long-distance synchronization of human brain activity, *Nature*, vol. 397, p.430-433.

chaque moment de l'expérience prend la forme d'une conscience particulière ayant un objet particulier auquel elle est attachée par des relations particulières. Par exemple, un moment de conscience visuelle est composé d'un être voyant (le sujet) qui voit (la relation) une image (l'objet); un moment de conscience auditive est composé d'un auditeur (le sujet) qui entend (la relation) un son (l'objet); dans un moment de conscience caractérisé par la colère, celui qui est fâché (le sujet) fait l'expérience (la relation) de la colère (l'objet). La force de l'analyse consistait à montrer qu'il n'y a pas de sujet véritablement existant (de soi) qui persiste de manière inchangée à travers une série de moments »⁸.

Nous éprouvons pourtant le sentiment d'une présence consciente continue, stable et unifiée, le sentiment d'une totalité de nous-même, de notre identité. Mais ce *moi* n'est que *virtuel* – ajoute Varela dans son livre *Quel savoir pour l'éthique?*⁹, car en réalité la totalité et la continuité apparentes de la conscience masquent la division et la discontinuité des consciences ponctuelles reliées entre elles par des relations de cause à effet. Pourtant, bien que virtuel, ce *moi* cognitif est tout à fait fonctionnel sur le plan de l'adaptation du sujet à son milieu. Dépourvu de réalité intrinsèque, il constitue une interface virtuelle qui joue néanmoins un rôle réel, objectif, d'agent de couplage avec l'environnement. En effet, le couplage d'une personne à son environnement n'est pas seulement biologique, il est aussi cognitif. La nature cognitive de ce couplage réside dans la nécessité pour le sujet de créer du sens sur ce qu'il rencontre, et cela sur la base de son point de vue propre, à partir de *soi*. L'unicité du *moi* cognitif est liée à cette constante genèse de signification du cerveau, de l'esprit, pour faire face aux aléas du quotidien de la vie.

Discontinuité et continuum des processus de l'esprit

Comme nous l'illustrons avec la figure 2, l'activité de l'esprit (*citta*, sk., *mind*, angl.) s'élève :

- des *consciences sensorielles* intermittentes qui procurent à chaque instant, pour chaque objet, sa perception : consciences visuelle, auditive, olfactive, gustative, corporelle.
- des *objets de la conscience mentale* impulsés par l'orientation incessante de l'esprit vers les objets et les activités (l'intention *cetana*) et nourris des rémanences karmiques de nos liens passés avec ces objets (les 49 + 2 *facteurs mentaux*).
- de l'enchaînement ininterrompu des instants de *conscience mentale* transitoire :
 - $t_i \rightarrow t_{i+1} \rightarrow t_{i+2} \rightarrow$

Chaque instant de conscience mentale qui s'achève devient l'amorce motrice de l'instant de conscience suivant, chaque instant de conscience impulse le suivant.

8. Varela F, Thompson E., Rosch E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit*, op. cit. p.298.

9. Cf. Varela F.-J., 1996, Propriétés émergentes et moi virtuel, Le moi en tant que personne virtuelle. Chapitre 4. La pragmatique du moi virtuel, in *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Editions La Découverte, p.84–122.

Discontinuité et continuum des processus de l'esprit

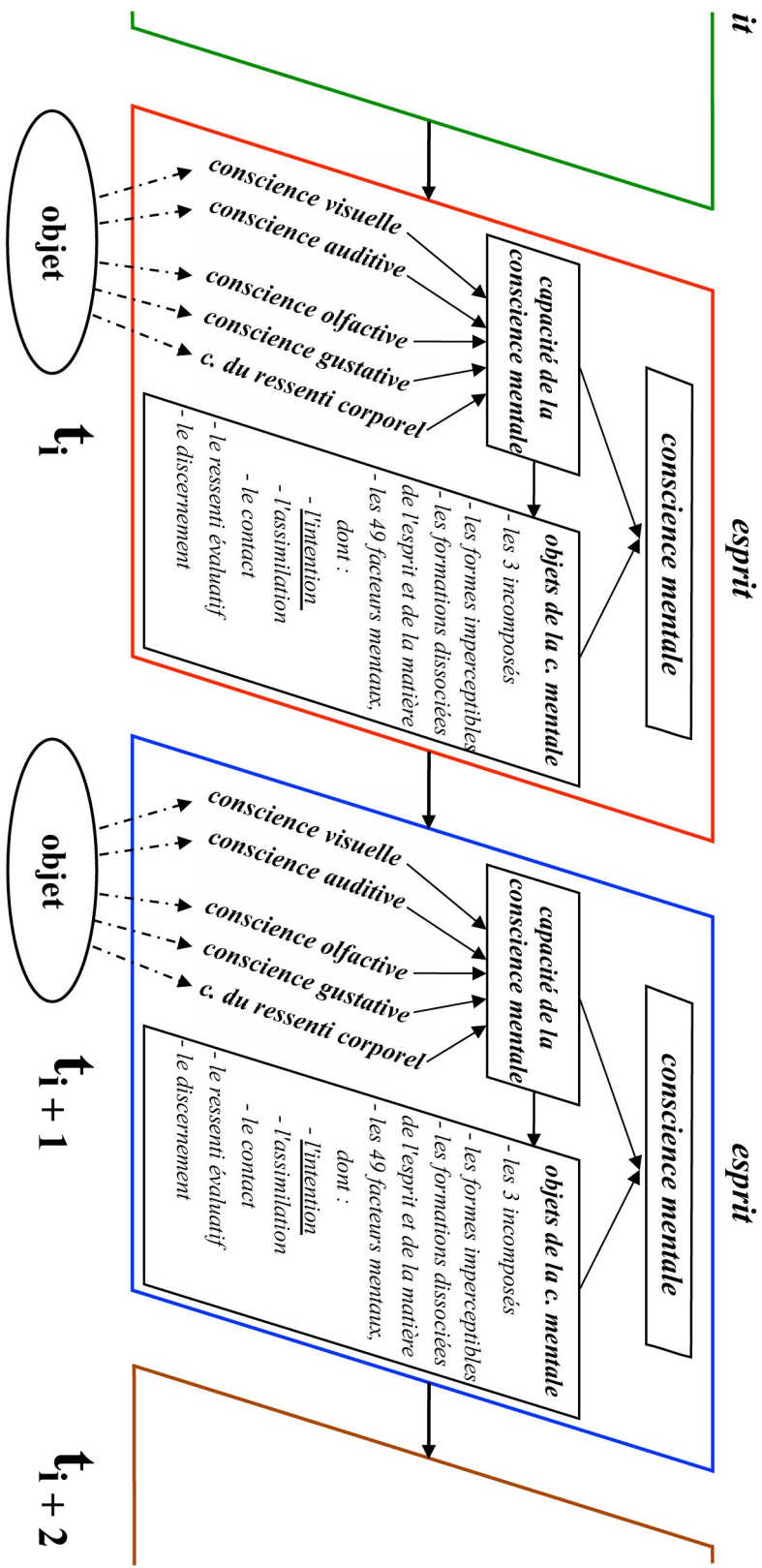


Figure 2

Modèle des huit consciences de l'école yogacara-cittamatra

Alors qu'à la suite de l'école *vaibhasika* (3^{ème} s. av. J.-C.) les écoles bouddhistes indotibétaines ultérieures *sautrantika* et *madhyamika* ont conservé le système des six consciences, l'école plus tardive *cittamatra* – appelée aussi *yogacara* –, fondée au 4^{ème} s. ap. J.-C. par Asanga, portera à huit le nombre de consciences. Le terme sanskrit *cittamatra* se traduit par « Esprit-seulement » et met l'accent sur la philosophie, alors que le mot *yogacara* (« Ecole des pratiquants du Yoga ») met l'accent sur la pratique.

Les huit consciences de l'école *yogacara-cittamatra* (Inde, 4^{ème} – 7^{ème} siècle) constituent une réponse ambitieuse au problème de la continuité de la conscience que ne résout pas, en réalité, le système classique à six consciences. Selon le *cittamatra*, la perception mentale est trop transitoire et trop contingente pour expliquer la profonde unité de notre expérience subjective et notre sens de l'individualité. Il doit donc exister un esprit fondamental sous-jacent à tous ces états mentaux fluctuants et contingents, qui lui confère son intégrité et présente un continuum durant toute la vie. Il s'agit d'une « conscience fondamentale » (*alayavijnana*), la 8^{ème} conscience, à la base de tous les phénomènes mentaux. De nature neutre, elle recueille tout ce qui vient des expériences de notre vie quotidienne, de nos actes, nos impressions, nos états d'esprits, nos expériences passées. A ce titre, elle est le réceptacle de leurs empreintes karmiques (*vasana*, sk., *bag-chags*, tibétain), est dite « parfumée » par celles-ci. Elle est la continuité consciente qui relie tous les états de conscience (veille, sommeil, évanouissement, méditation). Elle permet de rendre compte de la continuité de la personne – on ne meurt pas – pendant les états de sommeil profond, sans rêve, et de syncope où les six consciences s'arrêtent ; « elle évolue en un courant continu tel un fleuve »¹⁰. Par rapport à nos catégories occidentales, l'*alayavijnana* se situe dans le subconscient.

Entre la 8^{ème} conscience et les six consciences du *vaibhasika*, le *yogacara-cittamatra* introduit une 7^{ème} conscience, d'identification à soi-même, le « mental souillé » ou « mental entaché de passions » (*klistamanas* ou *klesavijnana*). Cette 7^{ème} conscience fait l'erreur de saisir la 8^{ème} conscience *alayavijnana* (et les empreintes qu'elle contient) comme son objet en la prenant pour le soi. En effet, étant donné que l'*alayavijnana* fait le lien entre tous les états de conscience $t_1, t_2, t_3, t_4 \dots t_i$ de l'ensemble de notre vie (veille, sommeil, tous les moments et les expériences de notre vécu, tout notre passé) (cf. figure 3), la 7^{ème} conscience la prend pour quelque chose de permanent et en fait le *soi*. Elle est donc une conscience d'identification à soi-même, une conscience auto-référentielle. Cette saisie d'un soi obscurcit notre vision de la réalité, nous introduit dans l'existence duelle : il y a *moi* d'un côté, et les phénomènes, la réalité, d'un autre. Face à la survenue d'un phénomène sensoriel concret extérieur ou d'un phénomène intérieur purement mental, la conscience mentale souillée *klistamanas* va créer l'illusion d'un sujet préhenseur et d'un objet appréhendé distincts et réellement existants – ignorant les liens d'interdépendance et, *in fine*, la vacuité (*sunyata*) du *moi* et des phénomènes. Des passions accompagnent cette cogitation égotique (espoirs, craintes, désirs, aversions, orgueil, etc.), elles sont autant de nouvelles semences, empreintes, qui vont se déposer dans l'*alayavijnana* et nous conditionner par la suite.

Les empreintes remontent en surface, saisies par la 7^{ème} conscience. Celle-ci, dans l'autre sens, corrompant, souillant les six consciences (liées à leurs objets), dépose de nouvelles empreintes dans l'*alayavijnana*. Ces empreintes sont des semences, des potentiels qui feront naître à leur tour, quand les conditions leur permettront de mûrir, des phénomènes psychiques semblables à ceux qui les ont créées. Les sept premières consciences – dites « secondaires » –, tout en étant indifférenciées de la 8^{ème} conscience de base primordiale, apparaissent néanmoins distinctement comme des vagues s'élevant et retournant à l'océan – distinctement car leur manifestation est dépendante des conditions objectives spécifiques. Les pensées s'élèvent donc comme des vagues depuis l'océan de l'esprit fondamental, puis s'y fondent et disparaissent. Quand le vent s'élevant de la conscience fondamentale souffle fort (empreintes négatives, défavorables ; facteurs mentaux malsains, souillés, perturbés), les pensées sont agitées. Quand ce vent

10. Cornu P. (trad.), 2008, *Vasubandhu. Cinq traités sur l'esprit seulement*, Fayard, p. 193.

s'apaise, les pensées se calment.

Lorsqu'un pratiquant très avancé, un grand maître, atteint la réalisation de *rigpa* (la « nature de boudha ») dans la tradition *dzogchen* ou la réalisation du *mahamudra* (la « nature de vacuité ») dans la tradition *kagyupa*, il transcende les empreintes karmiques (*vasana*, *bagchags*), celles-ci ne sont plus là, l'*alayavijnana* s'est alors transformé et est devenu une nature pure¹¹.

Dans le modèle à six consciences du *vaibhasika*, la conscience de l'objet survient en bout de chaîne : préexistant à la conscience, l'objet parvient au contact des organes sensoriels pour aboutir finalement à l'acte de connaissance. Dans le *cittamatra*, au contraire, l'objet et la conscience de l'objet émergent simultanément d'une même et unique cause, les semences karmiques contenues dans l'*alayavijnana* qui sont les empreintes de nos actes et conditionnements passés. Chaque objet perçu sensoriellement apparaît dans notre champ mental sous l'influence, la détermination, de nos conditionnements antérieurs. En d'autres termes, l'expérience de l'objet émerge lorsque les empreintes, les semences, laissées par des expériences antérieures similaires vont pouvoir mûrir, éclore, à la faveur de la rencontre de conditions semblables.

L'école *yogacara-cittamatra* est ainsi réputée idéaliste. Elle appuie l'expérience de connaissance de l'objet sur la « mémoire karmique » du sujet. Mais, au-delà, elle élargit également son idéalisme à une dimension ontologique : la 8^{ème} conscience n'est pas seulement la base des phénomènes mentaux mais est aussi la base primordiale de tout. Pas seulement de notre esprit mais aussi du monde matériel, de l'univers. Cela étant, si l'idéalisme de la doctrine *cittamatra* évacue l'existence réelle des phénomènes extérieurs, il n'a pas la naïveté de conclure que toute manifestation phénoménale est l'esprit, ni que seul ne demeure, en fin de compte, que le sujet qui perçoit. Cet idéalisme n'a pas d'équivalent exact dans la philosophie occidentale¹². En fait, le *yogacara-cittamatra* ne cherche pas à exposer un point de vue purement philosophique, mais à développer une perspective facilitant la réalisation de l'Illumination. Si une réalité extra-mentale existe, nous n'en faisons jamais l'expérience, notre monde n'est que constructions mentales de la conscience, aussi ce sont ces dernières qui doivent être prises comme centre de l'analyse et du progrès spirituel¹³.

11. Tarab Tulku & Lene Handberg, Shinae-Lhagthong, Samatha-Vipassana. 2004 Marcevol, in *Séminaire de philosophie bouddhique Unité dans la dualité*, Paris, 2002-2006. Notes personnelles.

12. Cornu P. (trad.), 2008, *Vasubandhu. Cinq traités sur l'esprit seulement*, Fayard, p.36-37, 42-49.

13. Harvey P., 1993, *Le bouddhisme*, Seuil, p.158.

Modèle bouddhique des huit consciences de l'école yogacara-cittamatra

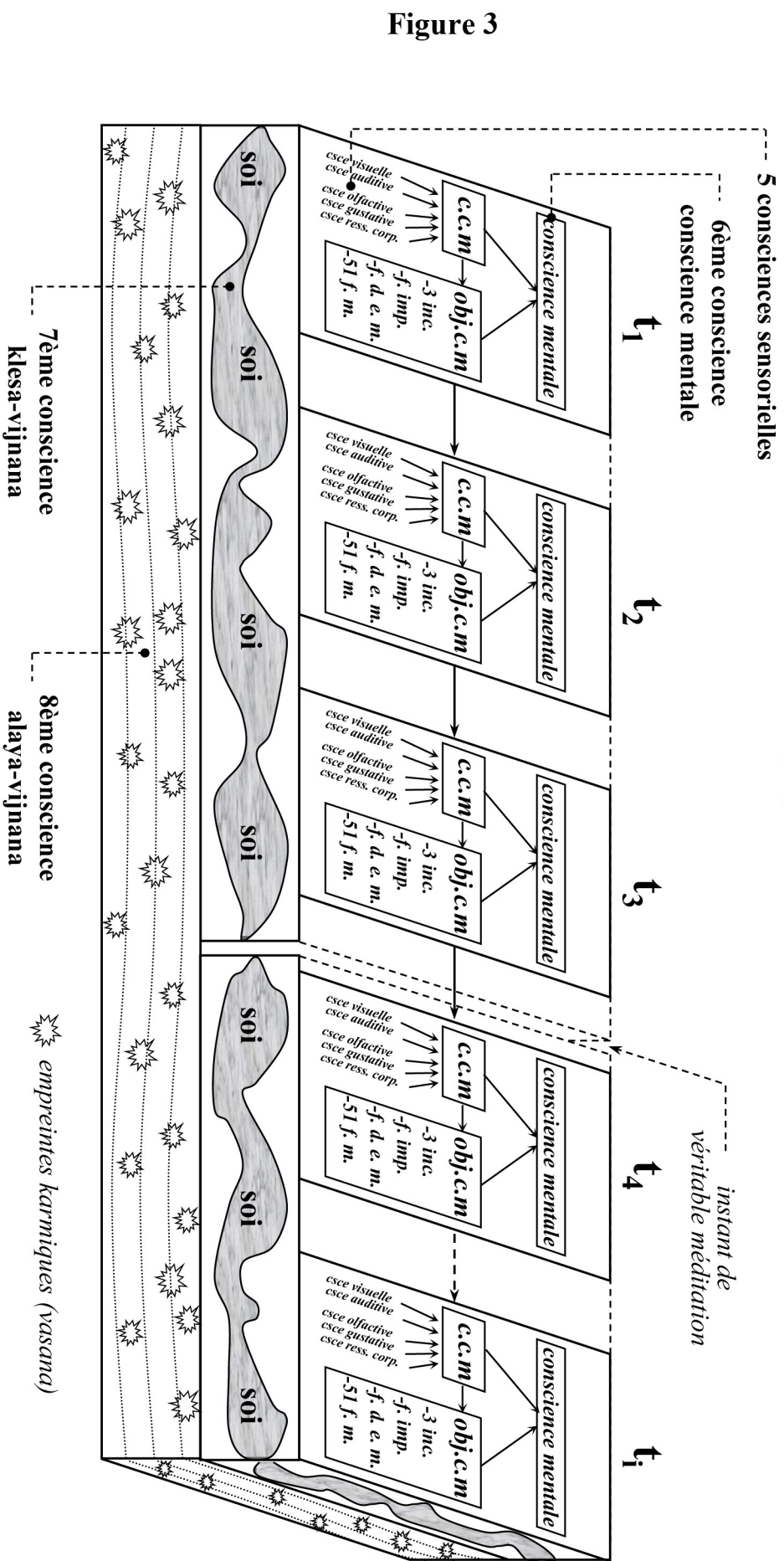


Figure 3

Conclusion

En s'appliquant à cultiver les trois prescriptions du Noble Sentier Octuple – la conduite éthique, la pratique méditative et la sagesse ou connaissance supérieure –, le pratiquant avance sur la voie salutaire de la « cessation de la souffrance ». Les textes bouddhiques fondateurs, comme ceux de l'*abhidharma* et en particulier les modèles de la conscience qu'ils présentent, permettent de conjuguer l'étude et la pratique en fournissant une description philosophique, épistémologique et psychologique minutieuse de l'individu dans ses liens avec le monde qui l'entoure. L'illusion d'un *soi* unitaire cède progressivement la place à la contemplation de sa personne comprise comme une composition de processus physiques et mentaux en perpétuel changement dans l'interdépendance avec les phénomènes de la réalité. Cette perception réduit l'avidité et l'attachement, causes fondamentales de la souffrance, et procure en même temps une paix intérieure (calme mental *samatha*) et une clarté de l'esprit (vision pénétrante *vipasyana*) tout aussi bénéfiques pour soi-même que pour autrui.

Au dernier chapitre de *Quel savoir pour l'éthique?*, reliant ses recherches neuroscientifiques à une étude et une pratique personnelles approfondies du bouddhisme tibétain (traditions *nyigma* et *kagyupa*), Varela écrit dans le même sens¹⁴ :

« Le postulat qui est au centre de ma thèse dans ce livre : « le savoir-faire éthique est la prise de conscience progressive et directe de la virtualité du moi ». Ce petit savoir de notre nature fragmentée/virtuelle est habituellement évité, et pourtant la pragmatique de cet apprentissage constitue l'essence de l'apprentissage éthique. Autrement dit, si l'on n'explore aucune pragmatique de la transformation humaine, aucun savoir-faire éthique supérieur ne peut se développer. Pourtant, savoir incarner le moi non matériel (comme dans la conscience intelligente selon Mencius, par exemple) constitue clairement une des étapes dans toutes les traditions de sagesse. Le processus est certes difficile, mais toutes ces traditions accordent une place centrale à la pratique et à son caractère graduel, illimité.

(...) Dans toutes les traditions bouddhistes, nous l'avons vu, la base même de l'apprentissage, y compris de l'apprentissage éthique, consiste à reconnaître de façon permanente la vacuité du moi. Cette pragmatique est connue comme la pratique méditative de la vigilance/conscience ou samathavipasyana. (...) Celui qui apprend la vigilance/conscience commence par voir avec précision ce que l'esprit fait, son désir impatient et permanent de saisir. L'élève peut ainsi se débarrasser de certains automatismes, ce qui l'amène à une plus grande vigilance, (...) son esprit se relâche encore dans la conscience, un sentiment de sympathie et d'inclusion commence à apparaître tout naturellement. L'égoïsme forcé peut commencer à s'effacer pour être remplacé par l'altruisme ».

Bibliographie

Bhante Henepola Gunaratana, 2008, *Les huit marches vers le bonheur*, Paris : Albin Michel.

Cornu P. (trad.), 2008, Vasubandhu. *Cinq traités sur l'esprit seulement*, Paris : Fayard.

Cornu P., La notion de conscience dans le bouddhisme, in *Sagesses bouddhistes*, France 2, dimanche 13 avril 2008.

de La Vallée Poussin L., 1980, *L'Abhidharmakosa de Vasubandhu*, [1923-1931]. *Tome I, chapitre 1*, Institut Belge des Hautes Etudes Chinoises, Bruxelles.

14. Op. cit. p.106, 109-110.

Depraz N., Varela F., Vermersch P. (eds.), 2003, Chapter 7. Wisdom traditions and the ways of reduction, in *On becoming aware. A pragmatics of experiencing.*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Harvey P., 1993, *Le bouddhisme. Enseignements, histoire, pratiques*, Paris : Seuil.

Lestage P., Approche de la conscience par Francisco Varela : sciences cognitives et bouddhisme, in Vannereau J. (ed.), 2021, *Éducation et cognition. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2020*, L'Harmattan, p. 185 – 199.

Rahula W., 1961, *L'enseignement du Bouddha. D'après les textes anciens*, Paris : Seuil. Rodriguez E., George N., Lachaux J.-P., Martinerie J., Renault B. and Varela F.-J., 1999, Perception's shadow : long-distance synchronization of human brain activity, *Nature*, vol. 397, p. 430 – 433.

Tarab Tulku & Lene Handberg, *Séminaire de philosophie bouddhique Unité dans la dualité*, Paris, 2002-2006. Notes personnelles.

Tarab Tulku & Lene Handberg, Shinae-Lhagthong, Samatha-Vipassana. 2004 Marcevol, in *Séminaire de philosophie bouddhique Unité dans la dualité*, Paris, 2002-2006. Notes personnelles

Varela F., Thompson E., Rosch E., 1993, Chapitre 4. Le soi au cœur de la tempête, in *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Chapitre 4. Le soi au cœur de la tempête, Paris : Seuil.

Varela F.-J., 1996, Propriétés émergentes et moi virtuel, Le moi en tant que personne virtuelle, Chapitre 4. La pragmatique du moi virtuel, in *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris : La Découverte.

Se libérer de l'injonction aliénante à l'adaptation et se reconquérir comme sujet en résonance avec lui-même et avec le monde : le rôle éducatif de la mise en récit de soi

Valérie Melin

Laboratoire Cirel-Proféor

Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales

Résumé

On se propose d'étudier l'incidence d'un dispositif de recherche collaborative menée dans une structure expérimentale de raccrochage scolaire sur le processus de subjectivation de jeunes anciens décrocheurs. A partir des approches théorique, épistémologique et méthodologique développées par la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger, C. *De la recherche biographique en éducation-fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre, 2014) qui permet d'interroger le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit, les jeunes engagés dans la démarche de recherche travaillent à accéder à la compréhension de leur trajectoire biographique. Ce processus réflexif leur permet de configurer la trame des événements vécus en interaction avec le contexte social où leur expérience se situe tout en se configurant eux-mêmes et en donnant sens à leur existence. Nous montrerons comment ce dispositif de recherche fondée sur la mise en narration de soi prend en compte l'enjeu éducatif du raccrochage scolaire. Il doit pouvoir, en effet, se dégager de l'impératif d'adaptation sociale qui réduit l'autonomie de l'individu à l'efficacité de l'acteur pour favoriser sa réappropriation comme sujet pensant capable d'interroger les fins de son action.

Les politiques publiques associées au traitement du décrochage sont marquées par une idéologie de l'empowerment qui le détourne de sa visée originale : au lieu de le reconnaître dans sa vocation éducative et transformatrice, on lui attribue une fonction réparatrice et régulatrice qui relève du projet d'instrumentalisation du capital humain, propre à la modernité avancée. Les dispositifs biographiques contribuant à construire l'édifice d'une pédagogie critique du raccrochage permettent une mise à distance des injonctions inhérentes aux politiques publiques. Ils forment les individus à un déplacement des représentations concernant leur trajectoire personnelle, scolaire et sociale, qui les autorisent à explorer d'autres choix de vie possibles. Les interactions fondées sur la prise en compte de l'expérience individuelle et sur sa mise en réflexivité dans la narration de soi permettent de développer les modalités d'une conscientisation ouvrant sur la construction d'un nouvel à venir.

Cette transformation est opérée et analysée à partir d'une approche anthropologique spécifique, celle de l'analyse existentielle (Frankl, V. *Retrouver le sens de la vie*. Paris : InterEditions, 2017) caractérisée, d'une part, par l'affirmation d'une transcendance signifiée par la liberté de la volonté se manifestant

avant tout comme une aspiration au sens et, d'autre part, par la conception de l'existence comme un désir de sens informant constamment les situations qui la constituent. Dans ce contexte, la volonté de sens et la recherche de sens se traduisent par des raisons de vivre qui entraînent et engagent l'individu vis-à-vis de lui-même, d'autrui et du monde à travers des valeurs qu'il appartient de configurer autour des différents axes définis par Frankl : l'expérience, la créativité, l'attitude et le témoignage. Ce parcours de sens mis en mots dans la narration de soi permet de soutenir l'élucidation par chacun de ses actions, de ses responsabilités, de ses pensées en construisant une dynamique de subjectivation singulière qui permet de dépasser les conséquences en terme d'asservissement et de chosification de notre réalité socio-historique actuelle, c'est-à-dire de l'anthropocène.

Enfin nous tâcherons de montrer comme le recours au récit de soi dans l'éducation construit la disposition du sujet à la résonance définie philosophiquement comme une forme de conversation, écoute et réponse, entre soi et le monde procédant de leur non séparabilité et contribue ainsi à son développement comme manifestation de la vie bonne.

Mots-clés : raccrochage scolaire; récit de soi; recherche biographique en éducation; analyse existentielle; pédagogie critique; impératif d'insertion

Introduction

La mise en oeuvre d'une recherche action collaborative au sein d'un lycée expérimental dédié au raccrochage scolaire et ses résultats nous ont conduits à nous interroger sur l'incidence éducative de l'atelier biographique de projet sur lequel portait l'enquête de terrain, dans un contexte social marqué par la conscience émergente des enjeux du basculement dans l'anthropocène. Ce terme désigne l'entrée dans une ère géologique caractérisée par la capacité de l'homme à transformer l'intégralité du système terre à un point tel qu'il le menace de destruction. Les discours associés à la notion d'anthropocène, par-delà leurs contradictions éventuelles (Bonneuil, 2014), qu'ils renvoient à une approche naturalisante du phénomène ou à la théorie de l'effondrement, qu'ils envisagent uniquement des solutions d'ordre technoscientifique ou qu'ils s'inscrivent dans une perspective critique du capitalisme et de ses effets, mettent tous l'accent sur la nécessité d'une action qu'il est urgent de concevoir et de déployer. Quelle qu'en soit la forme elle suppose des sujets-acteurs éduqués à une nouvelle approche de l'environnement, à de nouvelles façons d'y prendre place afin de préserver l'espèce humaine en le préservant. Wallenhorst et Hétier dans une tribune publiée dans le journal Marianne en janvier 2021 témoignent de ce nouvel impératif éducatif : « soit nous éduquons nos enfants à ce qu'est l'anthropocène, soit nous renonçons à l'avenir ». Cette interpellation semble paradoxale au premier abord car la réflexion sur ces enjeux éducatifs est déjà engagée et mise en oeuvre, par exemple, dans les « éducations à » qui visent à informer et à sensibiliser la jeunesse aux préoccupations écologiques. On pourrait évidemment songer à renforcer ces dispositifs pédagogiques insuffisamment présents dans l'espace scolaire. Mais il s'agit plus radicalement d'envisager une réforme éducative qui doit penser les conditions d'une mutation anthropologique, c'est-à-dire d'une modification d'un rapport au monde, englobant le rapport à soi et aux autres, qui a montré ses limites. Le rapport à la nature de la modernité tardive se caractérise, en effet, par une dichotomie encore insurmontée entre un mode d'appropriation brutale visant une mise à disposition toujours plus étendue de ses ressources et une esthétique romantique privilégiant une réceptivité passive de sa beauté, dénuée de pouvoir d'agir. Nous avons choisi de réfléchir sur cette réforme possible de l'éducation à partir de l'analyse d'un dispositif pédagogique qui semble capable de susciter des prises de conscience, des changements d'attitude qu'on pourrait qualifier de profonds dans la mesure où bien loin de relever de l'acquisition de compétences, par nature instrumentales, ils concernent une transformation subjective relative à l'être au monde de l'homme et aux fins qu'il poursuit. Le travail de recherche mené s'appuie sur le cadre théorique de la recherche biographique en éducation, que nous avons choisi d'enrichir en mobilisant en outre l'approche anthropologique de l'analyse existentielle. Ces deux approches herméneutiques se rejoignent dans la valorisation de l'expérience comme espace de coproduction du savoir et d'un sujet social singulier qui s'y découvre acteur de sa vie et de ses choix. Ces deux cadres théoriques, dans la mesure où ils abordent la construction du savoir comme moyen d'émancipation des individus et source de renforcement de leur pouvoir d'agir sont indissociables d'une éthique commune qui conduit le chercheur à se saisir de tout terrain de recherche comme un espace d'intervention dans un cadre axiologique défini. Dans cet article, nous analyserons, d'une part, dans quelle mesure l'atelier biographique de projet contribue à un déplacement des représentations et des attitudes, favorisant ainsi un autre rapport au monde, nécessaire au renouvellement attendu de l'éducation pour relever les défis de l'anthropocène, et, d'autre part, comment les choix épistémologiques et éthiques qui président à la démarche de recherche participent à l'actualisation de ces transformations.

Autour d'un dispositif pédagogique expérimental

L'atelier biographique de projet

L'atelier biographique de projet élaboré par Christine Delory-Momberger est mobilisé depuis de longues années déjà à l'université pour faire réfléchir les étudiants sur leurs perspectives de formation et d'activité professionnelle. L'objectif de la recherche-action que cet article expose est d'adapter ce dispositif formatif à un public d'élèves, âgés de dix-sept à vingt-cinq ans, en situation de rescolarisation au Micro-Lycée de Sénart (MLS).

TRANSPOSER DANS UNE STRUCTURE DE RACCROCHAGE SCOLAIRE UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La mise en œuvre de l'atelier biographique de projet au sein d'une structure de raccrochage scolaire doit prendre en compte les caractéristiques psychosociologiques de jeunes qui ont vécu le décrochage scolaire et, par conséquent, la rupture d'une trajectoire biographique, indissociable d'un étiquetage, et qui subissent, dans le cadre du raccrochage, l'injonction institutionnelle et sociale à l'insertion fondée sur une certaine conception de l'acteur rationnel et efficace, caractéristique de la modernité avancée. Les enseignants et les chercheurs qui les accompagnent ont construit leur collaboration sur l'hypothèse d'une similitude entre l'engagement en formation d'adultes, avec, en particulier, ses problématiques identitaires, et le retour aux études de décrocheurs lycéens, soumis à l'impératif de configurer de façon autonome un devenir existentiel, social et professionnel qui suppose l'articulation, bien souvent complexe, avec leur histoire passée et une interrogation sur les représentations sociales associées à la réussite individuelle.

Si le décrochage a rompu la continuité biographique, le raccrochage consiste à retisser les fils qui unissent le passé au présent et à l'avenir. L'atelier sur lequel s'appuie la recherche-action a pour finalité d'aider les jeunes à se projeter vers l'avenir par un travail biographique : c'est en comprenant le passé à la lumière des enjeux du présent qu'il est possible de construire un projet dans lequel on se reconnaît. Ce travail biographique permet de revenir sur l'expérience pour la réfléchir : c'est une contribution à la connaissance de soi et à l'éducation au choix qui constituent les éléments majeurs de la dynamique du raccrochage. L'atelier biographique de projet s'appuie sur un groupe de pairs, binômes ou triades, au sein duquel une parole socialisée sur soi circule. Être à l'écoute du parcours de l'autre permet de s'ouvrir différemment à son expérience personnelle et de l'enrichir. En travaillant des thématiques diverses qui constituent autant de perspectives sur l'existence et l'identité individuelle, l'atelier biographique de projet engage un processus qui vise à développer la capacité d'agir et la prise d'initiative de l'individu qui réapprend à devenir l'auteur de son devenir, c'est-à-dire un sujet qui se déploie dans la durée, en se mettant en forme par la narration de soi, et qui devenant à lui-même sa propre origine, advient ainsi à son être singulier.

L'atelier biographique a pris forme au MLS parce que les enseignants ont accepté de prendre le risque de l'inscrire dans la scolarité des élèves alors qu'il ne renvoie à aucune prescription programmatique ni à aucune exigence pédagogique. Il n'est pas un enseignement formel; il repose, du côté des enseignants, sur le développement de compétences d'animation qui se construisent chemin faisant et du côté des élèves, sur une disponibilité d'écoute d'eux-mêmes et des autres, condition de leur mise en dialogue. C'est la participation régulière à l'atelier biographique qui construit l'expertise des acteurs, enseignants-animateurs et élèves. L'atelier biographique se pratique et c'est ainsi qu'il fait l'objet d'un apprentissage tant par les élèves engagés dans l'expérience que par les enseignants le prenant en charge. Les uns et les autres y développent des capacités et des savoirs sur le modèle de l'apprentissage informel (Greenfield & Lave, 1979) : il n'y a pas de programme qui fixe et explicite ce qui est à apprendre; chaque membre de

la communauté sociale dans laquelle s'inscrit cet apprentissage est responsable de ses acquisitions, qui s'opèrent d'ailleurs bien souvent à son insu. Ils ne font bien souvent l'objet d'une prise de conscience que de façon rétrospective, par un retour réflexif qui fait partie intégrante du dispositif. L'objet de la recherche-action collaborative est d'accompagner, voire de renforcer cette mise en réflexivité. De ce point de vue, la recherche constitue en quelque sorte un prolongement de l'atelier biographique lui-même.

LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE : PRÉSENTATION ET ENJEUX

L'atelier biographique de projet se déroule sur deux périodes d'un mois et demi à raison d'une séance par semaine. Le groupe est constitué au plus d'une quinzaine d'élèves volontaires, de niveaux et de classes différents, et accompagnés par deux enseignantes, en situation de co-animation. Durant les deux heures dédiées à l'atelier, les activités s'organisent autour de trois phases : en groupe entier, les enseignants-animateurs présentent le thème de réflexion de la séance, rappellent les consignes de travail et les règles éthiques dont elles sont les garantes et qui caractérisent le contrat de communication entre pairs ; puis un temps en petit groupe permet l'exploration individuelle du thème et la restitution de la réflexion à tour de rôle hors de la présence des animateurs ; enfin lors du regroupement final, se fait collectivement un retour sur expérience donnant lieu à des échanges auxquels participent les enseignants-animateurs. Leur présence a pour objectif de faciliter le débat entre pairs et de relancer la réflexion collective. Lors de ce temps, une distance est prise par rapport à l'expérience individuelle et les participants évoquent des points de vue qui prennent un sens plus général. Quelques règles sont impérativement suivies. Les participants s'engagent à éviter toute forme de jugement de valeur concernant leurs pairs. Les membres du petit groupe sont astreints à respecter la confidentialité du contenu des narrations individuelles. Celui qui s'exprime au sein du petit groupe est seul maître du sens qu'il donne à son expérience. Les autres, seulement autorisés à demander des précisions pour clarifier son propos, accueillent sa parole. Les thématiques abordées ont comme caractéristique commune, d'une part, de convoquer le passé et sa remémoration et d'autre part, de susciter la mise au jour de représentations ou de ressentis qui, de près ou de loin, concernent le rapport du jeune à sa scolarité, à son parcours de formation et à son projet au sens large. Les élèves produisent deux types de travaux écrits : dans un premier temps, ils prennent des notes pour préparer leur prise de parole dans le petit groupe et dans un second temps, ils écrivent les remarques qui leur semblent pertinentes lors du débriefing collectif. Ces écrits sont conservés dans un journal de bord auquel les enseignants-animateurs n'ont pas accès.

L'atelier biographique de projet renvoie aux démarches de formation tout au long de la vie qui sont éloignées de la forme scolaire. De ce fait, il interroge aussi bien les représentations des enseignants du secondaire que celles des élèves. Les enseignants tendent, même dans un contexte innovant, à valoriser la transmission de connaissances solidaires des programmes officiels que les élèves par ailleurs attendent et revendiquent par souci de conformation à la norme scolaire. Les enseignants et les jeunes ont donc besoin d'un temps de familiarisation avec cet objet institutionnellement étrange. Les deux enseignants-animateurs, pourtant pleinement convaincus de la pertinence du travail biographique à l'école, ont dû néanmoins, dans leur activité pédagogique, opérer un déplacement, suscitant tensions et résistances mais aussi propice à des interrogations qui ont constitué une grande part de la dynamique de la recherche collaborative. Si la considération de l'élève pris dans sa globalité est un des fondamentaux du MLS, l'atelier biographique met à l'épreuve cette approche puisqu'en invitant les élèves à « se raconter », il conduit les enseignants et les élèves, en dehors de leur cadre habituel, à se confronter aux émotions et questionne alors la place de la parole personnelle dans le dispositif pédagogique du rattachage. La rencontre avec le champ des émotions pose le problème de l'écart par rapport à la fonction qu'on a appris à exercer en tant qu'enseignant et par rapport au rôle qu'on a appris à endosser en tant qu'élève. S'ouvre ainsi un vaste champ de travail sur la réflexivité dans l'expérimentation pédagogique qui pose l'enseignant dans une posture décentrée d'apprenant et invite l'élève à sortir de la figure de l'agent ou de l'acteur pour entrer

dans celle d'auteur.

LA FINALITÉ POURSUIVIE : PÉDAGOGIE CRITIQUE ET ÉMANCIPATION DES SUJETS

Le raccrochage pour qu'il ait une dimension véritablement éducative doit pouvoir se dégager de l'impératif d'adaptation sociale qui réduit l'autonomie de l'individu à l'efficacité de l'acteur pour favoriser sa réappropriation comme sujet pensant, capable d'interroger les fins de son action et les modalités de sa participation au monde. Les politiques publiques associées au traitement du décrochage sont, en effet, marquées par une idéologie de l'*empowerment* qui le détourne de sa visée originale : au lieu de le reconnaître dans sa vocation éducative et transformatrice, on lui attribue une fonction réparatrice et régulatrice qui relève du projet d'instrumentalisation du capital humain, propre à la modernité avancée. Les dispositifs biographiques peuvent contribuer à construire l'édifice d'une pédagogie critique du raccrochage en permettant une mise à distance des injonctions inhérentes aux politiques publiques. Ils visent à former les individus à un déplacement des représentations concernant leur trajectoire personnelle, scolaire et sociale, qui les autorisent à explorer d'autres choix de vie possibles. Les interactions fondées sur la prise en compte de l'expérience individuelle et sur sa mise en réflexivité dans la narration de soi permettent de développer les modalités d'une conscientisation ouvrant sur la construction d'un nouvel avenir. L'atelier biographique de projet, fondé sur la mise en narration de soi, avec l'appui du dispositif de recherche-action, est conçu pour renforcer la prise en compte de l'enjeu éducatif du raccrochage scolaire. Le collectif de recherche en faisant un retour sur l'expérience vécue durant les phases d'atelier s'emploie à analyser comment et dans quelle mesure il y parvient.

La mise en œuvre de la recherche de la recherche-action collaborative

Cette recherche-action qui s'est étendue sur six ans, s'inscrit dans le temps long de l'expérimentation, propice à la manifestation des « transformations silencieuses » (Jullien, 2009) et à leur mise en réflexivité. Ce travail de recherche dans la durée et sur la durée interroge le rôle du temps dans la recherche et dans l'éducation. Il s'appuie sur des cadres théoriques qui mobilisent des approches biographiques et s'intéressent à la temporalité de l'expérience des individus. La recherche s'est construite à partir d'un processus de mise en intrigue (Ricoeur, 1983) qui vise à articuler le mouvement successif des événements et le mouvement réflexif de leur compréhension par la narration produite à la fois collectivement et à partir d'entretiens individuels. La construction de la narration des situations vécues s'est opérée de façon collective à partir de moments choisis par les différents acteurs – élève, enseignants et enseignant-chercheur.

CADRE THÉORIQUE : 2 APPROCHES HERMÉNEUTIQUES AUX CONCEPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES CONVERGENTES

Du point de vue gnoséologique, la recherche biographique en éducation (Momberger, 2014) et l'analyse existentielle (Frankl, 2017) relèvent toutes deux du modèle épistémologique constructiviste (Le Moigne, 2012) dans la mesure où l'une et l'autre se fondent sur le primat du sujet connaissant, construisant son rapport au réel à travers l'expérience qu'il en fait, et lui-même garant de la valeur de vérité du savoir ainsi construit. Ces deux courants théoriques considèrent que la connaissance n'a ni contenu, ni sens ni valeur en dehors d'un sujet expérimentant un monde dont la réalité se constitue à mesure des expériences engagées et réfléchies. La recherche biographique en éducation et l'analyse existentielle se situent, selon la distinction opérée par Dilthey, du côté des sciences de l'esprit dont les objets de connaissance obéissent à des conditions d'apparition et de manifestation et non pas à des relations de causalité. Les sciences

de l'esprit font ainsi prévaloir la description des phénomènes en accordant la priorité à l'expérience vécue des sujets. Considérés comme bénéficiant d'une part d'indétermination qui fonde leur liberté individuelle les sujets sont abordés par ces deux théories d'un point de vue herméneutique, c'est-à-dire en se préoccupant d'accompagner leur dynamique de compréhension et d'interprétation des situations de leur existence.

D'un point de vue méthodologique, c'est à partir de la mise en récit de l'expérience qui permet de la réfléchir et de la configurer que la connaissance est engendrée. Ces deux approches herméneutiques mettent l'accent sur le travail biographique des sujets. La recherche biographique en éducation s'appuie sur l'étude des démarches de « biographisation » entendue comme une activité réflexive qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociale, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son existence afin d'en construire autant que faire se peut, la cohérence, et de s'y reconnaître comme projet identitaire singulier. Les individus, grâce au travail de biographisation configurent la trame des événements vécus en interaction avec le contexte social où leur expérience se situe, tout en se configurant eux-mêmes et en donnant sens à leur existence. Peuvent être ainsi interrogés le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit comme témoignage des modalités de réponse aux différentes épreuves auxquelles la société et son organisation les confrontent. L'analyse existentielle, de son côté, met plutôt en avant une structure dialogique en s'appuyant aussi sur un matériau biographique afin de promouvoir et de redéployer si nécessaire le projet existentiel qui repose sur la quête de sens mise en forme à travers des valeurs. Cette aspiration au sens convoque la dimension « noétique » de l'homme, caractérisée comme une forme de transcendance signifiée par la liberté de la volonté qui se dégage ainsi du complexe psychosomatique. Cette dimension dite spirituelle non seulement libère l'homme du joug des pulsions et des intérêts égotiques pour l'ouvrir sur le monde, mais aussi lui offre la possibilité d'une latitude d'action par rapport aux contraintes qui définissent sa situation dans le monde. L'existence est ainsi conçue comme un désir de sens informant constamment les situations qui la constituent. Le travail biographique vise à construire les conditions pour que la dimension noétique s'exprime pleinement à travers des projets sensés en mettant à distance et en surmontant les déterminismes à la fois internes et externes qui affectent sa dynamique.

La finalité des démarches de recherche promues par ces deux cadres théoriques, permettant de préciser en quoi consiste la valeur des connaissances produites, concerne le processus de subjectivation des acteurs sociaux. Il faut entendre ici la notion de subjectivation comme l'effort réflexif de l'individu pour se reconquérir comme sujet en prenant conscience des processus d'assujettissement (Foucault, 2001) qui le structurent et s'en libérer en se donnant une forme autonome. Ces deux approches théoriques visent donc des objectifs très semblables en termes d'émancipation tout en accentuant certains aspects bien spécifiques. Il s'agit pour la recherche biographique en éducation de favoriser l'affirmation des individus en tant qu'être singuliers et le renforcement de leur pouvoir d'agir au sein de la société à travers un processus de mise en forme de soi et de formation de soi par la réflexivité. En revanche du côté de l'analyse existentielle, la volonté de sens et la recherche de sens se traduisent par des raisons de vivre qui entraînent et engagent l'individu vis-à-vis de lui-même, d'autrui et du monde à travers des valeurs qu'il appartient de configurer autour des différents axes : l'expérience, la créativité et l'attitude. Ce parcours de sens mis en mots dans la narration de soi permet de soutenir l'élucidation par chacun de ses actions, de ses responsabilités, de ses pensées en construisant une dynamique de subjectivation singulière. L'analyse existentielle porte aussi son analyse sur la question des contre-valeurs qui, selon Frankl (2017), sont au fondement de l'organisation de la société post-moderne et de son idéologie. C'est l'inversion des valeurs fondamentales qui donne lieu aux contre-valeurs. La contre-valeur d'Eros se situe du côté du mépris et de la haine qui nie la relation, celle de Pathos du côté de l'irresponsabilité individuelle qui refuse toute forme d'implication, celle d'Ethos du côté de l'indifférence passive à l'égard de ce qu'on subit. Le travail émancipateur poursuivi dans l'analyse existentielle consiste alors à questionner les contre-valeurs qui peuvent agiter le sujet afin qu'il les transforme en valeurs qui seules peuvent contribuer au projet sensé.

CONTRIBUER À LA CONSTRUCTION D'UNE POSTURE D'ACTEUR-CHERCHEUR

La recherche collaborative (Desgagné, 1997) repose sur la co-construction d'un objet de recherche. La part de l'acteur-praticien et de son contexte d'action dans la construction des connaissances liées à une pratique professionnelle et à une activité de formation données fait ainsi partie des postulats sur lesquels se fonde le concept de recherche collaborative. Elle s'articule autour de projets dont l'intérêt d'exploration est inséparable de la compréhension que les acteurs en interaction avec le chercheur vont construire autour de l'étude, en contexte réel, d'un aspect de leur pratique professionnelle ou de leur activité de formation. C'est la compréhension du praticien relativement à la situation de pratique à explorer qui est au premier plan. Le chercheur collaboratif reconnaît et valorise chez le praticien une « compétence d'acteur en contexte » impliquant un certain contrôle réflexif sur son environnement immédiat. Ainsi (Desgagné, 1997, p.374) :

« (...) le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif sur ce que font les enseignants mais va chercher avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir »

Le parti-pris de cette recherche collaborative, c'est de considérer que la compétence d'acteur en contexte appartient aussi à celui qui se forme, c'est à dire à l'élève engagé dans le processus de formation inhérent à l'atelier biographique. L'équipe de recherche a ainsi étendu les principes de l'éthique collaborative à l'analyse de l'activité des élèves dans l'atelier. Un groupe d'élèves, intéressés par la mise en réflexivité de leur expérience, participe au dispositif de recherche non seulement durant l'année de fréquentation de l'atelier mais aussi après avoir quitté le MLS. La mobilisation des acteurs, enseignants et élèves, dans l'activité de co-construction d'un objet de connaissance, inséparable de la recherche collaborative, les fait entrer du même coup dans une démarche d'approfondissement et de perfectionnement d'un aspect particulier de leur pratique qui a retenu leur attention. De son côté, le chercheur s'engage à mettre en place les conditions d'investigation de l'objet co-construit avec les acteurs qui peuvent alors se mettre en recherche eux-mêmes sur la thématique, relative à leur pratique, qui les intéresse.

« Le défi pour le chercheur est de faire en sorte que recherche et formation se co-constituent, s'intègrent l'un dans l'autre, dans la démarche de co-construction qui en est le pivot. » (Desgagné, 1997, p. 378)

L'objectif de cette démarche collaborative est de favoriser, du côté des enseignants, un changement de la culture d'équipe pour qu'elle intègre progressivement le champ de la recherche en en faisant le support d'une formation continue. Les identités professionnelles y trouvent ainsi l'opportunité d'une transformation qui s'accompagne du développement de méthodes d'investigation des pratiques pédagogiques et d'une activité de théorisation plus consciente et mieux maîtrisée aussi bien de leur mise en œuvre que de leurs effets. Cette démarche collaborative constitue par ailleurs une voie d'accompagnement des élèves, anciens décrocheurs, qui leur permette de mieux appréhender leurs ressources d'individualisation dans l'espace social, par le développement d'une auto-formation à la recherche. Leur travail de reconstruction identitaire peut y trouver un appui précieux qui vient renforcer les effets capacitants de la fréquentation de l'atelier biographique.

THÉORIE DES MOMENTS ET SÉRENDIPITÉ

« Toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'a pas été préparé (alors que l'on sait combien forte est la propension à ne découvrir que ce à quoi l'on s'attend). » (Olivier de Sardan, 1995, p. 77)

La sérendipité consiste en une disposition de l'esprit à regarder l'environnement dans une attitude constamment curieuse et propice à la découverte. Cette disposition de la conscience qui s'ancre dans la perception permet d'accéder au potentiel heuristique des situations, c'est-à-dire aux données imprévues qu'il peut offrir (Bourcier & Van Andel, 2011). Il ne s'agit donc pas là d'une méthode raisonnée qui organise le processus de découverte, mais bien d'une disponibilité intellectuelle d'ouverture aux surprises du terrain et aux événements qu'on ne peut anticiper. C'est à partir de la mise en évidence de moments (Lefebvre, 1989) que les acteurs de l'atelier biographique engagés dans la recherche, enseignants et élèves, développent leur disposition à la sérendipité. La mise en forme réflexive de ce moment a permis de dégager des thématiques autour desquelles se développent les premières analyses qui permettront, d'une part, d'organiser les futurs entretiens pour avancer avec les chercheurs dans l'élaboration des résultats et, d'autre part, d'envisager d'éventuels nouveaux ajustements du dispositif pédagogique.

Le collectif de recherche a choisi de s'appuyer sur la théorie des moments développée par Lefebvre parce qu'il les conçoit comme des espaces-temps de désaliénation et par conséquent d'émancipation du sujet, propices au développement de ses possibilités. Les moments sont apparentés à « un centre du vécu » (Lesourd, 2009, p. 42), lequel, selon Lefebvre (1989, p. 253 et 713)

« (...) condense autour d'une image centrale ce qui existe mais qui est épars dans la vie spontanée [...] à travers une unité d'ensemble, rassemblant des paroles et des actes, des situations et des attitudes, des sentiments et des représentations. »

Mais le moment n'a pas seulement une valeur individuelle qui pourrait enfermer le sujet et sa narration dans une forme de monadisme; il s'inscrit aussi dans une communauté de référence (Hess & Deulceux, 2009) qui convoque tous ceux qui partagent l'activité ou la situation auxquelles il est associé et avec lesquels il entre en résonance. Le travail sur le moment favorise de ce fait la mise en œuvre collective de la recherche.

« C'est une voie étroite qui conduit le praticien-chercheur grâce à la recherche à construire un espace transitionnel, espace symbolique entre lui et sa pratique de telle sorte à permettre sa propre émancipation. » (Cros, 2001, p. 134)

La mise en forme de moments dans le cadre du journal de recherche qui constitue un tiers dans l'entrée en recherche permet de construire cet espace transitionnel.

Présentation et analyse de moments significatifs, quelles incidences éducatives ?

Nous tâcherons, dans cette partie, de montrer, à partir de l'étude de moments significatifs vécus au sein de l'atelier et reconstruits par la narration dans le cadre de la démarche de recherche, comment le recours aux dispositifs biographiques dans l'éducation développe la disposition du sujet-élève à la résonance (Rosa, 2018) permettant de restaurer la relation qui a été perdue avec le monde au profit d'un rapport instrumental dont la conséquence est la négation conjointe du sujet et l'objet de l'action, subissant l'un et l'autre une forme de réification. La disposition à la résonance dont la prise de conscience des caractéristiques et des effets se renforce dans le travail réflexif opéré dans le cadre de la recherche contribue à la mutation anthropologique que nécessite l'entrée dans l'anthropocène.

La résonance comme analyseur de la restauration de la relation de l'individu avec le monde en contexte d'anthropocène

DÉFINITION ET ENJEU ANTHROPOLOGIQUE DE LA RÉSONANCE

La visée culturelle et structurelle de la modernité entendue comme formation sociale est l'extension systématique de l'accès des hommes au monde, ce qui rend possible et accompagne les transformations qui caractérisent l'anthropocène, marquées par la destruction et la dévaluation de la nature. Ce programme d'extension de l'accessibilité est inséparable d'une obligation d'accroissement qui « avance à l'aveugle » et constitue une « cage d'acier » dans laquelle les individus contemporains sont enfermés. Cette obligation d'accroissement est désignée par le concept de stabilisation dynamique (Rosa, 2018) qui définit un état d'une société tributaire de la croissance (économique), de l'accélération (technique) et de la densification de l'innovation pour conserver sa structure et son état institutionnel.

« Ce programme moderne consiste à rendre le monde économiquement et techniquement disponible, scientifiquement perceptible et maîtrisable mais aussi politiquement et administrativement orientable sous les auspices de l'accroissement. »

La résonance constitue la modalité de restauration de la rencontre avec un monde rendu muet par sa mise à disposition des hommes. La résonance se définit philosophiquement comme une forme de conversation, écoute et réponse, entre soi et le monde. En tant que relation, elle repose sur la reconnaissance non seulement de leur indissociabilité mais aussi de l'indisponibilité du monde dont le caractère inappropriable est envisagé comme condition nécessaire. La résonance signifie en premier lieu et surtout un état ou mode de relation dynamique dans lequel le sujet et le monde, dans toutes ses modalités et occurrences possibles, se touchent et se transforment réciproquement. D'un point de vue phénoménologique, cela signifie que le mode de résonance se distingue de l'état d'aliénation par un double mouvement entre le sujet et le monde : le sujet est affecté par le monde, à un point tel qu'il se sent « appelé » et « interpellé » par ce qu'il y rencontre. Toutefois, la résonance suppose que l'émotion soit accompagnée d'une réponse personnelle active, témoignant d'un pouvoir d'agir. Cela signifie que le sujet peut, de son côté aussi, atteindre ce qu'il rencontre et, de cette manière, établir un lien dans lequel il s'éprouve comme auto-efficace. Cependant, les effets transformateurs d'une relation de résonance se dérobent constamment et inévitablement au contrôle et à la planification du sujet qui ne peut dès lors prédire avec certitude, leur nature et leur profondeur. Cette forme d'indisponibilité signifie aussi qu'il n'existe pas de moyens de produire la résonance comme mode de relation, ni par la compétence ni par la contrainte. Il faut noter qu'un rapport résonant à soi est aussi une condition pour avoir une relation résonante au monde. L'entrée en résonance avec soi-même est inséparable de l'expérience d'une « auto-transcendance » (Rosa, 2018) qui signifie rencontrer « là dehors » un Autre (indisponible), écouter, se laisser appeler par un interlocuteur qui est reconnu comme source indépendante de valeur et d'importance. Elle convoque donc une situation potentiellement intersubjective qui rend possible la rencontre d'un Autre radicalement différent et en même temps le même que soi. Elle implique la possibilité d'une transformation « assimilatrice » qui ne signifie pas appropriation, assimilation ou naturalisation unilatérale, mais s'obtient seulement au prix du changement de soi. En parvenant à établir un véritable dialogue dans lequel les deux consciences s'écoutent réciproquement (en étant affectées) et se répondent (avec auto-efficacité), elles modifieront toutes les deux leur position sans perdre leur propre voix.

L'enjeu anthropologique de la résonance comme relation repose sur la revalorisation de la sensibilité entendue comme inséparable d'un pouvoir d'agir sur soi se déployant dans la réciprocité et ne relevant pas d'une forme de compétence.

SPHÈRES DE RÉSONANCE ET MODALITÉS SINGULIÈRES DE RÉSONANCE

Chaque société est déterminée en tant que formation socioculturelle par le fait qu'elle contribue à structurer les relations au monde des sujets et crée ainsi des sphères de résonance culturelles spécifiques dans lesquelles les membres de la société peuvent plus ou moins découvrir et développer des axes de résonance individuels. En ce sens, les sphères de résonance représentent des espaces d'expérience collectifs au sein desquels des fragments de monde spécifiques – lieux, époques, choses, personnes et des actions – sont dotés d'une capacité de résonance et de réponse, « rechargés » et font l'objet d'une expérience, notamment à travers des pratiques ritualisées (Rosa, 2018). Il semble donc nécessaire que les institutions éducatives se préoccupent d'offrir aux jeunes à travers la configuration de leur organisation et les dispositifs qu'elles mettent en place des sphères de résonance. Dans la mesure où les relations résonantes sont indisponibles, c'est-à-dire qu'elles ne se produisent pas de façon systématique par le développement d'une compétence à la résonance qui pourrait se manifester à n'importe quel moment et dans n'importe quelle situation, il convient de proposer un cadre favorable qui puisse susciter la sensibilité, la disposition à la résonance. Si les sphères de résonance représentent des espaces collectifs de production de sensibilités résonantes, les individus se distinguent par la formation d'axes de résonance individuels qui orientent, de façon singulière, leurs expériences résonantes. Ces axes de résonance individuels sont inséparables des sources de sens et se structurent à partir de leurs différentes catégories. La catégorie de l'Eros désigne les valeurs d'expérience concernant la sphère du recevoir et incluant par exemple l'amour, la beauté et le rapport à la nature. Cette catégorie détermine les orientations de sens qui privilégient la relation. La catégorie du Pathos désigne les valeurs de créativité concernant la sphère du donner et incluent l'engagement dans le travail, dans la production d'une œuvre ou dans la défense d'une cause. La catégorie de l'Ethos désigne les valeurs d'attitude qui se manifestent dans les différentes manières de faire face à la souffrance et à toute manifestation de la finitude humaine.

Des moments significatifs : résonance et transformation

Nous retiendrons, pour notre exposé, deux moments singuliers expérimentés par différents acteurs du dispositif pédagogique et qui relèvent chacun à leur manière d'un développement de la réflexivité et du pouvoir d'agir, à la fois individuel et collectif : le premier concerne l'émergence d'une dynamique de ritualisation qui témoigne d'une appropriation créative du dispositif ; le deuxième évoque une prise de conscience libératrice d'un élève qui est inséparable d'une transformation de la relation entre pairs.

LE MOMENT DE LA RITUALISATION : UNE CONFIGURATION CONTENANTE DE L'ESPACE PHYSIQUE ET COMMUNICATIONNEL QUI CONSTITUE UNE SPHÈRE DE RÉSONANCE

Quelques années après le début de la mise en place de l'atelier, s'est produite, de façon intuitive et tacitement acceptée, une forme de ritualisation dont la mise en scène s'est jouée à la fois dans l'espace et dans la parole. Cette transformation du cadre semble avoir eu des effets contenant et libérateurs, en particulier dans la disponibilité à l'écoute et à la prise de parole.

La disposition dans l'espace s'est reproduite de façon identique au cours des séances : le milieu de la salle de classe a toujours été consacré aux échanges en grand groupe au début et à la fin de la séance tandis que les côtés de la salle étaient le lieu où les binômes ou triades pouvaient se livrer aux récits privés. Le centre était donc le lieu du collectif, de l'écoute de tous par tous alors que le bord était le lieu de la confiance personnelle, de la parole réservée à des auditeurs choisis. Mais, à chaque fois, un seul et même espace contenant, toujours la même salle de classe, comme si l'identité spatiale fixe permettait la continuité, la cohérence du récit de soi. Ce lieu identique et habité de façon similaire à chaque fois offrait

un cadre sécurisant, une enveloppe protectrice qui rendait possible la prise de risque que constitue le réveil d'un passé souvent douloureux : « *Ça me pose dans ma tête, ça me structure.* »

D'autre part, les paroles qui ouvraient la séance étaient dites sur un ton posé et lent, plus lent que le débit du langage quotidien mais pas assez lent pour que la différence soit immédiatement décelable. Quelque chose changeait mais de façon presque imperceptible, et l'adhésion des participants se jouait à un niveau proche de l'inconscient. Les paroles invitaient à la bienveillance, à la suspension du jugement et à la confidentialité puis rappelaient les moments du dispositif : faire en triades le récit d'une expérience qui a marqué et dont on a appris quelque chose puis revenir en grand groupe pour réfléchir ensemble sur ce que l'on peut comprendre de cette expérience. Comme l'écrit Christoph Wulf (2005, p. 11) :

« Dans la mesure où les rituels sont des mises en scènes et des représentations de corps, ils ont d'ordinaire plus de poids dans la communication que de simples discours. »

Personne n'a jamais fait remarquer qu'il était inutile de répéter les paroles d'introduction. Au contraire, ces mots semblaient attendus et faisaient l'objet d'une écoute particulière. Au bout d'un certain temps, les jeunes étaient à même de les prononcer eux-mêmes, le cadre était accepté par tous et chacun devenait garant de son maintien.

L'alliance de ces deux aspects a, à chaque fois, relié les uns aux autres tous les participants dans une sorte de parenthèse autant spatiale que temporelle fondée sur une reconnaissance de l'autre marquée par la forme d'indisponibilité qui caractérise l'ignorance mutuelle : Un jeune a dit au cours de l'atelier : « *Je pense pas que je pourrais avoir cette conversation avec des gens que je connais trop. Les gens qui nous connaissent, ils jugent tout de suite.* » Les seules variations tenaient dans le type et le cadre de l'expérience proposée : expérience d'une réussite ou d'un ressenti positif dans la famille, à l'école ou dans un lieu professionnel. Dès que cette consigne était énoncée, un silence suivait pour laisser la mémoire faire ce geste de saisir un moment du passé si bien qu'une jeune a pu dire : « *J'ai ouvert une porte* », témoignant d'un accès renouvelé à lui-même. Plus cette ritualisation s'est installée, moins nous avons vu de jeunes tétanisés résistant à l'exercice. C'est comme si cette ritualisation rassurante, qui installait un cadre connu, avait favorisé le lien avec soi, avec les autres, avec l'ailleurs, le passé et l'avenir permettant l'accès à une profondeur individuelle qui manifeste l'entrée dans une relation résonante à soi : « *On n'est pas juste des surfaces.* »

La ritualisation a eu encore comme effet de faciliter le retrait de l'encadrant dans une sorte de présence-absence indispensable pour laisser émerger la parole et faire advenir la co-présence tout en jouant un rôle de contenant. Le rôle de l'enseignant est principalement de tenir le cadre qui permet d'accéder à un certain type de parole, une parole rare dans le contexte scolaire, celle qui lie l'expérience personnelle, voire intime à la vie sociale. Ici il devient possible pour le jeune scolarisé dans une structure scolaire de quitter « la figure de l'« élève » analysée comme un ensemble de prescriptions définissant les modes de participation à l'agir rituel de l'école », qui « établit une injonction biographique particulière, qui entre en confrontation avec les figures de soi et l'expérience biographique des individus-élèves » (Delory Mombberger, 2005, p. 79). En effet, dans l'expérience de l'atelier biographique, l'institution scolaire n'impose pas à l'élève un rituel destiné à son propre fonctionnement mais accueille un processus de ritualisation centré sur l'individu dans le but de lui ouvrir la voie vers une conscientisation de son parcours d'expérience. Dans le temps et l'espace de l'atelier, l'élève est d'abord un sujet qui renoue avec ses émotions et reconstruit son lien au savoir, savoir qu'il tire ici de son expérience singulière.

Dans la mesure où il constitue le signe d'un lien qui se tisse à nouveau entre l'individu et le collectif, le rituel qui s'instaure lors de ces ateliers ne peut pas se réduire à une série de codes figés. Il s'agit davantage d'une ritualisation qui développe « l'aspect dynamique des processus d'instauration de règles

de fonctionnement de nouvelles formes d'agir social » (Montandon, 2005, p. 87). D'un atelier à l'autre, cette ritualisation peut prendre des formes variées dans la mesure où elle est co-construite intuitivement par l'ensemble des participants. Ce processus de ritualisation a contribué à produire au sein de l'atelier biographique de projet une sphère de résonance.

LE MOMENT DE LA VERBALISATION : UNE PRATIQUE DE LA RELATION RÉSONANTE À AUTRUI ET À SOI

L'atelier biographique de projet est un espace de verbalisation ritualisé et encadré. Chaque séance suit le même cours : rappel des règles, énonciation du thème, répartition en binômes ou triades, séparation des groupes pour la mise en travail, puis rassemblement et mise en commun des expériences. Pour que le processus de verbalisation puisse se faire aisément, l'atelier prend place dans un espace restreint où se crée une impression de coupure avec le monde extérieur. Au gré des séances, les portes de la salle semblent s'estomper, jusqu'à créer une bulle comme hors du temps, hors du monde.

Dans cet espace propice à la parole et à l'introspection, les codes scolaires et même sociaux se lèvent. Un rapport d'individu à individu se crée, un rapport où le statut des uns et des autres ne compte plus. Que l'on soit professeur ou élève, en terminale ou en première, l'atelier biographique tend à créer unité et égalité entre les différents participants, tout en leur attribuant respectivement un rôle. Les professeurs conservent une certaine forme d'autorité, et endossent un rôle d'animateur et d'arbitre, un rôle plus en retrait qui les place comme garant du bon déroulement de la séance et de la sécurité du groupe. Pour leur part, les élèves alternent entre le rôle de narrateur de leur propre expérience, et un rôle de récepteur de l'expérience de l'autre. Des rôles qui se jouent en binôme dans un premier temps, puis avec l'ensemble du groupe. Tous vivent une expérience à la fois personnelle et commune puisque les rôles s'échangent et se partagent. Les élèves sont tour à tour en situation d'être affectés, touchés et interpellés par la parole de l'autre. Ils y font l'expérience de l'hétérobiographisation, processus subjectif par lequel « nous nous approprions (le récit de l'autre) au sens de nous le rendre propre, de nous y comprendre nous-mêmes » (Delory-Momberger, 2014, p. 155) sans nous aliéner à la forme qu'il a prise mais dans une dynamique qui nous transforme tout en nous révélant à nous-mêmes.

Ces rôles attribués, on entre véritablement dans le processus de verbalisation. Commence une phase de restitution d'une expérience en rapport avec le thème donné. Celui-ci est toujours ouvert, offrant une grande liberté d'approches et d'interprétations, et ainsi une grande diversité dans les récits rapportés. Ce compte-rendu d'expérience se fait en binôme, à l'écart du reste du groupe. Le cadre isolé de ce travail est propice à une verbalisation du souvenir et un partage de celui-ci, et aide à créer un climat de confiance entre narrateur et écoutant. L'un et l'autre se racontent tour à tour dans une atmosphère rassurante, loin des yeux et des oreilles du reste du groupe, ce qui facilite le passage à la parole tandis que la peur du jugement est atténuée. « *On se sent moins seule. Le dire à voix haute, ça permet d'accepter* ». Que le binôme se soit choisi ou non, que ses membres se connaissent ou se découvrent, des liens de confiance se tissent et se renforcent entre eux.

Si la majeure partie du travail de verbalisation se fait en sous-groupe, la phase de restitution, confrontation au grand groupe, qui marque un autre temps fort de la séance. Le but ici est d'effectuer un retour sur l'échange en binôme/trinôme, sur les émotions ressenties au moment des faits reconstitués par le récit mais sans nécessairement aborder les événements qui y sont liés. Cependant, si le protocole vise à confier le récit à la confidentialité du sous-groupe, celui-ci peut tout de même être restitué à l'ensemble des participants. La verbalisation publique du récit entraîne une réflexion collective et un échange, opportunité d'un retour au narrateur qui lui permet une distanciation par rapport à son premier récit. En outre, le récit de l'autre et la réflexion qu'il suscite nourrissent la pensée individuelle et renvoient à la réflexion sur soi. Une démarche de réflexivité se construit ainsi et constitue alors une première étape de prise de recul

sur soi. Cette phase met l'accent sur la forme résonante du débat, voie du milieu, entre une consonance qui nierait la relation par l'absence de séparation et une dissonance qui interdirait toute possibilité de contact.

Quelles conditions s'y déploient pour favoriser la mutation anthropologique attendue ?

Les moments, dans leur usage méthodologique, permettent de combiner en quelque sorte la visée phénoménologique de la narration d'expérience qui présente le monde à l'image du sujet et la visée d'objectivation qui s'efforce d'en dégager le potentiel de connaissances généralisables. À partir de la narration des expériences individuelles et d'entretiens menés auprès des membres élèves du collectif de recherche, nous avons pu dégager différents éléments qui permettent de préciser ces conditions ou du moins un horizon de conditions favorables à la mutation anthropologique nécessaire pour relever les défis de l'anthropocène.

SORTIR DU TEMPS DE L'ACCÉLÉRATION : FORMATION À LA RÉFLEXIVITÉ ET FORMATION DE SOI

Selon Rosa (2015), nos actions et nos orientations sont coordonnées et rendues compatibles avec les impératifs systémiques des sociétés capitalistes modernes à travers des normes, des contraintes et des régulations temporelles qui relèvent de la logique de l'accélération sociale. Elle soumet le sujet à une pression temporelle inséparable de l'impératif social de performance individuelle que l'école dans son organisation et ses prescriptions reprend à son propre compte.

Dans ce contexte il est difficile pour les élèves d'évaluer les actions en cours et il leur manque bien souvent un temps pour prendre du recul et mesurer pleinement les événements pour leur donner sens. L'atelier biographique de projet, dégagé de cette pression temporelle, offre un espace de verbalisation qui permet une prise de recul, une analyse des événements, du ressenti qui leur est associé, et de ses retombées sur soi et sur les autres. En outre, cet atelier constitue lui-même une activité à laquelle l'élève prend part et qui nécessite une mise à distance et un temps de réflexion ultérieur pour mesurer pleinement l'expérience qu'il y a vécue et prendre conscience des transformations silencieuses qui s'y sont opérées (Jullien, 2009) et qui relèvent d'une forme de libération. Un élève évoque ainsi les éléments émancipateurs de l'atelier biographique, puis du travail de recherche dans l'entretien :

« Le fait de pouvoir davantage réfléchir sur le processus biographique dans le cadre de la recherche permet d'ancrer la dimension libératrice de l'expérience. C'est la dimension biographique qui permet d'entrer en recherche. Elle-même approfondit les acquis de l'atelier en en prolongeant l'expérience. »

L'atelier biographique formant à cet exercice ouvre à une réflexion sur soi continuée qui s'expérimente aussi à travers la participation au dispositif de recherche collaborative.

Si le travail de réflexivité se joue dans le temps de la séance elle-même, le mouvement d'introspection peut ainsi se poursuivre sur un temps beaucoup plus long. C'est ainsi qu'un jeune, qui avait obtenu son baccalauréat en juin, est revenu au MLS au mois de septembre suivant pour demander s'il pouvait continuer à participer aux ateliers biographiques. Après un premier refus de l'équipe enseignante, un entretien lui a été proposé quelques mois plus tard. L'entretien d'explicitation a ciblé un moment très précis où de toute évidence quelque chose s'était produit pour lui. En racontant tout en analysant ses propres souvenirs, le jeune a clairement élucidé et conscientisé le processus qui l'avait conduit à se réconcilier avec ses émotions dans le cadre d'un atelier biographique. Cet entretien différé d'un an

quasiment montre que la formation de l'individu a sa propre temporalité, qui n'est pas celle du découpage rationnel et raisonné du temps scolaire.

Cette temporalité décélérée permet un travail réflexif sur plusieurs niveaux. Les élèves commencent par chercher à élucider le sens de l'expérience par la mise en narration. Mais dans un second temps, ils en viennent à s'interroger sur la narration elle-même : « Comment je vais organiser ça? », comment « trouver les bons mots? », avec l'intuition qu'« il y a autre chose derrière. » qui se découvre par une attention à la structuration et à la formulation du discours. Les contraintes du récit questionnent et conduisent à une prise de conscience : « *Avant je racontais sans essayer de comprendre le sens* ». L'entretien conduit avec l'élève citée a mis en évidence que le mot « sens » devait être compris de façon multiple, dans sa dimension sémantique qui introduit une réflexion sur la signification (ce qu'elle veut dire), dans sa dimension thymique qui témoigne de l'implication de la sensibilité dans la narration (comment elle se sent, dans le bien-être ou dans la souffrance) mais aussi dans sa dimension d'orientation qui se manifeste à travers la représentation du projet (ce qui a de la valeur pour elle et qui peut lui permettre de construire son avenir). Le travail de réflexivité rendu possible par la décélération contribue ainsi à la dynamique noétique du sujet.

RENOUER AVEC LES ÉMOTIONS ET AVEC LES AUTRES : UNE DYNAMIQUE NOÉTIQUE RÉACTIVÉE AU TRAVERS DE L'EXPÉRIENCE D'INTERDÉPENDANCE

Au-delà des pressions éventuelles qu'elle peut exercer, la vie en société nous contraint à effacer, à masquer nos émotions, qui constituent encore une sorte de tabou dans le monde moderne, en particulier à l'école, et ont tendance à être perçues comme une faiblesse ou une absence de maîtrise de soi qui suscite l'inquiétude des enseignants. L'atelier se distingue parce qu'il est un espace qui laisse libre cours à la parole et aux émotions qui peuvent l'accompagner, tout en offrant un cadre contenant. La participation volontaire à l'atelier biographique, si elle s'enracine dans un désir de se raconter et de se comprendre, témoigne aussi de l'aspiration à être compris par les autres, d'être accepté et de s'accepter dans sa globalité, ce qui inclut les dimensions émotionnelles, au travers de la rencontre d'un collectif bienveillant. « *Je ne suis pas tout seul. Je ne suis pas un martien.* » Voilà ce dont un jeune a fait l'expérience dans l'atelier qui lui a offert l'opportunité d'être compris à travers son récit, il peut se raconter. Son histoire n'inclut pas simplement une succession de faits, mais aussi un ressenti, un ensemble d'émotions colorant de façon singulière ses actes, définissant ses motivations à un moment donné. Se libère ainsi une parole sensible. En outre, la confrontation à l'émotion de l'autre entraîne nécessairement un ressenti, un retour à ses propres émotions qui crée un lien sensible entre les participants. L'émotion de l'autre peut faire écho à un souvenir personnel qui renvoie à une émotion semblable et qui permet ainsi la réception et la compréhension du ressenti du narrateur. Il se crée une forme d'empathie entre les participants qui place l'individu dans une posture d'écoute et de partage facilitant ainsi la réception de l'émotion de l'autre comme la libération de la sienne.

L'autre ne se perçoit plus seulement qu'à travers ses actes, il gagne en profondeur et en complexité en prenant conscience des émotions qui influencent son comportement. Un jeune qui n'avait pas pu faire le moindre récit d'expérience, incité à réfléchir sur son blocage et à clarifier ses impressions par le questionnement du groupe, a fini par dire :

« Passer un brevet, faire un concert, ce ne sont pas de vraies réussites. Mais vaincre sa peur, ça c'est une réussite plus importante. Il y a une différence entre la réussite pour soi et la réussite sociale. »

Cette reconnaissance de l'émotion de peur lui a permis d'une part de s'en distancier et d'autre part de prendre conscience d'une orientation de sens qui compte pour lui et qui relève de la valeur d'Ethos. A

partir de la mise en jeu des émotions, ce jeune a pu s'engager dans la reconstruction d'un rapport à soi dégagé des normes sociales. Une autre jeune à partir d'une réflexion sur le sentiment de culpabilité qu'elle éprouve lorsqu'elle fait retour sur son parcours de décrochage a opéré une double prise de conscience. Elle a reconnu à quel point son parcours était tributaire de facteurs extérieurs, en particulier d'une situation familiale délétère : « *C'était pas moi le problème. On n'est pas forcément responsable* ». Elle a su interroger de façon critique l'injonction au projet entendu de façon programmatique et non pas comme ce qui doit faire l'objet d'une clarification des désirs en relation dialectique avec les possibles : « *Ce qui compte, c'est pas le projet, c'est moi* ». Dans l'entretien de recherche, elle s'est alors tournée vers les valeurs d'Eros, réfléchissant à la façon dont elle se reliait au monde, ce qui l'inspirait. Enfin, un jeune ayant renoué avec ses émotions s'est préoccupé de comprendre l'origine de ce refoulement :

« Le déterminisme social change beaucoup de choses dans la façon dont on comprend et on réagit aux émotions des autres et des siennes. J'en ai eu besoin parce que je n'arrivais pas à comprendre certaines choses. Je suis d'origine espagnole. Les hommes sont très fiers. On n'évoque pas les choses affectives. »

Il s'est ensuite découvert l'aspiration à devenir scénariste, mettant ainsi en lien son intérêt pour la sociologie et les utopies sociales et sa sensibilité imaginative. Il s'est autorisé à rompre avec le point de vue de sa famille qui ne pouvait concevoir comme acceptable une carrière artistique pour cultiver une orientation de sens qui relève de la valeur de Pathos. On observe dans ces différents cas la constitution d'une identité intégrée qui cumule trois aspects (Devereux, 2009) : se comprendre et connaître sa propre identité, comprendre et connaître l'identité du monde externe, être compris et avoir une identité **reconnue**.

Conclusion

Notre époque est marquée par l'absence d'un questionnement anthropologique dans le champ de l'éducation au profit d'une logique de performance et de concurrence entre individus dont la légitimité n'est pas discutée dans les sociétés néo-libérales (Charlot, 2020) et qui contrecarre la formation de relation de résonance en tant que processus d'assimilation transformatrice. Afin de sortir le monde de son silence, conséquence de l'anthropocène qui tend à réduire la nature, les hommes et le monde à l'état de choses utiles et exploitables, il est important de pouvoir ouvrir des espaces pédagogiques qui constituent des sphères de résonance. Elles permettent de restaurer les liens entre soi et le monde et autorisent des formes sensibles de déconstruction critique propices à l'émancipation créatrice à l'égard du modèle de société tendant à la réification des êtres et du monde convoqués les uns et les autres à la disponibilité. Ce faisant, réapparaît une dimension éducative qui permet à l'homme, libéré du poids de la raison instrumentale, de réinterroger son être au monde, sa façon d'habiter le monde et de donner sens à ses situations d'existence.

« Dans l'atelier biographique, on se retrouve en étant tous humains en mettant de côté tous les déterminismes. Il n'y a plus le passé de chacun, la culture, la sociologie. Il n'y a plus le jugement des autres; il n'y a plus la distance. C'est libérateur. »

Néanmoins il convient de rappeler que l'expérience de relations résonantes que les jeunes font lors de l'atelier biographique de projet ne construit aucune compétence à la résonance qui pourrait la susciter de façon nécessaire selon la situation. S'y développe plutôt une disposition à la résonance sans laquelle elle pourrait difficilement se produire ailleurs, dans un autre contexte favorable. La disposition à la résonance est inséparable d'une capacité d'ouverture qui convoque la sensibilité et les émotions puisqu'il s'agit de pouvoir être affecté par l'autre. Elle suppose aussi la prise de risque d'une transformation qu'on ne peut anticiper au contact de l'autre. Les choix épistémologiques qui président à la mise en œuvre de la recherche collaborative concernant les incidences de l'atelier biographique de projet permettent le

renforcement de la prise de conscience, par les élèves impliqués comme co-chercheurs, de ce en quoi consiste la disposition à la résonance et des valeurs qui vont soutenir la dynamique de leur relation résonante à eux-mêmes et au monde. La mise en réflexivité propre à l'activité de recherche concourt à éviter que le mode de relation réifiant au monde devienne selon l'expression de Rosa (2018) le mode par défaut de la relation au monde. Ce gain peut être considéré comme modeste mais il constitue une contribution au rappel nécessaire de l'existence d'un autre être dans le monde caractérisé par la forme de relation de l'écoute et de la réponse au lieu de celle de la maîtrise et la disposition.

Bibliographie

- Bonneuil, C., 2014, « L'Anthropocène et ses lectures politiques », *Les Possibles*, n° 3, p.1-7
- Bourcier, D., Van Andel, P., 2011, *La Sérendipité, le hasard heureux*, Paris : Hermann
- Charlot, B. 2020, *Éducation ou Barbarie*, Paris : Anthropos-Economica
- Cros, F. 2001, « La recherche professionnelle : épistémologie et écriture » In Mackiewicz, M. (dir.). *Praticien et Chercheur : parcours dans le champ social*, p. 119-134. Paris : L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C., 2014, *De la recherche biographique en éducation-fondements, méthodes, pratiques*, Paris : Tétraèdre
- Delory-Momberger, C., 2006, « Formação e socialização : os ateliês biográficos de projeto », *Educação e Pesquisa*, n° 32/2, São Paulo : Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.358-371.
- Delory-Momberger, C., 2005, « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès*, n° 43, p.79-85.
- Delory-Momberger, C., 2003, *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris : Anthropos
- Desagné, S, 1997, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 23(2), p.371-393.
- Devereux, G., 2009, *La Renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, Paris : Payot
- Dilthey, W. 1988, *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, trad. et prés. par S. Mesure, Paris : Cerf
- Foucault, M., 2001, *L'Herméneutique du sujet*, Paris : Seuil
- Frankl, V., 2017, *Retrouver le sens de la vie*, Paris : InterÉditions.
- Greenfield, P., Lave, J. 1979, « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire », *Recherche, Pédagogie et Culture*, n° 8(44), p.16-35.
- Hess, R., Deulceux, S., 2009, « Sur la théorie des moments. Explorer le possible », *Chimères*, n° 71, p.13-26.
- Jullien, F., 2009, *Les Transformations silencieuses*, Paris : Grasset
- Lefebvre, H., 1989, *La Somme et le Reste*, Paris : Méridiens Klincksieck
- Lesourd, F., 2008, *L'Homme en transition. Éducation et tournants de vie*, Paris : Anthropos
- Le Moigne, J.-L., 2012, *Les Épistémologies constructivistes*, Paris : PUF

Montandon, C., 2005, « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, n° 43, p.87-92.

Olivier de Sardan, J.-P., 1995, « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, p.71-109.

Ricoeur P., 1983, *Temps et Récit, 1. Intrigue et récit historique*, Paris : Seuil.

Rosa, H., 2018, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris : La Découverte

Rosa, H., 2015, *Accélération et Aliénation*, Paris : La Découverte

Wulf, C., Gabriel, N., 2005, « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, n° 43, p.9-20.

L'éthique transdisciplinaire dans l'éducation à l'environnement : une étude de l'Anthropocène

Samuel Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande

Florent Pasquier

Maître de conférences, INSPE

Résumé

Les études de l'anthropocène remontent à des scénarios de dégradation accélérée de la vie sur la planète terre, qui nous apprennent le sens de l'interdépendance de tous. Du domaine de l'éducation à l'environnement qui traite des fondements théoriques pour interroger leurs pratiques pédagogiques, nous comprenons l'importance d'une éthique transdisciplinaire qui devrait contribuer au dépassement des disciplines pour faire face aux défis de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anthropocène. En abordant les questions épistémologiques, l'invitation est lancée vers une autre relation entre sujet et objet, entre l'homme et la nature dans son inséparabilité. Vers une pédagogie qui stimule le dialogue entre les différents savoirs dont la cosmodernité est l'opérateur de sens afin de lutter contre toutes ces dégradations et barbaries.

Mots-clés : Anthropocène; Education Environnementale; Epistemologie; Éthique; Cosmodernité

Introduction

L'Atlas de l'Anthropocène (Gemene & Rankovic, 2019) expose une série d'arguments scientifiques pour expliquer l'accélération des désordres de notre temps. Il en est ainsi des études sur le climat et sur son réchauffement, sur l'acidification des océans et l'élévation du niveau de la mer, sur la couche d'ozone, sur les enjeux de la menace de la biodiversité planétaire, sur les études des pollutions, des déchets industriels et de l'effet à long terme des contaminants chimiques, sur les études démographiques à l'échelle de la planète et le difficile maintien des modes de vie actuels dû à l'épuisement des ressources naturelles etc. Tous ces travaux nous amènent à comprendre qu'il n'y a pas de solutions simples étant donné la complexité des variables mises en jeu et l'intrication de leurs interactions.

Dans ce contexte, la recherche scientifique joue un rôle fondamental car en plus des avertissements sur le mode de vie occidental actuel évoqué en lien avec la crise socio-environnementale et civilisationnelle sans précédent que nous connaissons, elle construit et apporte au débat des données et des informations nécessaires pour élaborer de nouvelles réflexions en vue de relever ces défis.

L'éducation semble également un point cardinal dans cet effort à mener car elle est le lieu privilégié pour expérimenter l'interconnexion des disciplines concernées par ces questions, à l'occasion des processus d'apprentissages. Dans cette perspective, nous étudierons l'éducation à l'environnement qui depuis les années 1960, moment de sa naissance en tant que domaine de recherche, est passé d'une posture centrée sur les études écologiques à une urgence d'échanges prospectifs entre les différents domaines de connaissances. Pour autant, les caractéristiques fondatrices et toujours actuelles de l'éducation environnementale sont l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

Partant de cela, nous présentons des éléments qu'une éthique transdisciplinaire devrait inspirer lorsque nous abordons les problèmes complexes posés au temps de l'Anthropocène en lien avec l'éducation à l'environnement à l'aide des sciences : au cœur de la compréhension de l'éthique transdisciplinaire, nous proposons que tout acte moral est un acte de reliance avec l'autre, avec la communauté, avec la société, et, en dernière analyse, avec l'espèce humaine (Pinheiro ; Calloni et Pasquier, 2018).

A partir de la problématique de l'anthropocène qui nous est posée, le présent travail se situe dans l'effort théorique de réfléchir avec les bibliographies actuelles, notamment de chercheurs du Brésil et de France pour élaborer sur comment l'Education à l'Environnement peut être auxiliaire dans la fondation d'un paradigme éthique transdisciplinaire. Bien que cette recherche se concentre sur la compréhension théorique de l'éthique, de l'épistémologie et de la transdisciplinarité, elle peut être transposée à des inspirations pratiques concernant le domaine de la pédagogie de l'éducation environnementale.

Pour accomplir cette tâche, le texte se présente de la manière suivante : dans un premier temps, nous cherchons à comprendre les définitions, les compréhensions et les enjeux de l'Anthropocène; dans un second temps, nous traitons d'un bref aperçu de l'Education à l'Environnement et de la défense d'une approche au-delà des réductions de sujets et d'objets. Ensuite, nous expliquons la compréhension d'une éthique transdisciplinaire et comment celle-ci peut provoquer un passage à l'idée de cosmocène.

L'Anthropocène : définitions et compréhensions

Si nous regardons l'étymologie du mot Anthropocène, nous en remarquons les racines grecques dans lesquelles *céne* signifie *nouveau*, et *anthropos* signifie *humain*. Pouvant être compris comme « l'époque de la domination humaine », cette période représente un moment de l'histoire de la Terre où l'être humain est devenu la cause d'un changement environnemental d'ordre mondial. Cette terminologie a germé dans le domaine de la géologie, est devenu populaire dans les années 2000, et s'est étendue à d'autres

domaines de la connaissance, en sortant de son périmètre académique initial.

La première référence à l'Anthropocène utilisé comme nom pour désigner l'époque géologique actuelle est apparue en février 2000 lors d'une réunion du Programme international géosphère-biosphère (PIGB). À cette occasion, le néerlandais Paul J. Crutzen, lauréat du prix Nobel de chimie pour des travaux en lien avec l'atmosphère et futur vice-président du PIGB était devenu de plus en plus impatient face à l'utilisation répétitive du mot Holocène par ses collègues et s'était exclamé : « Arrêtez d'utiliser le mot Holocène. Nous ne sommes pas dans l'Holocène. Nous sommes dans l'Anthropocène! ». Plus tard cette année-là, Paul J. Crutzen (né en 1933) et Eugène F. Stoermer (1934-2012), limnologue à l'université du Michigan qui avait initialement inventé le terme dans les années 1980 dans un contexte différent, ont coécrit la première publication scientifique sur le sujet dans la lettre d'information du PIGB. Dans ce document, les auteurs ont exposé les dommages que les humains infligent à la planète.

Selon les informations de Trischler (2016), d'autres personnes ont eu des idées similaires avant Crutzen et Stoermer. Par exemple En 1775, le naturaliste français Georges-Louis Leclerc, comte de Buffon (1707-1788), a fait la distinction entre la nature originelle et la nature civilisée par les humains. En 1864, George P. Marsh (1801-1882) a décrit le pouvoir de transformation des humains, et en particulier notre influence sur la forme de la surface de la Terre. Le prêtre et géologue italien Antonio Stoppani (1824-1891) a suggéré quelque chose de très proche du mot d'aujourd'hui lorsqu'il utilise le terme « antropozoico » en 1873 pour souligner que l'ère moderne est une ère dominée par l'humanité. Vladimir Vernadsky (1863-1945) a également souligné le rôle de l'homme en tant que force géologique en 1913 et son professeur Alexei P. Pavlov (1854-1929) a parlé d'une « ère anthropique ». Deux ans plus tard seulement, un jeune scientifique allemand, Ernst Fischer (1918-2007), a publié un article intitulé « L'homme en tant qu'agent géologique ».

Il y a en fait beaucoup d'informations qui se rapportent à ce mot inventé par Paul Crutzen dans les années 1990 et qui s'est répandu dans les communautés à partir des années 2000. Pour Zalasiewicz (2019), l'intention de Crutzen était bien de trouver un mot qui répondrait à son irritation croissante face à l'évocation récurrente d'un changement global dans l'Holocène. Par conséquent, pour comprendre l'Anthropocène, il est donc également nécessaire d'examiner la période de l'Holocène.

L'Holocène est un terme géologique qui définit un cycle débuté il y a environ 10 mille ans, lorsque les effets de la dernière glaciation ont pris fin. L'Holocène a connu des conditions climatiques favorables au développement des êtres humains. C'est à cette époque que l'humanité a fortement développé les activités agricoles, la domestication des animaux et la construction des villes. C'est aussi l'époque où les migrations se démultiplient aux quatre coins de la planète. La densité démographique et économique atteint des niveaux très élevés, et plusieurs analystes considèrent que les activités anthropiques dépassent les capacités d'autorégulation de la planète, comme indiqué dans le rapport Meadows sur les limites de la croissance paru en 1972. La conséquence du choix de poursuivre une logique de croissance sans limites génère alors une double injustice : une écologique, avec la déprédation de la nature, et une sociale, avec l'apparition des inégalités dans la répartition des richesses.

Pour poursuivre avec la compréhension de l'Anthropocène, nous trouvons dans Wallenhorst (2020, p.9) la définition suivante :

« L'Anthropocène (...) est un terme scientifique qui indique l'entrée du système Terre dans une nouvelle période géologique affectant les écosystèmes. Il est le nom d'une fragilisation du tissu solidaire du vivant, dont les répercussions touchent la vie humaine en société ».

Il existe un important Atlas de l'Anthropocène construit par Sciences Po de Paris en 2019, dirigé par François Gemenne et Aleksandar Rankovic, avec la participation de cartographes. Ce travail présente de nombreux indicateurs, graphiques, cartes et perspectives sur les crises écologiques contemporaines.

Il peut nous amener tout autant à l'idée de devoir faire face à cette crise que nous anesthésier et nous mettre en incapacité d'agir, puisqu'un jour elle devra fatalement passer.

Pour Edgar Morin (2020) à l'origine, le terme *Krisis* signifie « décision » : c'est un moment décisif dans l'évolution d'un processus incertain où, en même temps qu'une perturbation, surgissent des incertitudes. Tel serait bien le cas avec le concept d'Anthropocène et ses conséquences. Pour le sociologue Bruno Latour (2015, p.16) « nous devrions avoir le sentiment d'avoir glissé d'une simple crise écologique à ce qu'il faudrait plutôt nommer une profonde mutation de notre rapport au monde ».

Latour (2019) convoque aussi Atlas, cette figure mythologique, ce géant capable de soutenir la Terre sur ses épaules sans en être écrasé. Il lui fait porter la métaphore du poids des innombrables informations concernant l'Anthropocène. Gemenne et Rakovic (2019) proposent l'idée d'une nomenclature dans l'anthropocène, celui-ci connaissant une grande accélération provoquant des crises sociales, climatiques et impactant la biodiversité. Citons par exemple la couche d'ozone, les émissions de gaz à effet de serre, les métamorphoses des paysages terrestres, la pêche industrielle, les menaces pour la pollinisation, la pollution plastique, les pesticides et autres substances nocives, la démographie planétaire, les modes de vie non soutenables, l'ultra-urbanisation. . . Ces crises sont toutes profondément liées les unes aux autres et nécessitent des discussions entre le politique et la science pour les comprendre et trouver des moyens d'agir.

En explorant les définitions de l'Anthropocène à partir des auteurs de référence, nous en avons compris l'ampleur, la portée et la complexité. Désormais, cela devient une source de réflexions en vue d'actions possibles. Il nous faut donc maintenant nous approcher de ses contradictions et de ses défis à partir des domaines de l'éducation et de la formation, et plus spécifiquement du champ spécifique de l'éducation à l'environnement.

Les questions de l'Anthropocène : contradictions et défis

S'attacher à définir un moment de l'histoire de la Terre et le faire en visant une portée officielle fait porter une immense responsabilité à ceux qui s'y attèlent. Le fait de l'avoir fait à partir de travaux d'une commission disciplinaire de géologues a généré un questionnement dans de nombreux autres secteurs des sciences. Bruno Latour (2015) mentionne le texte officiel du rapport rédigé au cours du congrès de l'Union internationale pour la recherche sur le quaternaire qui déclare : « Le groupe de recherche considère pour l'instant l'Anthropocène comme une possible époque géologique ». Ainsi, dire que ce « possible » ne veut pas dire que c'est quelque chose de tranché définitivement. Mais en même temps, délimiter la fin de l'Holocène nous met dans une radicalité permettant de penser aux grands changements et à toutes les grandes accélérations dont nous sommes témoins. Wallenhorst (2020, p.41) nous informe de la grande pression médiatique pesant sur le groupe de travail officiel qui étudie l'Anthropocène. En son sein, certains géologues préfèrent prendre leur temps concernant une définition officielle des ères géologiques alors que d'autres, au contraire, insistent pour que les dates soient définies rapidement, afin qu'une prise de conscience se répande sur toute la planète.

Selon l'Atlas de l'Anthropocène (2019), il n'est pas simple non plus de définir l'année zéro de l'Anthropocène et d'évaluer les grands changements générés par l'activité de l'homme sur la planète. Car l'humanité a toujours généré des changements dans l'environnement, mais pas à l'échelle où cela se produit aujourd'hui. Ainsi, certains chercheurs proposent la date de 1610, qui est celle de l'arrivée des européens dans le Nouveau Monde et qui s'est ensuivie de la création de grandes surfaces de terre agricole, provoquant une diminution de la concentration de dioxyde de carbone dans l'atmosphère. On peut aussi citer la révolution industrielle du XVIIIe siècle au vu de son action sur la combustion de carbone. Mais la date qui semble toutefois emporter les suffrages aujourd'hui auprès des géologues se situe autour de 1950,

au début des essais massifs sur la fission de l'atome qui ont laissé des dépôts radionucléaires partout dans le monde. Cela nous montre les incertitudes temporelles sur un début fortement marqué du départ de la période de l'Anthropocène, mais en même temps cela nous fait prendre conscience des mouvements liés à l'histoire de l'évolution humaine.

Et c'est à cause de cette difficulté de délimiter temporellement précisément le début de l'Anthropocène que l'on trouvera de nombreuses autres propositions alternatives. Telle celle de l'« anthropo-obscène », qui affirme qu'il est « obscène » de faire des descriptions dépolitisées de l'Anthropocène ; le « capitocène », pour affirmer que la force du capitalisme est la principale origine des changements planétaires en cours ; le « thermocène », pour souligner les aspects liés à l'utilisation de l'énergie et bien d'autres encore.

Un autre problème que nous voyons concernant une nomenclature de l'Anthropocène est celui de faire porter sur les épaules de tout un chacun la responsabilité des grands processus collectifs destructeurs de la planète que nous connaissons. Il n'est pas juste de traiter toute l'humanité de manière égale, alors que nous savons que de nombreuses causes n'ont pas été créées par les groupes indigènes, les peuples originels et d'autres qui n'avaient pas une relation destructrice avec leur environnement et les ressources naturelles. Il faut comprendre que leur impact ne peut en aucun cas être comparé aux grandes industries nationales et transnationales qui exploitent les ressources de la terre et de la vie.

Un des défis en ce sens est que nous devons finalement être capables de passer d'un domaine de connaissance à d'autres afin de nous rapprocher de l'objet d'étude étendu qui nous intéresse ici, l'Anthropocène. Cela ne signifie pas que nous devrions tous devenir aussi des experts en géologie, mais il y a une invitation claire et un besoin de connecter les diverses connaissances reliées par ces problématiques. Cela concerne donc aussi la transposition de ces questions dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, puisque l'éducation peut favoriser le développement du sens critique et de l'implication des apprenants, et qu'elle est potentiellement ouverte à différentes perspectives transversales et non réduite à une fermeture en silos académiques des idées.

L'éducation environnementale, pour une formation intégrale

L'histoire de l'éducation environnementale en tant que domaine scientifique théorique et pratique remonte à environ 50 ans dans le monde. Elle se développe parallèlement au mécontentement croissant à l'égard des modes de vie modernes placés sous l'égide de la concurrence de tous envers tous et de l'exploitation sans borne de l'environnement et de la vie en général. Aujourd'hui, l'éducation à l'environnement se compose d'une pluralité de conceptions, et cette diversité peut être vue comme une richesse en construction pour les domaines de la recherche et de l'enaction.

Afin de proposer un ouvrage utile sur les voies possibles de l'Education à l'Environnement, Lucie Sauvé (2005) nous présente une cartographie de ses principaux courants à partir d'une enquête dans les bases de données de ce domaine. Elle totalise quinze courants, comme : *naturaliste, conservateur, résolutif, systémique, scientifique, humaniste, éthique/moral, holistique, biorégional, pratique, critique, féministe, ethnographique, éco-éducatif, durable*. Ils sont structurés à partir de leurs conceptions dominantes de l'environnement, de leurs intentions et de leurs approches. Bien que chaque courant se distingue par ses caractéristiques particulières, il peut également contenir des zones de convergence avec d'autres. Le travail de Sauvé nous montre la grande diversité des théories et des pratiques en matière d'éducation environnementale, et pourtant elles sont en constante transformation et approfondissement.

Selon l'histoire de l'éducation environnementale, le terme « socio-environnemental » n'a été utilisé que dans les années 1990, en particulier après la conférence de Rio 92. Même si cette terminologie reste pertinente et stimulante, le début du 21e siècle a été marqué par d'autres nomenclatures, comme l'idée

de durabilité et de développement durable, qui sont porteuses de tensions lorsqu'elles sont mises en pratique via le politique. Cela est dû notamment au maintien et au renforcement du néolibéralisme par la mise en œuvre de mesures de « *greenwashing* » dans différents secteurs de la société (Pinheiro, 2020).

Cette perception de la relation entre l'humain et la nature n'était pas toujours présente dans les discours de l'Éducation Environnementale. Ainsi, lors de sa naissance, l'Éducation Environnementale est marquée par un point de vue très naturaliste représentatif des années 1960 et 1970, qui montre un autre aspect : considérer l'être humain comme différent de la nature. De sorte que, dépasser ce point de vue, face à l'affirmation d'un point de vue socio-environnemental, a exigé et exige encore un effort « pour surmonter la dichotomie entre société et nature, pour qu'on puisse voir les relations d'interaction permanente entre la vie humaine sociale et la vie biologique de la nature » (Carvalho, 2012). Et cette tentative de surmonter la séparation du sujet et de l'objet, entre l'être humain et la nature, la raison et l'émotion, se retrouve dans des approches inspirées par la pensée complexe et la transdisciplinarité.

« Malgré les difficultés structurelles et culturelles auxquelles elle a toujours dû faire face, l'éducation à l'environnement s'est développée tout au long de l'expérience de réflexion de ses acteurs, comme une proposition valable pour contribuer à résoudre les trois problèmes interdépendants qui la mettent au défi. Le problème psycho-social, associé à la rupture entre l'homme et la nature, correspond à la perte de sens de notre être dans le monde, à l'aliénation, au désenchantement; le problème socio-écologique se manifeste par la détérioration de l'intégrité des écosystèmes, l'épuisement des ressources, la diminution de la qualité de vie des populations, les inégalités environnementales; le problème éducatif est lié au manque de pertinence des contenus et des processus pédagogiques traditionnels face à la nécessité de contribuer à la transformation éco-sociale qui s'impose. Avec ses dimensions ontologiques et politiques et sa proposition pédagogique engagée, l'éducation à l'environnement peut apporter une contribution importante à la résolution de ces problèmes, qui sont étroitement liés » (Sauvé, 2017, p.276¹).

En tant qu'éducateurs concernés par les questions socio-environnementales de notre temps, il est urgent que nous nous attachions à comprendre les enjeux répertoriés dans l'Anthropocène. Rien n'est plus urgent que d'élaborer une pensée du monde alternative à celle que l'hégémonie néolibérale impose à toute la planète. Ou comme le dit Wallenhorst (2020) : « nous avons à apprendre l'Anthropocène et à comprendre sa complexité ». Par complexe, nous ne voulons pas dire qu'il est difficile d'y accéder, mais que nous devons poser les problèmes autrement. Et cela signifie qu'il faut mettre en dialogue des perspectives différentes et parfois contradictoires pour comprendre les discours qui guident ces définitions, afin de relever également les défis d'une telle approche, déjà en ce qui concerne les aspects pratiques de l'éducation environnementale. Nous pouvons ainsi chercher à en identifier les tendances, à discerner les vraies des fausses nouvelles, afin que les décisions prises qui impactent le cours de la civilisation et de la planète se fassent avec le plus de justesse, et de justice, possible.

Une éthique transdisciplinaire pour répondre aux enjeux épistémologiques

À la frontière entre différentes disciplines, incluant la diversité des connaissances soulevées par les questions liées à l'Anthropocène et celles de l'éducation environnementale, nous observons la nécessité d'un lien éthique à établir entre ces connaissances afin qu'elles ne soient pas dispersées de par leur spécialisation et pour favoriser un dialogue efficace entre ces connaissances. Ainsi la compréhension pratique de l'épistémologie de l'éducation à l'environnement peut devenir guide propice pour l'établissement de cette éthique.

1. Traduction effectuée par nos soins, de l'espagnol vers le français.

Provenant du grec *episteme* : science et *logos* : théorie, l'épistémologie est la discipline qui prend les sciences comme objet d'investigation. Sa problématique centrale, qui définit son statut général, consiste à établir si la connaissance peut être réduite à un pur apprentissage par le sujet de données déjà organisées indépendamment de lui dans le monde extérieur, ou si le sujet peut intervenir activement dans la connaissance des objets (Japiassú & Marcondes, 2006). Il s'agit, dans notre cas, de considérer la relation entre l'être humain et la nature et la manière dont ces connaissances peuvent s'incarner dans nos pratiques et nos propositions pédagogiques visant une éducation à l'environnement.

Selon Japiassú (1977), le concept d'épistémologie est donc employé de manière très souple, et peut être utilisé pour désigner une théorie de la connaissance, ou les questions sur la genèse et la structure des sciences, ou encore une analyse logique du langage scientifique. Son rôle est alors d'étudier la genèse et la structure des connaissances scientifiques. Plus précisément, l'épistémologie tente de rechercher les véritables lois de production de ces connaissances, et il lui appartient de s'interroger sur les relations existantes entre la science et la société, entre la science et les institutions scientifiques, entre les différentes sciences, etc. Comme l'épistémologie cherche à étudier la production des connaissances, tant du point de vue logique que des points de vue linguistique, sociologique, idéologique et autres, elle a un caractère hautement interdisciplinaire. Nous ajouterions aussi un caractère transdisciplinaire concernant ce qui se trouve entre, à travers et au-delà des disciplines (Pasquier, 2016). Ce sont des points importants pour que nous puissions réfléchir à une éthique qui dépasse les frontières des disciplines.

Dans la méthodologie transdisciplinaire élucidée par le physicien roumain Basarab Nicolescu (1999), nous mobilisons trois axiomes : 1) l'axiome ontologique qui explique qu'il existe dans la nature et dans notre connaissance de la nature, différents niveaux de réalité de l'objet et différents niveaux de réalité du sujet; 2) l'axiome logique qui mobilise la logique du tiers inclus (par opposition à la logique binaire de la pensée classique); et 3) l'axiome épistémologique qui manipule les niveaux de réalité en tant que structures complexes, de sorte que chaque niveau est ce qu'il est parce que tous les autres niveaux existent en même temps. Nous arrivons à la conclusion que le fait « d'être transdisciplinaire », renvoie au fait que le chercheur ou l'éducateur transdisciplinaire « n'est pas séparé de ce qu'il sait : il fait partie du savoir » (Nicolescu, 2019).

Avec comme horizon cette épistémologie de la complexité afin de formuler nos pensées et nos actions dans le domaine de l'éducation environnementale, nous sommes maintenant mis au défi de comprendre comment penser et comment mettre en œuvre une éthique transdisciplinaire. Une proposition possible de Nicolescu (2019) est de chercher à faire face aux défis du monde actuel dans toutes ses complexités, en particulier face à une nouvelle barbarie qui cherche à s'exprimer dans le « transhumanisme, le panterrorisme et l'anthropocène ».

Selon le dictionnaire philosophique de Japiassú et Marcondes (2006), l'éthique est une question de coutumes. Elle fait partie de la philosophie pratique qui vise à élaborer une réflexion sur les problèmes fondamentaux de la morale, tels que le but et le sens de la vie humaine, les fondements de l'obligation et du devoir, la nature du bien et du mal, la valeur de la conscience morale, etc. Il s'agit de détecter les principes d'une vie bonne selon la sagesse philosophique, d'élaborer les raisons de vouloir la justice et l'harmonie et de trouver les moyens de les réaliser.

Bien que les définitions soient utiles, elles peuvent devenir très abstraites, car elles ne montrent pas comment l'éthique et la morale naissent. En ce sens, remonter à nouveau à leurs racines étymologiques grecques peut nous aider à affiner notre compréhension. À cette fin, Leonardo Boff (2014, p.38) nous invite à nous pencher sur la signification du mot *ethos*, dont l'éthique est une dérivée. *Ethos* a été écrit de deux façons, avec le « e » long et avec le « e » court. La première signifie l'habitation humaine et aussi le caractère et la manière d'être d'une personne. L'autre indique les coutumes, usages, habitudes et traditions. En ce sens, l'auteur souligne la question de l'habitat humain, non seulement compris dans sa

sphère physique liée aux murs et au plafond de la maison, mais aussi entendu dans sa portée existentielle : notre relation avec le logement, avec les autres et avec l'ensemble de la communauté. Et en étendant cette compréhension de l'habitation humaine à l'habitation planétaire, nous avons le sens de l'éthique planétaire, de la façon dont nous nous rattachons à la maison commune dont nous partageons tous l'existence.

En rappelant les problèmes liés à l'anthropocène déjà mentionnés plus haut, comme le cycle des crises dues au processus de croissance sans fin d'une vision capitaliste qui cherche la maximisation du profit, même au risque du vivant, nous comprenons l'importance de prendre en compte la question de l'éthique et de la remplacer au premier plan. En ce sens, la pensée complexe d'Edgar Morin nous enseigne que toute éthique est en fin de compte un acte de reconnexion des sphères de l'individu, de la société et de l'espèce. Ainsi, les termes auto-éthique, socio-éthique et anthropoéthique tentent d'articuler un sentiment de complémentarité entre eux.

« Situé au cœur de la compréhension de l'éthique transdisciplinaire, l'acte moral est un acte de re-connexion : avec l'autre, avec la communauté, avec la société, et à la limite, de re-connexion avec l'espèce humaine. Il est donc important de régénérer les sources de responsabilité et de solidarité face à la crise éthique, qui est une crise de reconnexion entre individu/société/espèce. L'objectif de l'éthique transdisciplinaire est ternaire. C'est une éthique contre la barbarie intérieure et contre les forces de séparation, de dissolution et de rupture » (Pinheiro, Calloni et Pasquier, 2018²).

Afin d'accompagner la transformation de la barbarie et de réparer les destructions et ruptures de la période de l'anthropocène, nous comprenons l'éthique transdisciplinaire de la reconnexion à la vie comme une impulsion à réenchanter le monde qui régénère et promeut un sentiment de solidarité entre tous. Cela signifie de penser et mener une transition entre la pulsion de mort et toutes les formes d'exploitation, vers une impulsion de soin envers la vie et d'une responsabilité commune. Cela signifie également une transition qui part d'une centration sur les préoccupations individuelles pour s'orienter vers des liens de coopération communautaires. Cette transition ne se faisant pas seulement au niveau théorique, mais comme un exercice pratiqué au sein de tout système relationnel.

L'éthique transdisciplinaire comme passage vers le Cosmocène.

Un autre point important auquel nous devons penser concernant les approches pédagogiques liées à l'éducation à l'environnement inspirées par la transdisciplinarité est qu'elles nous renvoient beaucoup plus aux questions de relations qu'à un enfermement dichotomique dans les approches par sujet ou par objet. Sans oublier l'ouverture à un dialogue entre les différents savoirs, y compris les savoirs ancestraux des peuples indigènes, des peuples traditionnels, des cosmovisions et des conceptions du sacré et de leurs relations avec la nature. À titre d'exemple pratique, les travaux de Pinheiro (2017, 2018) proposent une approche incluant les philosophies et les pratiques orientales telles que la philosophie du Vedanta et le Yoga afin d'articuler dans le domaine de l'éducation environnementale une éthique de la non-dualité, c'est-à-dire la proposition que l'être humain est la nature, tout comme la nature est dans l'être humain.

Encore une fois, selon Nicolescu (2014), dans la compréhension pré-moderne le sujet était à l'intérieur de l'objet; dans la modernité on passe à une séparation claire entre sujet et objet; dans la post-modernité il y a une centralité dans le sujet, mais une incapacité à toucher complètement les objets. L'approche transdisciplinaire met le sujet et l'objet en contact dans une immersion avec la notion de tiers caché, et ça nous provoque à une vision conceptuelle de la cosmodernité. De cette façon, nous pourrions

2. Nous traduisons.

entrevoir conceptuellement un passage de l'anthropocène au cosmocène. De la centralité de l'être humain, « anthropo » à une relation horizontale entre les êtres et entre les niveaux de sujet et les niveaux d'objet « cosmos ».

« Ce qui peut vouloir dire quelque chose dans ce trans - , c'est l'art de penser ensemble – et on ne pense pas ensemble en général-, toujours autour d'une question qui importe à toutes les parties, mais sur des modes divergentes. Il ne s'agit pas de demander à des gens de penser ensemble en tant que représentant chacun leur discipline, mais de mettre leur discipline à l'épreuve de ce qui les réunit, de penser avec cette discipline demande de négliger, aussi bien que par ce qu'elle fait importer, de telle sorte que les frontières disciplinaires puissent devenir des zones d'échanges, pas de fortifications. De cet point de vue, il faut le regarder en face, la conquête spatiale ou les temps de guerre, et même l'invention de la bombe atomique, par exemples, ont été des périodes de grande et féconde transdisciplinarité. Et, si on veut une transdisciplinarité en temps de paix, il est primordial de penser comment donner au situations le pouvoir de faire penser ensemble » (Stengers, 2019, p.62).

L'approche transdisciplinaire des niveaux de réalité, à la fois objet et sujet, apparaît dans la réconciliation entre réductionnisme et non réductionnisme. La cosmodernité signifie ici essentiellement que toute existence dans l'univers est définie par sa relation avec toutes les entités. Avec cela, nous avons le domaine de la recherche et de la pratique en éducation environnementale, comme l'un des espaces privilégiés à l'interface de ces questions concernant la praticabilité des pédagogies au-delà du réductionnisme disciplinaire. C'est pourquoi elle est conçue comme une éducation environnementale, que nous pouvons appeler « intégrale », engagée dans la reconnexion de différentes connaissances, sciences, arts, spiritualités et cultures pour la confrontation et la compréhension éthique de questions telles que la demande de la complexité de l'anthropocène.

Dans le contexte des méthodes d'apprentissage et d'enseignement de l'éducation environnementale, nous avons l'élaboration de la Pédagogie Cosmocène du Brésilien Vilmar Pereira (2016) qui dialogue avec une vision cosmoderne. La compréhension d'un être humain passe également par une compréhension d'un être humain intégral, non seulement réduite à la rationalité, mais qui reconnaît la dimension biologique, psychologique, sociale, environnementale et spirituelle de l'existentialité. Ainsi, nous en arrivons à la nécessité de pédagogies qui prennent en compte la complexité des dimensions humaines et qui dialoguent avec l'apprentissage transcendantal.

De la transdisciplinarité et des pédagogies qui cherchent une orientation cosmoderne dans leurs pratiques, nous aurions mis en évidence des points à traiter, tels que la sauvegarde de la dimension plurielle de l'Education à l'Environnement et l'apprentissage avec la diversité des connaissances et des cultures. Et même si une épistémologie qui nous invite à la relation sujet-objet finit par déboucher sur un besoin ontologique de réfléchir au spirituel, ou à la transcendance ou aux cosmovisions des différents peuples et à leurs relations avec la nature.

Conclusions

Tout au long du texte, nous avons étudié certains points, comme l'étymologie de termes tels que « anthropocène » et « éthique ». Encore quelles sont les approches de l'anthropocène et ses propres contradictions et défis. Et cela nous a conduit à la nécessité de réfléchir aux principes fondamentaux de l'éducation à l'environnement et à la manière de les appliquer pédagogiquement face à des sujets complexes tels que l'anthropocène.

À leur tour, les connaissances de anthropocène nous révèlent combien nous sommes profondément

liés les uns aux autres, à l'environnement et à la terre entière. Bien que les définitions de l'anthropocène ne soient pas neutres, son étude implique la mise en dialogue de différentes disciplines, pour que la transdisciplinarité devienne évidente et de plus en plus nécessaire, pour le faire ensemble, face à ces défis.

Pour la réalisation de l'effort transdisciplinaire dans la recherche et la pratique pédagogique de l'éducation environnementale, nous avons l'éthique transdisciplinaire. L'éthique agit dans la reconnexion entre les niveaux de l'individu, de la société et de l'espèce, et favorise des concepts tels que celui de la cosmodernité.

Nous ne pouvons pas négliger les alertes scientifiques placées par l'anthropocène, ni paralyser devant ses énormes défis. Mais qui sait s'il faut mettre en place l'implication pour d'autres relations et cela nécessite l'apprentissage d'autres relations, qui à notre avis, peuvent donner de et avec l'Education Environnementale.

Bibliographie

- Boff, Leonardo. (2014). *Ética e Moral : a busca dos fundamentos*. Petrópolis-RJ : Vozes.
- Carvalho, Isabel. (2012). *Educação ambiental : a formação do sujeito ecológico*. São Paulo : Cortez.
- Gemene, François; Rankovic, Aleksandar. (2019). *Atlas de l'Anthropocène*. Atelier de cartographie de Sciences Po ; préface de Jan Zalasiewicz ; posface de Bruno Latour. Paris : Presses de Sciences Po.
- Japiassú, Hilton; Marcondes, Danilo.(2006). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.
- Japiassú, Hilton Ferreira.(1992). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro : FAlves.
- Latour, Bruno. (2015). *Face à gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris : La Découverte.
- Morin, Edgar.(2005). *O método 6 : ética*. Porto Alegre : Sulina.
- Morin, Edgar. (2020). *Sur la crise*. Barcelona : Flammarion.
- Nicolescu, Basarab. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo : Triom, 1999.
- Nicolescu, Bsarab (2014). *From modernity to cosmodernity : science, culture, spirituality*. New York : State University of New York Press.
- Nicolescu, Basarab. (2019). Transdisciplinaridade : uma esperança para a humanidade. In : Dravet, Florence; Pasquier, Florent; Collado, Javier; Castro, Gustavo (org.) *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. Brasília : Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília.
- Pereira, Vilmar. (2016). *Ecologia Cosmocena : a redefinição do espaço humano no cosmos*. Juiz de Fora : Garcia edizioni.
- Pasquier, Florent. (2016) Le Tiers-Caché : pour un nouveau paradigme en sciences humaines et sociales. In : Nicolescu, Basarab. *Le tiers caché dans les différents domaines de la connaissance*. Paris : Éditions Le Bois d'Orion.
- Pinheiro, Samuel; Calloni, Humberto, & Pasquier, Florent. (2018). O Encontro como potência para a realização da ética transdisciplinar. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, (1), 35–48. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8561>

Pinheiro, Samuel. (2017). *O silêncio e o ser na Filosofia Vedanta : um diálogo oriente-ocidente para pensar a relação ser humano-natureza em Educação Ambiental*. Dissertação de Mestrado. FURG, Rio Grande/RS.

Pinheiro, S. L., & Calloni, H. (2019). Transdisciplinarity and Environmental Education : Comprehensions about Silence and Being in Vedanta. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 10. <https://doi.org/10.22545/2019/0116>

Pinheiro, Samuel. (2021). Considerações Sobre o Conceito de Ambiente e os Desafios Tecnológicos para Reflexões em Educação Ambiental. *RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, 6(3). <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i3.1922>

Sauvé, Lucie. (2005). Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In : Sato, Michèle : Carvalho, Isabel (orgs.) *Educação Ambiental : pesquisa e desafios*. Porto Alegre : Artmed.

Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía : un proyecto ontogénico y político. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 261–278. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>

Stengers, Isabelle. (2019). *Résister au désastre*. Paris : Wildproject.

Trischler, Helmut. (2016). The Anthropocene. *N.T.M.* 24, 309–335. <https://doi.org/10.1007/s00048-016-0146-3>

Wallenhorst, Nathanaël. (2020). *La vérité sur l'anthropocène*. Paris : Éditions Le Pommier.

Régulations des interactions au service du climat de classe

Rémi Poymiro

*Professeur certifié en éducation musicale et chant choral.
Doctorant en sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux*

Résumé

Le contexte de l'anthropocène, auquel est liée la pandémie que nous vivons depuis deux années, a modifié un certain nombre de pratiques pédagogiques. Particulièrement en ce qui concerne l'opportunité de dématérialiser la relation pédagogique. Nous présentons dans cette communication le cadre théorique de notre recherche en science de l'éducation. Celle-ci réaffirme la nécessité de la coprésence physique en contexte pédagogique. Nous étudions la régulation des interactions en considérant qu'elle appartient à une conception étiqque du métier de professeur. Pour cela nous qualifions le groupe classe en tant que groupe restreint au sens psychosocial et nous plaçons nos travaux dans le paradigme socioconstructiviste associé à une approche de la régulation par la complexité. Nous montrons enfin comment l'observation du professeur en tant qu'acteur spécifique au sein du groupe, nous semble judicieuse pour mieux comprendre les interactions en contexte scolaire.

Mots-clés : groupe restreint; interactions; dynamique des groupes

Ce texte a pour objectif de présenter nos recherches dans le cadre d'un doctorat en science de l'éducation à l'université de Bordeaux. Nous nous limiterons à la présentation d'un outillage théorique permettant de poser la problématique de notre travail sans exposer la cadre méthodologique, les premiers résultats et leur discussion.

Choisir pour objet d'étude les interactions en contexte pédagogique en ce début d'année 2021 résonne singulièrement. De la maternelle jusqu'à l'université, la distanciation physique, l'enseignement à distance, le télétravail, les MOOC et autres formations « dématérialisées » répondent à la nécessité de continuer à instruire et à former - ou tout au moins de conserver un lien éducatif - malgré la pandémie. Les périodes de confinement, et les différents protocoles liés à l'évolution de la situation sanitaire ont amené les différents systèmes éducatifs à avancer à marche forcée dans le développement de situations pédagogiques « à distance » grâce aux outils numériques. Nous constatons, dans les périodes de rémission, de recul de la pandémie, une volonté sociétale de prolonger l'utilisation de ces outils. La généralisation du télétravail dans un grand nombre de secteurs professionnels en est une illustration et l'utilisation de la formation à distance dans les universités une autre. Les points de vue politiques, sanitaires, économiques, écologiques, sociétaux et éducatifs apportent leurs lots de questions et de réponses parfois divergentes sur le sujet. En interrogeant la complexité des situations éducatives et donc l'action de régulation des interactions, nous posons la coprésence physique au monde comme l'un des prérequis à l'éducation et à la formation. Cette coprésence effective et non virtuelle nous semble d'autant plus nécessaire dans le contexte de l'anthropocène dans lequel nous vivons.

Notre recherche a pour objectif l'étude, au sein de l'agir enseignant, des actions qui permettent l'articulation de l'individuel et du collectif et nous nous basons pour cela sur les actions de l'enseignant qui visent à organiser les interactions. Sur le plan interindividuel, nous entendons par interaction « la rencontre entre deux personnes qui déclenche l'échange de forces et de représentations » (Sallaberry & Claverie, 2018). Ces interactions peuvent être verbales ou non verbales. Sur le plan groupal, celles-ci peuvent être multiples et installent les interactions dans un champ dynamique complexe.

Nous présenterons en un premier temps un présupposé sur lequel s'appuie notre recherche : la classe est un groupe restreint au sens psychosocial. Ce groupe nécessite une prise en compte spécifique. Cette prise en compte sera dans un deuxième temps présentée selon la double logique du paradigme socio-constructiviste et d'une approche de la régulation par la complexité. Nous montrerons enfin comment l'observation du professeur en tant qu'acteur spécifique au sein du groupe nous semble judicieuse pour mieux comprendre les interactions en contexte scolaire.

I. Nature du groupe dans la classe

On peut lire aisément dans l'anxiété que suscite chez les enfants et les adolescents la rentrée des classes, ou un changement de classe ou d'établissement que le groupe qu'ils sont sur le point de quitter et celui dans lequel ils vont bientôt évoluer revêtent une importance de premier ordre. La souffrance générée par les divers confinements chez les écoliers, les collégiens, les lycéens et les étudiants, nous montre clairement la nécessité pour le développement des enfants et des adolescents de vivre au milieu de leurs pairs. La classe est un des groupes les plus importants de la vie d'un enfant et d'un adolescent (Bany & Johnson, 1964), une organisation de type social par nature et de type psychologique. C'est un groupe social, car il est structuré de manière formelle par ses activités, l'aspect psychologique du groupe classe (Bany & Johnson *ibid.*) étant mis en évidence par sa structuration en sous-groupes informels qui instaurent des normes et des attentes influant sur les comportements des membres. Quelle est la nature du groupe-classe ?

En nous référant au dictionnaire de la sociologie (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 2005) et à

Anzieu et Martin (2000), voici quelques éléments qui permettent de définir sa nature :

- Il serait un groupe primaire plutôt que secondaire : le groupe dans la classe est basé sur la solidarité, sur une association spontanée et durable et sur des liens affectifs forts, plus que sur des liens fonctionnels superficiels.
- Il serait un groupe formel plus qu'un groupe informel : le groupe dans la classe a une existence officielle, il est constitué par une organisation dans un but déterminé. En psychodynamique du travail il serait plus considéré comme une équipe de travail que comme un collectif de travail. Filloux¹ cité par Avanzini (1975) remarque que « *tout groupe de travail est organisé pour créer quelque chose qu'un individu seul ne pourrait pas produire. Mais une classe est unique dans son but en ceci qu'elle est organisée pour produire des changements dans les membres du groupe eux-mêmes.* ». Les pédagogies par objectif et de projet contournent ce paradoxe en cherchant à donner du sens aux apprentissages, mais aussi un sens partagé par le collectif.
- Il serait un groupe fermé : la constitution du groupe dans la classe est stable.
- Il serait un groupe d'appartenance plus qu'un groupe de référence : les membres du groupe dans la classe ne choisissent pas le groupe, il leur est imposé.

Nous empruntons à Leclerc (2000) sa définition du groupe restreint, car elle nous semble très adaptée au groupe dans la classe : « *Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement.* » Cette définition implique trois caractéristiques qui permettent de cerner la notion de groupe restreint. Premièrement, le groupe se connaît et est connu comme tel, il est une entité concrète. Deuxièmement, les individus deviennent groupe lorsqu'ils partagent un sort commun et qu'ils interagissent dans ce sens sans l'obligation d'un partage préalable d'objectifs communs et d'intention de former un collectif. Enfin, le groupe restreint ne peut exister sans la possibilité d'interactions directes entre chacun de ses membres. Pierre De Visscher (2010) précise sept caractéristiques qui permettent la définition du groupe restreint : unité de temps et de lieu, une raison d'être et de rester ensemble, sort relativement commun, « face à face » des membres, entiativité (ou entitativité), interactions effectives et temporalité permettant une stabilisation. Landry (cité par Leclerc *ibid.*) décrit le groupe restreint, système psychosocial, grâce à dix caractéristiques : de trois à vingt membres, « face à face » des membres, poursuite de buts, réseau de liens affectifs, interdépendance, rôles différenciés, émergence de normes, cultures groupales (croyances, rites) et la présence d'interactions avec son environnement. Ces deux listes sont corroborées par d'autres chercheurs : Anzieu et Martin (*ibid.*) par exemple. En qualifiant de la sorte le groupe-classe, nous le faisons entrer dans les modèles du groupe restreint. Celui-ci serait « primaire, formel, fermé et d'appartenance ». L'expression de « groupe dans la classe » nous semble ainsi plus appropriée, puisqu'elle permet d'opérer une séparation symbolique entre l'institution scolaire et les phénomènes modélisables contingents au regroupement de personnes. La classe n'est plus alors qu'un lieu qui accueille un groupe au sens psychosocial.

II. Paradigmes socio-constructivistes et approche par la complexité

Constructivisme interactionniste

Nous nous plaçons dans une tradition de recherche en science de l'éducation qui s'appuie sur un principe fondateur des pédagogies dites nouvelles : toute personne apprend mieux lorsqu'elle s'approprie la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Le constructivisme, ou paradigme opératoire (Sallaberry & Claverie, 2018) développé par Jean Piaget (1966) s'oppose aux principes behavioristes, paradigme associationniste (Sallaberry & Claverie, *ibid.*). Il s'agit d'une théorie de l'apprentissage qui

1. Filloux, J.C. (1969). « Psychologie de l'éducation », in *Bulletin de psychologie*, 275, XXII, n° 7-8, p 405

explique comment tout individu confronté à un problème ou à une situation nouvelle mobilise des structures cognitives. Ces structures, qui sont une série d'actions pour atteindre un objectif sont appelées schèmes opératoires. On met ici en évidence le fait que les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent (Kerzil, 2009). La capacité d'*assimilation*, le sujet est en mesure d'incorporer un objet dans la structure existante, et d'*accommodation*, le sujet est en mesure de transformer la structure existante, permettent d'apprendre. Le sujet peut donc construire sa pensée par l'action. Dans le prolongement de ce modèle, la construction de nouvelles structures ou leur amélioration peut être le résultat d'une opération mentale qui se passe de l'action, le sujet « agit en pensée » (Sallaberry & Claverie, *ibid.*). Dans les deux cas, il met en œuvre lui-même la construction des apprentissages.

Wallon, Vygotsky et Bruner convergent en situant les apprentissages dans un contexte social. Ils placent les interactions comme primordiales dans la construction de nouvelles connaissances, ajoutant ainsi une dimension à la théorie opératoire de Piaget. Chez Vygotsky la pensée collective précède la pensée individuelle (Sallaberry & Claverie, *ibid.*). La zone proximale de développement, dans laquelle l'individu peut progresser en s'appuyant sur un tiers, augmente le paradigme opératoire en le situant. Dès lors que l'adulte aide l'enfant, il rend possible le développement. Le concept d'étayage initié par Bruner montre la place centrale qu'occupe l'adulte dans la médiation au service des apprentissages. Doise Deschamps et Mugny (1978) prolongent les travaux de Piaget et Vygotsky. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes.

Régulation du groupe dans la classe versus gestion de classe : paradigme complexe

Il existe des liens incontestables entre les fondements de la psychosociologie et le structuralisme (Pagès, 2013). Il existe aussi une filiation entre structuralisme et pensée complexe : la structure telle que Piaget la caractérise, « *devient une notion fondamentale et interdisciplinaire, un outil de modélisation disponible pour la pensée moderne* » (Sallaberry, 2021). Ces liens nous amènent à inscrire cette recherche dans la complexité. Nous nous intéressons davantage au système qu'à la structure en considérant que le système rassemble à la fois le contenant et son contenu qui comprend les activités et les actions². En se référant aux travaux de Le Moigne, Lerbet (1997) donne la définition suivante du système : « *Un objet identifiable qui produit une activité, dans un environnement, avec un objectif et grâce à une forme stable qui évolue dans le temps.* ». J. de Rosnay³, (1976, p 91) (cité par Lerbet, 1997) parle lui d'un « *ensemble d'éléments en interactions dynamiques organisés en fonction d'un but.* ». Notons que l'on retrouve ici une partie de la définition du groupe restreint. Nous mettons en relation plusieurs systèmes appartenant à l'« *écosystème scolaire* » : les individus, la classe, l'établissement, l'École. Cette approche nécessite de définir les différents systèmes indépendamment les uns des autres, mais aussi en considérant qu'ils sont aussi des environnements pour les autres systèmes. On considère donc un super-système constitué de l'environnement et du système étudié. Par exemple le climat de classe (système) dans le climat scolaire (environnement). « *Dans ce cas l'environnement est le complémentaire du système dans le supersystème.* » (Lerbet, *ibid.*).

Dans la continuité de cette démarche, il semble que la compréhension de ce qui se passe dans une salle de classe, ne peut se satisfaire d'une « *logique gestionnaire idéaliste de maîtrise et de reproductibilité* »

2. « *Un système « est une structure qui gère de l'énergie prise au sens large, c'est-à-dire aussi bien ce que l'on entend communément par de l'énergie que de l'information, ou plus généralement, des contenus qui s'échangent, qui circulent de par des écarts auxquels ils correspondent* ». Lerbet, 1997

3. De Rosnay, J. (1976). *Le macroscope vers une version globale*. Paris, Le Seuil.

(Vannereau, 2020). Que l'observation soit centrée sur les contenus à transmettre, sur les techniques au service de la transmission, ou bien que l'on cherche à comprendre les processus qui permettent les interactions, il nous semble nécessaire de tenir compte de la grande complexité des phénomènes observés. Notre recherche s'appuie sur le champ de recherche psychosociologique de la dynamique des groupes. Cela nous place de fait, nous semble-t-il, dans le paradigme complexe pour un certain nombre de raisons que nous exposons ci-après.

On ne peut prévoir précisément les comportements des acteurs de la scène pédagogique ni le développement de leurs actions, ce qui les rend fortement imprévisibles. Les situations, qui sont composées d'une multiplicité d'interactions, recourent de multiples niveaux socio-organisationnels (Vannereau, *ibid.*) : intra-personnels, interpersonnels, groupaux, organisationnels, institutionnels et sociétaux. Ces interactions mettent en œuvre des phénomènes qui relèvent du principe de totalité dynamique (Lewin) qui engendrent « *des propriétés d'ensemble distinctes de celles des personnes qui les composent* » (Vannereau, *ibid.*). Ces phénomènes de groupe relèvent de processus de *co-émergence* et de *causalité circulaires* entre les différents éléments et les différents niveaux qui les produisent.

Ainsi peut-on considérer que « gérer » une classe consisterait à simplifier un système *compliqué*, ce qui permettrait d'en expliquer le fonctionnement et donc de transmettre des méthodes pour le faire fonctionner — cela nous semble impossible concernant un groupe d'élèves et leurs professeurs-. Dans le même temps, nous pouvons considérer que réguler un groupe dans la classe, c'est chercher à modéliser un système *complexe* pour construire son intelligibilité. C'est la démarche que nous cherchons à mettre en œuvre dans notre recherche. Cette opposition entre *compliqué* et *complexe* permet à Le Moigne (1990) cité par Sallaberry (2021) de caractériser la complexité.

Régulation en contexte pédagogique

Il nous faut donc ici caractériser ce que peut être l'action de régulation en contexte pédagogique. Le terme de régulation appartient initialement au vocabulaire utilisé en mécanique puis à celui de la biologie. C'est « *l'ajustement, conformément à quelques règles ou normes, d'une pluralité de mouvements ou d'actes et de leurs effets ou produits que leur diversité et leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres* ». (Universalis). La notion d'ajustement pour le maintien en équilibre renvoie à la définition physiologique de maintien de l'organisme face aux variations extérieures. Les systémiciens considèrent la régulation comme l'ensemble des processus qui permettent à une organisation de maintenir la constance d'une fonction qu'elle aurait à assurer.

« *La régulation se définit en général comme l'action de régler un mouvement, de maintenir en équilibre le fonctionnement d'un système complexe, tel qu'une classe d'apprentissage.* » (Clauzard, 2018). Le concept d'intervention éducative porte en lui le principe de régulation. Il implique une interactivité fonctionnelle et régulatrice entre des apprenants, des objets de savoirs (le curriculum) et un intervenant qui est socialement mandaté en la personne de l'enseignant. Le triangle Enseigner/apprendre/former exige une recherche d'équilibre permanent qui est une forme de régulation.

La classe, en tant que groupe restreint, est considérée comme une totalité dynamique (Lewin, 1959). Ce qui implique la prise en compte de forces ou de processus multiples et changeants. Sur le niveau latent, ces processus organisent les modes d'interdépendance des membres d'un groupe. Ils produisent sur le plan manifeste les phénomènes de groupe. On peut donc observer des formes de régulations internes au groupe. Celles-ci peuvent être inconscientes entre les membres du groupe ou conscientisées par le « professeur-animateur ». Dans les trois fonctions de l'animateur de groupe (Anzieu & Martin, *ibid.*), production, facilitation, et régulation, nous retrouvons la recherche d'un équilibre qui caractérise l'action de régulation.

Dans les nombreux travaux menés sur la régulation en contexte d'enseignement (Perrenoud, 1997, Lerbet-Séréni, 1997, Allal, 2007, Mottier-Lopez, 2012, Clauzard, 2018) deux conceptions s'opposent. L'une insiste sur l'action planifiée et perçoit la régulation comme une « *variation marginale autour du plan, faite de fines corrections* » ; l'autre insiste sur la part d'improvisation qui caractérise les métiers complexes, ce « *qui donne une part beaucoup plus importante à la régulation comme pilotage, navigation à vue* » (Perrenoud, 1997). Nous nous intéressons dans cette recherche à ce que l'on peut appeler la « *poiesis* » (Vannereau, *ibid.*) : la perception qu'a l'enseignant de son adaptation à une situation complexe en temps réel, à sa capacité à produire une action singulière dans une situation spécifique. Cette conception pose la question de l'autorégulation, nous ramenant ainsi dans le paradigme socio-constructiviste. Les chercheurs considèrent qu'on ne régule pas un élève, mais qu'il se régule lui-même. D'un côté l'élève doit s'engager dans une démarche autorégulatrice pour qu'il y ait apprentissage, de l'autre, la fonction régulatrice de l'enseignant est bien d'étayer cette démarche. L'autorégulation de l'élève est à la fois un moyen pour apprendre et un objet d'apprentissage dans un procédé de métacognition. (Lavault, 2007)

L'enseignant effectue un travail d'ajustement permanent, d'autorégulation qui est « la part d'improvisation qui caractérise les métiers complexes (Perrenoud, *ibid.*). C'est ce qui permet aussi de passer du genre au style professionnel dont parle Yves Clot.

III. Le professeur « personne centrale »

La conception socio-constructiviste place le professeur comme médiateur dans la construction des apprentissages. Il est donc de fait dans une position centrale. Sur ce point nous observons une convergence avec le point de vue psychosocial. Le professeur est un leader institutionnel formel imposé au groupe dans la classe. Dans le secondaire, une classe peut avoir toutes les heures un nouveau leader formel et en moyenne 12 professeurs différents dans une même semaine. Cela pose la question de la possibilité de construire une relation stable et celle d'une éventuelle concurrence entre les différents leaders. Il semble d'autre part illusoire, malgré son désir éventuel de s'effacer au profit du groupe, de nier qu'il occupe une place particulière, originale. Par sa qualité d'adulte et son statut défini institutionnellement, il incarne une exigence externe au groupe sous la forme des buts et des normes (Avanzini, *ibid.*). On peut ici observer une convergence avec le paradigme de l'agir enseignant : le professeur incarne aussi une forme d'asymétrie constitutive de la relation d'autorité qui lui confère un statut particulier, *il est* l'autorité, *il a* de l'autorité, *il fait* autorité (Robbes, 2017). Sur le plan psychique, il se présente comme le support prioritaire des projections et des fantasmes du groupe. On peut ici faire référence au concept de « personne centrale » de Fritz Redl (1972). Le terme de personne centrale désigne celui ou celle qui suscite chez les membres potentiels du groupe, par des relations émotionnelles à son égard, des processus de formation de groupe. Elle n'est pas toujours le chef, ou le maître, elle peut être un membre du groupe, un enfant, ou adolescent. On comprend dans ce « pas toujours » la place que prend l'enseignant au sein du groupe en tant que catalyseur des émotions groupales. Il offre au groupe la possibilité de se rassurer en cristallisant ces émotions groupales au même titre que le fait malgré lui un élève « bouc émissaire ». Les expériences fondatrices de Lewin, Lippitt et White (Lewin, *ibid.*) sur les formes de leadership montrent, bien qu'elles ne soient pas dans le domaine pédagogique, l'importance des styles d'animation du groupe sur leur efficacité et sur leurs climats émotionnels. Les apports de la psychanalyse groupale confortent cette position charnière du professeur au sein du groupe dans la classe. Kaës, à la suite de Freud, Bion et Anzieu propose le modèle théorique de l'appareil psychique groupal. Celui-ci fait du groupe le théâtre d'un « *travail psychique de création, de maintenance et de transformation des processus, des fonctions et des formations psychiques communs aux membres du groupe* ». (Kaës, 2015). L'appareillage s'opère de manière inconsciente sur la base des construits psychiques individuels, on conçoit ici l'importance de la figure de l'enseignant dans cet inconscient individuel qui devient collectif : il n'est pas rare qu'une maîtresse soit appelée « maman » voire qu'un maître soit appelé « maman » par des élèves. Cet appareillage s'opère aussi,

sur une deuxième base qualifiée de socio-culturelle qui est à la frontière entre l'imaginaire individuel et collectif à la manière des mythes. Pour l'explicitier, Kaës (ibid.) donne des exemples de groupes mythiques rassemblés autour d'un héros tels qu'Ulysse, ou Arthur, sur le modèle religieux des apôtres, ou encore d'équipes sportives ou de la relation maître/disciples. On voit ici encore combien le professeur peut être associé à cette construction.

Conclusion

Après avoir cherché à cerner la nature du groupe dans la classe, nous avons mis en valeur :

- la conception de l'apprentissage comme une construction mentale du sujet grâce aux interactions et en particulier grâce à l'étagage mis en place par le professeur d'une part.
- La prise en compte de la complexité des situations pédagogiques qui entraîne la modélisation d'actions de régulations, de l'autre.
- Et la nécessité de mieux comprendre l'agir enseignant d'un point de vue psychosocial, conception qui intègre la place spécifique que le professeur tient au sein groupe.

Il ne s'agit évidemment pas de revenir à une conception de l'éducation centrée sur l'enseignant, mais bien de chercher à comprendre, dans une approche centrée sur le groupe comment consciemment ou inconsciemment celui-ci induit ou facilite des changements au sein du groupe dans la classe. Quelles approches des processus de groupe met-il en œuvre? Sur quelle analyse cette approche s'appuie-t-elle? Comment assume-t-il les émotions groupales dans lesquelles il est lui-même impliqué? Le questionnement problématique de notre recherche s'appuie sur une conception éthique des métiers de l'enseignement et de la formation. Cette conception dans laquelle le « sujet enseignant » s'interroge sur la finalité de ses actes.

Nous tenons compte, dans la récolte des données que nécessite notre recherche, de la dimension éthique qui nous semble traverser le cadre théorique que nous venons d'exposer. Nous avons choisi de travailler de manière qualitative. Notre démarche, dans l'esprit de la recherche-action, implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. Elle place donc en son centre les interactions entre le chercheur et les acteurs. Celles-ci sont basées sur le respect mutuel dans un positionnement de recherche éthique à sein d'une épistémologie constructiviste (Le Moigne, 1995). Elle intervient dans une logique de formation de praticiens réflexifs qui cherche à accompagner progressivement un déplacement du regard que le professeur porte sur sa classe.

Si l'on regarde le « groupe dans la classe » et non « la classe » comme un ensemble dynamique d'individualités interdépendantes qui se forme et se transforment en permanence, on entre dans une conception éthique respectueuse de l'épanouissement de chacun au sein du groupe.

Bibliographie

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et pratique en éducation. In L. Allal & Mottiez-Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp.7-23). Bruxelles, De Boeck.

Anzieu, D. & Martin J.-Yves. 12ème édition – (2000). *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF

Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XXème siècle*. Toulouse, Privat.

Bany, M. & Jonhson, L. (1964). *Dynamique des groupes et éducation : le groupe classe*. Paris, Dunod.

Boudon R., Besnard P. Cherkaoui, M. & Lécuyer, B.-P. (dir.). (2005). *Dictionnaire de sociologie*, Paris,

Larousse.

Clauzard, P. (2018). Les interventions régulatrices en classe : un organisateur de l'activité enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 75–96.

De Visscher P. (2010/4). « Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation » in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88, 683-729.

Doise W., Deschamps J.C., Mugny G. (1978). *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin.

Kerzil, J. (2009). Constructivisme. In Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE* (pp. 112-113). Toulouse, France : Érès.

Kaës, R. (2015). Le modèle de l'appareil psychique groupal. Dans : R. Kaës, *L'extension de la psychanalyse : Pour une métapsychologie de troisième type* (pp. 137-160). Paris, Dunod.

Lavault, D. (2007). De la régulation au réglage. Etude des dispositifs d'évaluation favorisant l'auto-régulation des apprentissages. In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp.207-234). Bruxelles, De Boeck.

Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF.

Leclerc, C. (2000). *Comprendre et construire les groupes*. Laval, PUL.

Lerbet, G. (1997). *Pédagogie et Systémique*. Paris, PUF.

Lerbet-Sereni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris, L'Harmattan

Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Paris, PUF.

Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, De Boeck.

Pagès, M. (2013). Complexité. In Barus-Michel, J. Enriquez, E. & Lévy A. (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie, positions et références*. Toulouse, éditions Ères.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (5^e éd. 2010)

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

Redl, F. (1972). *Émotion de groupe et leadership*. In *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*. Lévy A. dir. Dunod, Paris, collection dirigée par JC Filloux p376-392.

Robbes, B. (2017). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris, ESF éditeur.

Sallaberry, J.C. & Claverie, B. (2018). *Introduction aux sciences humaines et sociétales*. Paris, L'Harmattan.

Sallaberry JC. (2021a). Complexité : jalons pour une définition, in *Ingénierie cognitive*, volume 21- 5 Numéro 1, <http://www.openscience.fr/Complexite-jalons-pour-une-definition>

Vannereau, J. (2020). *La dynamique des groupes en classe*. Master. France. fhal-02536035

De l'épistémologie à l'éthique : sous le signe de l'interaction

Jean-Claude Sallaberry

Professeur émérite à l'Université de Bordeaux — IMS-CNRS

UMR 5218/ISCC, équipe CIH (cognitive et ingénierie humaine), groupe cognitive (École Nationale Supérieure de Cognitive)

Résumé

Le rappel des caractéristiques de l'interaction en Physique permet de préciser, par analogie mais en tenant compte du changement de contexte, celles de l'interaction sociétale. La Physique quantique estimant que toute tentative de mesure constitue une interaction avec l'objet, les sciences humaines et sociétales pourraient difficilement prétendre le contraire, ce qui montre la pertinence d'envisager une théorie du champ — une tentative d'approche continue. Après avoir précisé la nuance et le lien entre éthique et morale, puis entre éthique et esthétique, la perspective de l'interaction — qu'elle soit de contact (coups, caresses...) ou à distance (convoyée par des représentations) — amène irréversibilité, prise de conscience de l'engagement, nécessité d'attention à l'autre.

Mots-clés : épistémologie; éthique; interaction

Introduction

Il y a quelques années, je m'interrogeais sur l'éthique, avec l'impression (l'intuition) qu'elle devait être liée — fût-ce partiellement — à l'esthétique. C'est en travaillant sur les troubadours, et leur « nouvelle conception de l'amour qui a profondément modelé la structure de la psyché occidentale »¹, et le commentaire de Penaud (« Il apparaît donc qu'une *esthétique est porteuse d'une éthique*² qui modifie l'ordre social des cours du Sud. »)³ que j'ai trouvé un premier argument qui justifie cette liaison⁴.

Je me retrouve devant une situation analogue, à propos du lien, que l'on pressent probable, voire évident, entre éthique et épistémologie — mais encore faut-il, là encore, argumenter cette intuition. Fonder cette argumentation sur l'interaction permet de faire converger plusieurs avantages :

- insister sur le caractère fondamental (incontournable) de l'interaction,
- suggérer, pour modéliser le fonctionnement sociétal, une théorie du champ,
- embrayer sur une théorie de la représentation, conçue comme vecteur de l'interaction (ce qui ne sera pas traité, mais seulement évoqué, dans ce texte).

De l'épistémologie...

L'épistémologie, comme son nom l'indique, a la prétention de constituer un logos sur l'épistémè — un discours scientifique à propos de la démarche scientifique. Elle ne saurait se réduire à l'histoire des sciences, comme certains se contentent de l'y cantonner. Les mêmes affectent souvent de parler plus volontiers de méthodologie que de méthode — sans prendre en compte que méthode (μετα-οδος, *méta-hodos*, après le chemin) suppose déjà une décentration vis-à-vis de la démarche... Comme je vais l'explicitier, je n'ai aucune estime pour ce qui se présente comme une « méthodologie » tout emballée, prête à l'emploi — posée dès le début de la démarche de recherche alors qu'une méthodologie sérieuse suppose cette démarche presque achevée et venant en quelque sorte la couronner.

Pour tenter de clarifier le statut de l'épistémologie, je dirais que tout chercheur, dans une sorte de lutte avec son corpus — son matériau ou son minerai... — commence forcément son parcours à un niveau empirique (« il faut trafiquer quelque chose en attendant le jour qui vient » disait Aragon, 1960⁵). Très vite, il aura besoin d'outillage théorique pour parvenir à avancer dans le traitement de ce matériau, et à partir d'un certain endroit du parcours, il va produire, lui aussi, de l'outillage théorique. Il accède alors à un niveau que l'on peut qualifier de théorique. C'est vers la fin de son parcours, en se retournant en quelque sorte pour le contempler, qu'il va pouvoir revenir sur sa méthode (pour en évaluer avantages, inconvénients, limites, donc travailler à une méthodologie) et réfléchir à sa posture. C'est alors qu'il se situe (qu'il se hisse) à un niveau épistémologique. À partir de là, on conçoit que l'épistémologie concerne la position, ou la posture du chercheur vis-à-vis de ses objets de recherche, vis-à-vis de sa démarche. Le niveau épistémologique pouvant se décliner en deux « sous-niveaux » ou deux aspects : le sous-niveau méthodologique, et l'aspect que Le Moigne (1995) qualifie de gnoséologique, en disposant d'ailleurs les deux aspects dans un tableau à double entrée (p.119). Ce dernier aspect se caractérise notamment par le « choix » de l'hypothèse ontologique⁶ (pour une épistémologie positiviste) ou de l'hypothèse

1. Henri-Irénée Marrou, 1971, p.11-12)

2. Souligné par nous.

3. Guy Penaud, 2001, p.10

4. Cf. Roux & Sallaberry, 2013.

5. « *On veille on pense à tout, à rien,
On écrit des vers, de la prose,
Il faut trafiquer quelque chose
En attendant le jour qui vient* »

6. « L'hypothèse ontologique serait celle retenue par un sujet connaissant tenant pour indépendants de son expérience cognitive les phénomènes qu'il perçoit; » (Le Moigne, 1995, p.106-107).

phénoménologique⁷ (ou interactionniste, pour une épistémologie constructiviste⁸). Cette deuxième hypothèse (interactionniste) nous intéresse ici particulièrement.

In fine, l'épistémologie rejoint, ou tout au moins côtoie, une position philosophique. Ne serait-ce que sur la question de « l'existence » des objets étudiés (voir les deux hypothèses précédentes), ainsi que du savoir élaboré à leur propos... Et il est clair qu'en lisant des textes philosophiques nous adoptons de fait (pour un temps éventuellement) une position qui est celle de l'auteur. Ce que je veux souligner est qu'alors, à partir d'un texte imprégné de cette position, nous pouvons avoir l'impression d'une épistémologie *sui generis* — ou *a priori* — alors qu'elle a été patiemment construite. Je préfère conseiller à un jeune chercheur en sciences humaines et sociales de se préoccuper d'épistémologie vers la fin de son parcours plutôt qu'au début.

Le § I s'attachera à rappeler comment la Physique conçoit l'interaction, puis comment les sciences humaines et sociales peuvent se situer à partir de là, tant du point de vue de l'interaction entre êtres humains que des conséquences épistémologiques qui en découlent.

... à l'éthique

Il semble difficile d'aborder l'éthique de but en blanc, par une sorte de définition. Le § II proposera un petit parcours, amenant à une conception possible, pour une éthique.

En passant par l'interaction

L'interaction accompagne toute rencontre — est l'objet de toute rencontre, dès le début. Et même lorsque l'homme est seul, il interagit avec la représentation de l'autre, avec Dieu, avec lui-même et ce qu'il pensait l'instant d'avant, au besoin... En outre, depuis Peirce, on sait que le processus de sémiologie (le processus de création de signes) n'advient que dans l'interaction. Donc, si au commencement était le verbe⁹, au commencement était aussi l'interaction. Tenir compte de l'interaction est ainsi une nécessité.

L'anthropocène, c'est la prise de conscience que l'homme interagit avec tout ce qu'il rencontre, que l'humanité interagit avec sa planète.

I – Position épistémologique

I –1 L'interaction en physique

Je pousse un objet et il se déplace. J'ai exercé sur lui une force F , et plus précisément une force durant un intervalle de temps Δt et sur une distance d , c'est-à-dire une action — le produit $F \cdot d$ est un travail W (ou une énergie), le produit $W \cdot \Delta t$ est une action (la grandeur action, en Physique, a la dimension 'énergie que multiplie temps')¹⁰. Dans cet exemple, il s'agit de force et d'action de contact.

La situation est plus ardue si deux corps éloignés l'un de l'autre exercent l'un sur l'autre des forces. On fera alors appel à la notion d'interaction, et à celle de champ.

Dans l'exemple du poids d'un corps A , qui est une force (F)¹¹ exercée sur lui par la Terre (B), on posera

7. « Le sujet ne connaît pas de « choses en soi » (hypothèse ontologique) mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses. Il ne connaît pas cet arbre, mais l'interaction de cet arbre et de son contexte » (Le Moigne, 1995, p.71)

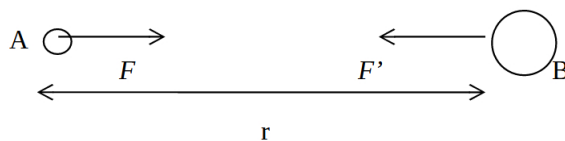
8. Je reprends ici l'expression de Le Moigne (1995)

9. « Au commencement était le Verbe... » prologue de l'Évangile de Saint Jean.

10. L'unité de travail étant le joule (J), celle de temps étant la seconde (s), l'unité d'action est le joule-seconde ($J \cdot s$).

11. Les vecteurs sont indiqués en italique (par exemple F , g , E) ; si l'on ne considère que la valeur scalaire du vecteur (selon le cas, on peut parler de module, d'intensité...) on l'exprime par la même lettre, mais droite (par exemple F , g , E)

que la Terre subit de la part de ce corps une force (F') égale et opposée à F (principe de l'égalité de l'action et de la réaction) ¹².



Ce principe « s'applique aux forces électriques et aux forces magnétiques... deux charges électriques ou deux masses magnétiques exercent l'une sur l'autre deux forces égales et directement opposées. » (Bruhat, 1967, p.45). L'interaction entre A et B est ainsi caractérisée (par cette réciprocité des actions et le caractère égal et opposé des deux vecteurs force). Lorsqu'il y a contact (choc, par exemple), on peut néanmoins généraliser l'interaction, puisque dans le cas d'une attraction il peut arriver que les corps se rapprochent jusqu'à se toucher.

La notion de champ (de forces) est liée à celle d'interaction. Dans l'exemple précédent, on parle de champ de gravitation et d'interaction gravitationnelle. Si les deux objets A et B sont des charges électriques, le champ sera qualifié d'électrique (et l'interaction sera électromagnétique). Le calcul des forces F et F' est permis par la loi de la gravitation universelle dans le premier cas, par la loi de Coulomb dans le second (avec m et m' les masses, q et q' les charges, r étant la distance entre les deux objets) :

$$F = F' = G \cdot \frac{m \cdot m'}{r^2} \qquad F = F' = k \cdot \frac{q \cdot q'}{r^2}$$

Le champ désignant une zone d'espace dans laquelle s'exercent les forces, mais aussi un vecteur champ (noté g pour le champ de pesanteur, E pour le champ électrique), qui sera défini comme proportionnel à la force :

$$F = m \cdot g \qquad (g = G \cdot \frac{m'}{r^2}) \qquad F = q \cdot E \qquad (E = k \cdot \frac{q'}{r^2})$$

I – 2 Intervention de la physique des particules et de la physique quantique

Ce lien entre interaction et champ va se retrouver dans la physique des particules. « On peut décrire l'interaction de particules en faisant appel à la notion de *champ* de forces. Ainsi, au lieu de dire que telle particule agit sur telle autre, on peut dire qu'elle crée un champ; toute autre particule se trouvant dans ce champ sera soumise à une certaine force. En mécanique classique, le champ n'est qu'un moyen de description du phénomène d'interaction des particules. » (Landau & Lifchitz, 1966, *Théorie du champ*, p. 57)

Ce monde des objets très petits va confronter les chercheurs à des résultats étonnants ¹³, va amener

12. Cf. Bruhat, 1961, Mécanique, p. 45.

13. La fin du XIXe siècle avait vu une sorte de victoire de l'interprétation ondulatoire (la lumière considérée comme une onde — une vibration qui se propage) sur l'interprétation corpusculaire (la lumière considérée comme des particules (les photons) qui se déplacent. Les expériences d'interférences et de diffraction s'interprètent en effet à partir de l'hypothèse ondulatoire. Dès le début du XXe, retournement : l'interprétation de l'effet photoélectrique (Einstein) fait appel à l'hypothèse corpusculaire. De même, l'effet Compton ne peut s'interpréter que comme le choc d'un photon (incident) et d'un électron (impacté) : l'électron est propulsé comme s'il était heurté par une particule « matérielle ». Il faut attendre 1930 pour que De Broglie propose la dualité

la construction de la mécanique ondulatoire, que l'on va vite nommer mécanique quantique¹⁴ — on parlera ensuite de physique quantique, et même de « quantique » (Lévy-Leblond & Balibar, 1984).

Si bien que le terme d'interaction va se généraliser¹⁵ : « Ces « forces », ou interactions comme on dit aujourd'hui, peuvent d'après nos connaissances actuelles, se ranger en plusieurs catégories » (Lévy-Leblond & Balibar, p.21) — ces catégories étant, en résumé : fortes, électromagnétiques et faibles, gravitationnelles. Les mêmes, plus loin, reviennent sur le « à distance ». « C'est en particulier ainsi qu'est décrite théoriquement l'interaction « à distance » entre particules, éminemment difficile à comprendre. Plutôt que comme une influence directe, sans intermédiaire, on la conçoit au contraire comme médiatisée par un champ. Engendré par la première particule, ce champ se propage, puis agit sur la seconde. Naturellement, la seconde agit sur la première par le même mécanisme, de sorte que cette deuxième particule est aussi « source » de champ. » (p. 49) Ici, il faut rappeler que dans la mécanique classique, on ne se pose pas la question du temps de propagation de l'interaction. Ce qui revient à admettre que dès qu'un objet (ici, une particule) est placé à un endroit, le champ qu'il induit est installé — autrement dit, que la vitesse de propagation du champ est infinie. On a dû admettre qu'il y a bien une vitesse (non infinie) de propagation des interactions. La lumière (onde électromagnétique) se propageant (dans le vide) à la vitesse (ou célérité) $c = 3.108 \text{ m/s}$, cette valeur donne la vitesse (ou vitesse limite) de propagation des interactions. Comme le précisent Landau & Lifchitz (1966, p. 8-9) : « Le principe de relativité auquel on a associé la limitation de la vitesse de propagation des interactions est appelé *principe de relativité d'Einstein* (il a été énoncé par A. Einstein en 1905), par opposition au principe de relativité de Galilée, qui supposait l'infinité de la vitesse de propagation des interactions. »¹⁶

I – 3 Repérage des caractéristiques

Retenons plusieurs caractéristiques de l'interaction :

- La réciprocité.
- Le principe de l'égalité (de l'action et de la réaction) qui, s'il peut sembler inadapté aux échanges entre humains, mérite d'être médité.
- Le caractère « incontournable » : il s'agit d'action (ou de force), qui produit un effet.
- Le lien (ou même l'identité) entre champ et interaction.

I – 4 Conséquences *a minima* pour la position épistémologique (en sciences humaines et sociétales)

D'une part, puisque la Physique est amenée à considérer que toute tentative de mesure installe une interaction — l'effet Compton (cf. note 14) peut illustrer cette position — il va être difficile aux sciences humaines et sociétales de prétendre le contraire ! Dès lors toute recherche est, de fait, une recherche-action. Nul ne peut plus se gausser des recherches qui ont « les mains dans le camboui », ni regarder de haut les approches compréhensives ou la psychosociologie, par exemple. Pour revenir à l'hypothèse

onde-corpuscule (la lumière est à la fois onde et corpuscule, et en généralisant tout objet en mouvement peut être considéré aussi comme une onde).

14. En évocation **de** l'hypothèse des *quantas* (Planck) — de la même façon qu'il y a (dans la nature) un grain de charge électrique (e , charge d'un proton, ou $-e$, charge d'un électron), il y a un grain d'énergie élémentaire (ou *quantum*), de valeur $h\nu$ (où h est la constante de Planck, et ν la fréquence de (ou associée à) la particule, **et de** la quantification des niveaux d'énergie du système électron-noyau dans l'atome (cette énergie ne peut avoir que des valeurs **discrètes** (discontinues, ou si l'on préfère précises) — ce qui est le contraire de continues).

15. Il s'agit toujours de physique des particules dites « élémentaires » et des forces qui s'exercent entre elles.

16. « Il existe des systèmes de référence dans lesquels le libre mouvement des corps, c'est-à-dire le mouvement des corps non soumis à l'action de forces extérieures, s'effectue avec vitesse constante. De tels systèmes de référence sont dits d'inertie ou galiléens. » (Landau & Lifchitz (1966, p.7)

ontologique et à l'hypothèse interactionniste (ou phénoménologique), il est clair qu'on ne pourra se passer de la seconde dès que l'on quitte le domaine de la physique classique, donc en abordant, pour ce qui nous intéresse, le domaine des sciences humaines et sociétales.

En outre, tant que nous nous appuyons sur la Physique, rappelons que, fût-elle simplement celle du XIXe siècle, elle amène l'idée de l'irréversibilité des phénomènes. Cette idée est trop souvent oubliée. Le concept d'entropie — concept difficile, accordons-le — est lié à l'irréversibilité¹⁷, cette caractéristique de toute transformation réelle (alors qu'on l'associe systématiquement, donc trop souvent, à la notion de désordre). Il sera pertinent de s'en souvenir à propos de l'éthique, car contrairement aux phénomènes physiques, pour lesquels il est parfois possible soit d'être dans une quasi-réversibilité, soit en tout cas de revenir à l'état initial d'un système, dans le cas d'une interaction humaine, nul ne pourra jamais faire qu'une interaction réelle — illustrée par tel propos, telle action, telle impression... — n'ait pas eu lieu¹⁸.

D'autre part il faut envisager sérieusement la pertinence d'une théorie du champ, c'est-à-dire d'une approche continue des « phénomènes » humains et sociétaux : au lieu de partir systématiquement des « nœuds » (des individus), cela revient à considérer l'espace entre les « nœuds » (les interactions). Par exemple, si en Physique l'approche ondulatoire s'oppose à l'approche corpusculaire¹⁹, dans le domaine de la peinture, Malevitch²⁰ abandonne les objets, pour se centrer sur l'espace entre les objets. Considérer que chaque humain installe autour de lui un champ de forces (un champ relationnel, un champ interactionnel) ne semble pas dénué de pertinence, et dès qu'il sera question de prendre en compte la culture il sera difficile de se passer d'une théorie du champ. Cela sera repris au § II.

II – Perspectives pour l'éthique

II – 1 Éthique et morale (*Sophocle, Héraclite...*)

Aillaud, Bailly, Grüber (1989) présentent en parallèle la pensée des présocratiques et celle des tragiques grecs. Le premier projet était celui d'un spectacle de plein air à Ségeste et dans les théâtres grecs, quasi intacts, de Sicile. Le spectacle a été finalement créé à Milan (au Piccolo Teatro), en 1988. Plus précisément, des extraits de l'Antigone de Sophocle fonctionnent « à la manière d'un accident survenu à la lisière d'une Cité » (p.8). « Dès lors, à partir de cette rupture dans le tissu consensuel qu'est la tragédie, la philosophie... venait s'imposer pour ainsi dire d'elle-même en tant que témoignage... »²¹

Si on résume ce que dit Antigone (qui vient d'assurer les rites funéraires pour son frère, proscrit par Créon), c'est qu'il y a une loi plus fondamentale que les lois des hommes. Héraclite (fragment 114) ne peut qu'être sur la même position qu'Antigone : « ... car elles se nourrissent toutes, les lois des hommes, d'une loi une, de la divine. Car elle domine autant qu'elle veut, et elle suffit à toutes, et elle les excède (leur survit). »²² Nos trois auteurs commentent : « La loi divine fonde la tolérance en renvoyant les lois des

17. Cf. Prigogine & Stengers, 1979.

18. « Le dit est dit, le dû est dû » disait Brecht (1941)

19. Jusqu'à ce que De Broglie conçoive et propose la dualité onde-corpuscule.

20. Qui fait partie du mouvement (russe) des « futuristes » (comme Maïakovski et Klebnikov).

21. Ce témoignage est constitué par l'ensemble « des réactions des témoins philosophes », soit ici Héraclite, Parménide et Empédocle.

22. Ce qui est cohérent avec le propos de Spinoza, pour qui l'éthique procède de Dieu. On retrouve là l'hypothèse de Steiner (*Réelles présences*, 1989) selon laquelle le sens est lié à la transcendance : « ... Cet essai soutient la thèse opposée. Il pose que toute compréhension cohérente de la nature et du fonctionnement du langage, que tout examen cohérent de la capacité qu'a le langage humain de communiquer sens et sentiment, sont, en dernière analyse, fondés sur l'hypothèse de la présence de Dieu. » (p.21-22). Barel (1987) pense qu'une société (ou une cité dans la Grèce antique) doit se fonder, pour trouver, pour produire le sens, à la fois sur la transcendance ou hétéroréférence (sur la religion, sur le mythe) et sur l'immanence ou autoréférence (sur l'argumentation et la construction d'une pensée raisonnée).

cités à la merde de leur désordre, partialité et particularité, la loi divine étant la seule et unique loi de la nécessité (Spinoza) et fondant la tolérance comme respect des complexions particulières parce qu'elles ne gênent personne. » (p.14)

Plus près de nous, la voix de Lévinas résonne en convergence : « L'éthique n'est pas le corollaire de la vision de Dieu, elle est cette vision même. » (1963, p.37)

Voilà qui fonde la différence entre éthique et morale — alors que l'étymologie tendrait plutôt à les rapprocher²³. La morale est de l'ordre des règles (niveau de l'organisation, le plus souvent) ou des lois (niveau sociétal) — règles et lois dépendant des contextes spatial et temporel²⁴. L'éthique est de l'ordre des valeurs fondamentales (universelles et éternelles).

II – 2 Éthique et esthétique (*Les troubadours, Marrou, Wittgenstein...*)

Les troubadours ont inventé une nouvelle conception de l'amour et une nouvelle représentation de la femme (Roux et Sallaberry 2012).

Précisons d'abord l'appellation troubadour (de l'occitan *trobar*, trouver), en évoquant les noms d'Arnaut Daniel, de Bertran de Born, de Bernard de Ventadour, d'Arnaut de Mareuil²⁵... « Parlons donc des troubadours maintenant, entendus au sens propre, et tels qu'ils ont été : nous désignons par ce mot les poètes et musiciens, originaires presque tous de la moitié sud de la France, qui, utilisant un dialecte littéraire de langue d'oc, ont été les initiateurs de la poésie lyrique — entendez : effectivement chantée — en langue vulgaire dans l'Europe du Moyen Age... et, ce qui importe plus encore, ont mis leur art au service d'une *nouvelle conception de l'amour qui a profondément modelé la structure de la psyché occidentale*. »²⁶ (Henri-Irénée Marrou, 1971, p.11-12)

Ce qui nous intéresse ici, c'est que création artistique et conception d'un mode de vie et de conduite vont de pair. « Il apparaît donc qu'une *esthétique est porteuse d'une éthique*²⁷ qui modifie l'ordre social des cours du Sud. » (Guy Penaud, 2001, p.10)

Ce lien éthique-esthétique, que j'ai depuis longtemps senti, éprouvé, sans avoir trouvé le moyen de l'argumenter²⁸, est ici « exemplifié », justifié par le lien entre choix de vie et création artistique. Wittgenstein, quant à lui, l'énonce clairement : « L'éthique et l'esthétique sont une. » (*Tractatus* - 6.421).

Ce lien souligne que la notion centrale ici est celle de valeur fondamentale (rien à voir avec la valeur marchande, qui n'en est que l'inversion maligne²⁹). On peut ici s'appuyer encore sur Wittgenstein : « Ainsi,

23. En grec ancien, *ἦθος* (*éthos*) signifie coutume, usage (l'adjectif *éthikos* signifie habituel). En latin, le substantif *mos* (gén. *moris* — ce terme a donné le mot mœurs) signifie : 1 volonté de quelqu'un; 2 usage coutume; 3 genre de vie, mœurs (l'adjectif *moralis* signifie relatif aux mœurs). Cf. le Bailly pour le grec, le Gaffiot pour le latin.

24. La notion de contexte spatial permettant de concevoir la variation repérable d'une culture à l'autre (on se réfèrera à l'anthropologie), celle de contexte temporel amenant à penser l'évolution des règles — cf. le schéma de fonctionnement de l'institution (Lourau 1970, Sallaberry 2003).

25. Steiner, dans son ouvrage *Les antigones* (1984), fait référence à Arnaut de Mareuil (p.214).

26. Souligné par nous.

27. Id.

28. Il n'est pas justifié par l'étymologie; *εσθης, ητος* (*esthès, esthètos*) signifie : 1 vêtement, habit; 2 tout ce qui enveloppe. *Αισθησις, εως* (*aisthèsis*) signifie faculté de percevoir par les sens, sensation; *αισθητικος, η* (*aisthètikos*) qui a la faculté de sentir ou de comprendre.

29. Tournier, dans une belle fulgurance, propose cette notion. L'inversion maligne, c'est que le Diable produit ou invente, à partir de quelque chose de bon qui existait dans la Création. Par exemple, l'innocence est ce qui permet à chacun (à chacune) de nous de jouir en toute simplicité de ce qu'on peut trouver dans la Création. L'inversion maligne de l'innocence, c'est l'idée de pureté, qui bien sûr est inséparable de son contraire, l'impureté! Le critère pur/impur mériterait de figurer à l'inventaire du contenu de la boîte de Pandore! Il est sûr que c'est très bien trouvé pour empoisonner la vie quotidienne, pour justifier des

au lieu de dire : « L'éthique est l'investigation de ce qui est bien » (*citation qu'il prend dans les Principia Ethica de Moore*), je pourrais avoir dit qu'elle est l'investigation de ce qui a une valeur, ou de ce qui compte réellement, ou j'aurais pu dire encore que l'éthique est l'investigation du sens de la vie, ou de ce qui rend la vie digne d'être vécue, ou de la façon correcte de vivre. » (1992, p.143-144)

Ce lien entre éthique et esthétique signifie qu'une valeur fondamentale a toujours quelque chose à voir avec le Bien et le Beau.

II – 3 Interaction et éthique

Interaction et communication

Pour passer de l'idée de structure à celle de système, Lerbet (1986) indique qu'aux trois critères de Piaget (1968) — totalité, transformation, autorégulation — il faut ajouter celui d'énergie. On pourrait caractériser ainsi la césure, la nuance radicale entre communication et interaction : la première fait l'impasse sur l'énergie, que la seconde ne saurait nier.

Interaction en sciences humaines et sociétales

Rappelons le travail de Goffman, qui structure « l'approche interactionniste », notamment avec la notion de *place* (dans la conversation) et toute une approche qui, tenant compte du contexte, des *normes sociales*, montre qu'une démarche purement linguistique (fût-elle « pragmatique ») reste incomplète³⁰.

La reprise récente de ce travail, en considérant l'identité comme résultat des interactions (Bagur et Portocallis, 2017), présente un double intérêt. *D'une part*, elle converge avec l'un des derniers textes de Vernant (1997)³¹. *D'autre part*, manifester ce choix de l'interaction plutôt que celui de l'identité, c'est choisir une approche continue, par opposition à une approche par les éléments (par les sujets humains), c'est-à-dire une approche discontinue. Ce choix me semble le plus pertinent (le seul possible?)³².

Caractéristiques repérables

Si je propose de nommer interaction l'échange qui peut s'établir entre deux êtres humains, c'est que lorsque l'intensité de cet échange est forte, chacun peut en « sortir » abimé ou grandi. Bien entendu, nous vivons bien souvent des échanges à faible intensité, dans lesquels l'engagement est minimum. C'est seulement lorsque l'engagement, lorsque l'investissement en énergie est important que l'on risque prendre des coups réels ou abstraits puisque fondés sur des représentations — mais rappelons qu'ils peuvent faire aussi mal. A propos du niveau d'investissement énergétique engagé par un sujet humain, Leclair (1975, p.35) souligne que le champ de forces de l'inconscient est sans commune mesure avec le champ de forces du conscient.

En résumé, un échange à intensité faible ((à investissement énergétique faible) constitue une rencontre « mineure », à risque mineur. Une rencontre à intensité forte (à investissement énergétique fort) constitue une rencontre « majeure », le risque est lui aussi majeur : l'être humain peut en « sortir » abimé ou grandi.

massacres... Pour plus de détails sur la notion d'inversion maligne cf. Tournier 1975 et Sallaberry 2013.

30. A première vue, ce travail, malgré son intérêt, reste trop « prisonnier » de la mise en scène (de la vie quotidienne) : si cela correspond à l'un des sens de la représentation, la difficulté demeure la prise en compte de tous les autres. Cela dit, la centration sur l'interaction va dans notre sens, surtout quand elle se différencie de la communication (cf. La communication en défaut, 1993). Mieux, Nizet & Rigaux, commentant l'œuvre de Goffman, soulignent que son travail vise à « mettre en évidence les règles sous-jacentes qui structurent les interactions sociales » (2005, p.35)

31. Cf. Frontisi-Ducroux & Vernant, 1997.

32. Pour plus de précisions sur une revue de questions à propos de la notion d'interaction en sciences humaines et sociétales, cf. Sallaberry et Claverie 2018.

Ces « effets » possibles renvoient à ce qui a été nommé plus haut le « caractère incontournable », qui est celui de la confrontation à des forces.

Le caractère de réciprocité est bien présent lui aussi. Dans une interaction (dans une rencontre), même celui qui est immobile et se tait « envoie des messages ».

Venons-en au principe d'égalité de l'action et de la réaction. Appliqué à la rencontre entre deux humains, il semble vérifié dans les cas où les deux sont dans une dynamique symétrique, mais ne semble pas, à première vue, pouvoir être généralisé. On trouve des interactions à dynamique « dominant-dominé », où en tout cas l'un semble agir, parler, décider plus que l'autre. Il faut tout d'abord se méfier des apparences. Ce n'est pas forcément celui qui parle tout le temps, par exemple, qui est dans une position dominante ou plus assurée. Cette profusion de paroles, ces interventions répétées peuvent être l'indice d'une position qui cherche à s'affermir. Mais en admettant que l'on puisse discerner le « profond » sous la « surface » et qu'il semble bien y avoir déséquilibre entre les forces exercées, ma proposition est qu'il est judicieux de méditer sur le principe précédent.

Précisons qu'un concept (ou une notion) d'interaction en sciences humaines et sociales ne peut être pertinent qu'à la condition d'inclure la possibilité d'action de contact (physique, concrète), ainsi que celle d'action à distance (symbolique, utilisant des représentations). On retrouve de fait la même difficulté qu'en Physique avec l'interaction à distance (sans contact). Et là encore, on peut considérer le contact comme un cas limite de l'interaction à distance. Enfin, le lien entre champ et interaction exige, pour être exploré, la prise en compte de la culture (cf. Sallaberry, 2021).

La dynamique de la représentation — et sa plasticité — fait qu'elle est à la fois le vecteur (le messager, le processeur...) de l'interaction (moment de la confrontation) et son produit (moment de l'après, de l'intériorisation — de la « digestion » ou du rejet).

Interaction et éthique

C'est le moment de rappeler le caractère irréversible des échanges humains. Si je frappe quelqu'un, même si ensuite je demande le pardon, si je fais tout ce que je peux pour réparer, je ne peux pas faire que ces moments de violence n'aient pas existé. Si l'interaction a simplement lieu au niveau des représentations (sans violence physique, mais une représentation peut elle aussi être blessante...), il en est de même : je ne peux pas faire que la représentation que « j'ai » de l'autre, même si elle n'est pas parlée, même si elle évolue, n'ait pas existé.

En rappelant la perspective qu'a esquissée Wittgenstein, on peut songer que Le risque, dans la vie d'un homme, c'est d'avoir oublié les valeurs fondamentales — d'avoir confondu (vraie valeur et fausse valeur). Il ne s'agit pas d'un débat théorique. Tout échange interpersonnel, entre deux sujets humains, étant une interaction — on parle de communication parce que c'est la mode, et surtout parce que prendre conscience du réel de l'interaction nous fait peur. Car cela veut dire que tout échange est risqué. Chacune, chacun, peut en « sortir » abimé ou grandi. Vis-à-vis de ce risque, l'éthique commande de faire tous ses efforts pour que l'autre n'en sorte pas abimé. Ce n'est pas toujours facile. Truffaut disait (à propos de son film *La femme d'à côté*) : « On se donne des coups terribles en amour »³³. Autrement dit, il est bien sûr plus facile que l'autre n'en sorte pas abimé lorsque l'intensité de l'échange n'est pas trop grande...

Avec ce propos, je me retrouve en familiarité avec Lévinas (1963), pour qui la rencontre de l'autre est essentielle, avec cette importance accordée au visage : « Le visage est un mode irréductible selon lequel l'être peut se présenter dans son identité. » (p.23) Avec aussi cette évocation du risque : « Est violente toute action où l'on agit comme si on était seul à agir : comme si le reste de l'univers n'était là que pour recevoir

33. Il ajoutait : je ne pourrais plus aujourd'hui tourner « Jules et Jim ».

l'action; est violente, par conséquent, aussi toute action que nous subissons sans en être en tous points les collaborateurs. » (p.20)

Nous retrouvons aussi la Grèce antique, non plus avec les tragiques et les philosophes, mais avec l'un des aèdes précurseurs, Hésiode. A propos de ses textes (*Les travaux et les jours*, ainsi que la *Théogonie*) Vernant (1965), dans une approche qu'il qualifie de structurale, fait remarquer :

- qu'on peut discerner deux plans — deux grandes époques (passées); celles des hommes d'or puis des hommes d'argent d'une part, celle des hommes de bronze puis des héros d'autre part; l'époque des hommes de fer concernant les vivants.
- qu'à chacune des étapes on peut repérer la mise en regard de deux valeurs, ou de deux attitudes opposées, l'*hubris* et la *dikè*³⁴.

Au niveau macro (niveau sociétal ou niveau planétaire), l'*hubris* néo-libérale consiste à ne penser qu'en termes d'augmentation du capital — peu importe les effets sur la vie des habitants de la planète comme sur la survie de la même planète. La *dikè* conduit au contraire à répartir les revenus de façon moins inégalitaire, ainsi qu'à préserver la planète.

Au niveau méso (celui de l'organisation), on retrouve ces deux valeurs dans les principes de fonctionnement.

Au niveau micro (niveau individuel), l'*hubris* peut consister à partir du principe que la fin justifie les moyens. Or l'éthique, c'est le contraire du principe « la fin justifie les moyens ». Pour le dire d'une autre manière, il faut dire haut et fort que la fin ne justifie jamais les moyens. Il faut le dire même face au « dédain des brutes », comme dirait Eluard³⁵. La *dikè*, au contraire de l'*hubris*, exige de faire très attention aux moyens. La *dikè* suggère de ne rien faire de « moche » — ou du moins d'essayer...

Conclusion

À propos du lien entre éthique et épistémologie, le choix de ce texte est de l'aborder à partir de l'interaction, en tant qu'entrée incontournable. En ce qui concerne l'épistémologie, nous avons vu que ce point de vue imposait de prendre en considération l'hypothèse interactionniste (ou phénoménologique) plutôt que l'hypothèse ontologique, d'opter pour des méthodes compréhensives, en élaborant des méthodologies correspondantes, en concevant la pertinence d'une théorie du champ. Sur le versant de l'éthique, la prise en compte de l'interaction amène le chercheur à prendre conscience qu'il est engagé et que d'une certaine façon il lui est difficile de ne pas y « être pris... », pour reprendre les remarques de Favret-Saada (1977). Il lui reste à porter la plus grande attention à l'autre en tant que sujet — fût-il en même temps, partiellement, « objet » de recherche, en sachant que l'irréversibilité entache chaque pas...

Bibliographie

Barel, Y., 1987, *La quête du sens*. Paris : Seuil.

Bec, P., 1979, *Anthologie des troubadours*, Paris, 10-18.

Brecht, B., 1941, *Mère courage et ses enfants*, Paris, L'Arche.

34. En se référant au Bailly, ὑβρις (*hubris*) signifie « tout ce qui dépasse la mesure » : orgueil, insolence (comme sentiment), fougue, emportement (comme attitude), outrages, sévices (comme action); δική (*dikè*) signifie règle, droit, justice...

35. Dans le texte « *Le dit de la force de l'amour* », Eluard en vient aux recommandations — un peu comme Neruda avec son *leit-motiv* « Et maintenant, il faut m'entendre... ». Le *leit-motiv* d'Eluard, dans ce texte, s'énonce « Criez "je t'aime" ... ». Et il précise : « ... contre toute contrainte... contre le dédain des brutes... »

- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Crescenzo de L., 1988, *Les grands philosophes de la Grèce antique*, Paris, Julliard.
- Eluard, P., 1968, *Le dit de la force de l'amour*, Œuvres, Paris, Gallimard
- Empédocle, 1988, Fragments, in *Les écoles présocratiques*, édition établie par Jean-Paul Dumont, p.182-247, Paris, Gallimard 1991.
- Favret-Saada, J., 1977, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard.
- Frontisi-Ducroux F. & Vernant JP., 1997, *Dans l'œil du miroir*, Paris, Odile Jacob
- Héraclite, 1988, Fragments, in *Les écoles présocratiques*, édition établie par Jean-Paul Dumont, p.32-49, Paris, Gallimard 1991.
- Leclaire, S., 1975, *On tue un enfant*, Paris, Seuil
- Lefebvre, H. 1980, *La présence et l'absence : contribution à la Théorie des représentations*, Tournai, Casterman, (Synthèses contemporaines).
- Le Moigne, 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF
- Lerbet G., 1986, *De la structure au système*, Maurécourt, Ed.Universitaires.
- Lévinas, E., 1963, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel
- Lewis, C-S , 1936, *The Allegory of Love. A study in medieval tradition* (1936) (réédition Oxford Paperbacks 1985)
- Lourau, R., 1970, *L'Analyse institutionnelle*, Paris, Ed. de Minuit.
- Marrou, H.I., 1971, *Les troubadours*, Paris, Seuil.
- Nizet J. & Rigaux N., 2005, *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte
- Peirce, C.S., 1885, *Ecrits sur le signe*, tr. fr. Paris, Seuil, 1978.
- Piaget J., 1968, *Le structuralisme*, Paris, PUF
- Penaud, G., 2001, *Les troubadours périgordins*, Périgueux, Editions de la Lauze.
- Piketetty, T., 2013, *Le capital au XXIe siècle*, Paris, Seuil
- Roux, J., 1993, "*Les troubadours*", Paris, Christine Bonneton éditeur
- Roux, J., 2002, Cortesia e fin'amor : un nouvel humanisme, in Actes du colloque de Chancelade : *Troubadours et cathares en occitanie médiévale (24 et 25 août 2002)*.
- Roux J. & Sallaberry JC., 2013, Les troubadours et la mutation de l'amour aux XIIe et XIIIe siècles, in *L'amour au château*, s/d Cocula Anne-Marie & Combet Michel, Pessac, Ausonius, p. 143-148.
- Sallaberry JC, 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).
- Sallaberry JC, 1998, Groupe, *création et alternance*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).

Sallaberry JC, 2003, Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif, in *Actualité de la théorie de l'institution*, s/d Ardoino, Boumard, Sallaberry, Paris, L'Harmattan, (Cognition et Formation), p.75-110.

Sallaberry JC, 2013, Représentations et "contexte culturel", *Contextualisations didactiques — approches théoriques*, s/d Anciaux F, Forissier T. & Prudent L F, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation), p.225-247.

Sallaberry JC, 2015b, La représentation : une synthèse (un concept) possible? — Note de synthèse, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 2015, p.213-256.

Sallaberry, JC., 2021, Complexité : jalons pour une définition, in *Ingénierie cognitive*, 2021, volume 21-5, numéro1, <https://www.openscience.fr/Complexite-jalons-pour-une-definition>

Sallaberry JC & Claverie B. 2018, *Introduction aux sciences humaines et sociétales*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation)

Spinoza, B. de, 1954, *L'Ethique*, tr.fr. Paris, Gallimard.

Steiner, G., 1984, *Les Antigones*, tr.fr. Paris, Gallimard 1986

Steiner, G., 1989, *Réelles présences*, tr.fr. Paris, Gallimard 1991

Tournier, M. 1975, *Le roi des aulnes*, Paris, Gallimard (Folio).

Vernant, JP, 1965, Le mythe hésiodique des races — Essai d'analyse structurale, in Vernant, JP. & Vidal-Naquet, P., *La Grèce ancienne — T1 Du mythe à la raison*, Paris Maspero, rééd 1990, Seuil.

Wittgenstein L., 1922, *Tractatus logico-philosophicus!*, London, Routledge & Kegan Paul

Wittgenstein L 1992, *Leçons et conversations* (tr.fr.), Paris, Gallimard.

Conclusion de l'atelier A

Il serait vain de reprendre le contenu des diverses communications. Bien qu'ayant été lues par la plupart des présents, la présence de participants autres que les communicants a amené une présentation rapide de chaque communication, assortie de questions énoncées par l'animateur ou certains participants.

Certaines approches ont été « directes », interrogeant éthique et épistémologie dans leur conception et leur éventuelle (mais nécessaire) articulation. D'autres ont été construites à partir d'une praxis — c'était plutôt le cas de nos collègues enseignants ou éducateurs. Comme on pouvait s'y attendre, dans ce second cas de figure, les positions épistémologiques, le souci éthique à chaque instant, étaient bien présents dans la description des situations, des moments vécus.

Les échanges ont été ouverts, riches, fructueux. C'est à partir d'eux que s'est imposée l'idée du lien nécessaire entre anthropocène et complexité, qui a motivé la proposition de centrer le numéro 2022 de *l'Année de la recherche en sciences de l'éducation* sur cette idée.

Atelier B

Politiques de recherche dans l'incertitude

La période que nous vivons est présentée comme une période de transition, dans ce que cela comporte d'imprévisibilité et d'incertitude quant à ce qui en adviendra, impossible à imaginer de façon assurée. Comment les politiques de recherche, jusque-là assez programmatiques, se recomposent-elles en intégrant (ou non) cette incertitude du monde? Que peut-être une politique de recherche en éducation et en formation qui ne peut plus absolument affirmer ce que doit être le citoyen de demain, ce qu'il doit savoir? Quelles politiques de recherche inscrivent les éclairages alternatifs (économiques, écologiques, sociaux, politiques) dans leurs programmes?

Animateur :

Guy Berger

Intervenants :

Denis Bignalet-Cazalet

Patricia Ducoing-Watty

Bertha Fortoul-Ollivier

Martine Morisse

Adriana Parra

Christophe Point

Ileana Rojas-Moreno

Richard Tomé

A l'heure de l'anthropocène, quels nouveaux enjeux pour la formation ?

Denis Bignalet-Cazalet

Chercheur associé LACES

ex-formateur IUFM et ESPE d'Aquitaine – Université Montesquieu-Bordeaux IV

chargé de cours à l'ESPE d'Aquitaine et à l'université de Pau et des Pays de l'Adour

Résumé

Mots-clés : anthropocène; épistémologie; déterminisme; obstacle épistémologique; groupe

Nous partirons de quelques observations d'Hannah Arendt¹ concernant le rapport humain au monde et la façon dont il a eu l'occasion de profondément se transformer depuis l'avènement de l'ère industrielle et tout particulièrement après le cataclysme des deux guerres mondiales, pour montrer que la formation et plus généralement l'apprentissage doivent se situer sous le signe de l'imprévisibilité exacte de ce qui est conçu, comme de ce qui est entrepris.

La prise en compte des points de vue abordés par le développement du concept de complexité² déjà dans une phase de vulgarisation mais malheureusement encore bien mal appréhendé et mal maîtrisé est indispensable et devrait permettre d'aider à sortir le plus grand nombre d'entre-nous des réflexions duales et simplistes pouvant conduire, au mieux à des positions confuses et tronquées, sinon à des décisions maladroites voire dangereuses.

Nous montrerons qu'un plus grand recours aux formations faisant appel aux groupes et, en particulier, aux travaux s'appuyant sur la démarche par investigation ou sous forme d'ateliers d'analyse de pratiques croisant différentes perspectives — en évitant de les mettre en concurrence — doit contribuer à adopter des points de vue et des points de référence multiples permettant de tenir à distance les positions trop rapidement manichéennes.

Nous verrons que l'attitude de l'animateur de tels ateliers est centrale pour maintenir la qualité du travail passant par l'attention à l'autre au sein du groupe dans une praxis du groupe comme de sa conduite.

Cette nécessaire prise en compte de la complexité exige une référence aux épistémologies constructivistes. L'atelier d'analyse de pratique, conçu comme fondé sur l'écoute, suppose une indispensable éthique de l'attention à l'autre.

I – Un verrou a sauté

Dès le début de la décennie des années 1950, Hannah Arendt³ reprenait à son compte et commentait l'observation de René Char, « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament »⁴. Un peu plus tard, dans un autre de ses articles, sans doute entendait-elle poursuivre son commentaire d'un passé récent lorsqu'elle remarquait que « le monde technologique dans lequel nous vivons, ou peut-être commençons de vivre, diffère du monde mécanisé tel qu'il a surgi avec la Révolution industrielle »⁵ en observant que la différence essentielle se situe entre l'action et la fabrication. La fabrication est bornée dans le temps, son temps, du moins est-elle facilement repérable par deux de ses caractéristiques : son début, marqué par l'intention, comme sa fin : l'« objet » réalisé ou, éventuellement, le constat de l'échec de cette réalisation ; elle est « fixée d'avance »⁶. Remarquons au passage que le produit de la fabrication, une fois achevé, possède, en quelque sorte, sa « vie » propre⁷ et de toutes les manières et malgré le soin apporté à cette fabrication, sera, à coup sûr, marqué d'une fin. L'action, elle, tout comme la fabrication, est repérable dans son origine, dans ses intentions, mais se trouve fugace, totalement insaisissable même ; « elle ne laisse jamais un produit final derrière elle »⁸, mais elle abandonne dans son sillage de façon certaine une myriade de potentialités propres à prolonger et/ou, à travestir les intentions inscrites à son début. « Si jamais elle a des conséquences, celles-ci consistent en général en une nouvelle chaîne infinie d'événements dont l'acteur

1. Hannah Arendt, 1954, La tradition et l'âge moderne, *La crise de la culture*; 1956, Le concept d'histoire, *La crise de la culture*.

2. Edgar Morin,

3. Hannah Arendt, 1954, La tradition et l'âge moderne, *La crise de la culture*.

4. René Char, 1946.

5. Hannah Arendt, 1956, Le concept d'histoire, *La crise de la culture*.

6. Ibid.

7. Souligné par Arendt, 1954.

8. Hannah Arendt, 1956, Le concept d'histoire, *La crise de la culture*.

est tout à fait incapable de connaître ou de commander d'avance l'issue finale »⁹. L'action ne s'achève jamais fût-ce par un point. On voit bien que la fabrication et l'action n'offrent pas toutes les deux la même emprise au temps. Elles ont toutes les deux un début, au moins une origine et leurs similitudes s'arrêtent là. La fabrication, comme son produit, sont marqués d'une prescription — non nécessairement connue à leurs commencements — qui peut faire l'objet d'une estimation. Ce n'est pas le cas de l'action, qui n'a pas de fin et déroule des conséquences, pour la plupart et pour le moins incertaines, voire totalement imprévisibles. En aucun cas, action et fabrication ne peuvent être confondues ; toujours, l'action échappe à ses origines.

Il est intéressant de mettre en regard ces deux remarques d'Arendt. Sans doute, devons-nous nous rappeler que, lorsque Char écrit l'aphorisme relevé et cité précédemment, il est engagé au sein de la résistance, dans le cataclysme de la seconde guerre mondiale face au rouleau compresseur du nazisme. Et malgré, ou plutôt du fait de ses fonctions de commandements¹⁰, on peut aisément concevoir qu'il se trouvait, alors, aux prises avec les plus vifs tourments et les plus violents questionnements.

Certes, tout au long de l'histoire, l'héritage de tous les êtres humains n'a jamais été « précédé d'aucun testament » et le second conflit mondial n'apporte aucun nouveau renseignement à ce point. Les religions ont sans doute en commun une base de leurs fondements qu'elles existent par ces mêmes êtres, précisément, pour qu'ils puissent se laisser à espérer des dispositions — écrites, peut-être — fixant les manières dont ils doivent trouver un sens à leur vie et au monde dans lequel ils se trouvent¹¹. Rien de nouveau, en effet, sauf que cette seconde guerre mondiale venait un peu plus confirmer, s'il en était besoin, ce que la première avait déjà nettement laissé entrevoir : les guerres — tout aussi monstrueuses qu'avaient pu être les précédentes — n'étaient plus tout à fait les mêmes, elles entraient dans une nouvelle ère. Elles avaient bénéficié, si on ose le dire, des enseignements, des découvertes technologiques et des innovations des révolutions industrielles successives. Dès lors elles devenaient, elles aussi, industrielles tout comme les calamités qu'elles entraînent. Désormais, les calamités, les cataclysmes que l'on pouvait jusque-là concevoir comme exclusivement d'origines naturelles ne pouvaient plus tous l'être, désignant du même coup les êtres humains, dans leur ensemble, comme ayant des capacités très proches de ce que l'on pouvait jusqu'ici réserver à la nature ou aux seuls dieux.

A ce point, il est utile d'évoquer l'*hubris*¹² que la Grèce antique, dans sa culture et notamment au travers de ses tragédies, utilisait comme le marqueur d'une limite, une limite difficilement concevable et de toutes manières, à ne pas franchir, un acte qui serait synonyme de crime¹³. Cette même borne sera reprise par Descartes des siècles plus tard (1637) avec sa formule de « maître et processeur de la nature » pour souligner à son tour une capacité à laquelle les humains appareillés des pouvoirs de la science et de la technique pourraient bien avoir à se confronter.

Cela signifie que cette limite réputée inatteignable et considérée comme digne des pires monstruosité quatre siècles avant Jésus-Christ et certainement bien plus tôt, devenait accessible et surtout, purement et simplement franchie, vingt-quatre siècles plus tard, dès la deuxième décennie du XXe siècle. Sur deux mille quatre cent ans d'histoire humaine, cette limite, cet interdit avait perdu sa valeur symbolique de contenant et laissait se déliter l'enveloppe imaginaire qu'elle maintenait. Une enveloppe à la fois restrictive mais aussi protectrice distinguant les humains et leur monde, supposé « réel », d'un ailleurs,

9. Hannah Arendt, 1956, Le concept d'histoire, *La crise de la culture*.

10. René Char alias « commandant Alexandre » au sein d'une section de la Résistance française œuvrant principalement dans les Basses-Alpes (devenues Alpes-de-Haute-Provence en 1970).

11. Cf. Yves Barel 1987 et Denis Bignalet-Cazalet, 2019.

12. *Hubris* (ὕβρις) est une notion de la Grèce antique désignant la démesure, le désir de mesurer sa propre puissance à celle des dieux.

13. Pour mesurer la dimension de ce « crime », il est bon d'évoquer, par exemple, la terrible et perpétuelle punition que la mythologie grecque réserve à Tantale, un mortel, ami des dieux de l'Olympe, pour les avoir invités à sa table et les avoir défiés à l'occasion de ce repas.

d'un autre monde, d'une autre réalité, onirique celle-là. Une enveloppe disposée dans le but de laisser croire aux primats du destin, des répétitions et des cycles. Certes, cela peut donner à apprécier le chemin franchi, en termes de connaissances et d'efforts, sur le laps de temps correspondant, mais cela indique aussi que tout s'est passé comme si l'être Prométhéen qu'est l'humain en avait fait, au cours des siècles, son propre défi à relever. Un challenge qu'il se serait, au fil du temps, lancé à lui-même : se donner la puissance qu'il imagine être celle des créatures dotées d'un pouvoir supranaturel et pratiquement infini. Probablement, Descartes, écrivant son fameux « Traité de la méthode »¹⁴ avait-il bien repéré que ce défi concernait et agaçait fort ses semblables depuis la nuit des temps.

Après tout, les défis les plus stimulants à relever sont ceux que l'on considère inaccessibles.

Voilà une limite qui après avoir largement contribué à construire la culture et l'imaginaire de l'Occident s'est effondré dès la première guerre mondiale, rien de moins. Les survivants de cette première guerre mondiale atroce s'en sont-ils rendus compte? Sans doute que non trop, occupés qu'ils étaient à soigner leurs blessures, à reconstruire et à se réjouir de se compter encore parmi les vivants. Mais quelques années plus tard, la seconde, tout aussi atroce et plus meurtrière encore devait leur rappeler ce qu'ils avaient franchi sans le savoir et que, pourtant, les Athéniens savaient déjà¹⁵. Les actions, au contraire des fabrications, ne portent jamais de point final.

Ainsi, les deux guerres mondiales pourraient constituer le point de bascule (de rupture) entre deux mondes.

Le premier monde était constitué d'un verrou symbolique (et psychologique) très puissant fonctionnant au niveau de chaque individu comme au niveau de la société : « ne pas se prendre pour un dieu ». Repérons bien qu'un verrou fonctionne en interdit, certes, mais aussi en contenant protecteur, une enveloppe. Pour ce qui nous occupe ici, ce contenant chimérique, sans doute, néanmoins efficient, peut se résumer de la façon suivante : il existe une puissance dépassant grandement mes (nos) propres possibilités, jusqu'à mon (notre) entendement, qui borne mes (nos) actions. Dans la culture chrétienne, cette puissance revêt des atours bienveillants ; ce n'est pas le cas dans la mythologie grecque pour laquelle les dieux ne s'intéressent que rarement aux affaires des hommes, trop occupés à gérer les leurs. Mais qu'importe. Il y a donc dans ce cas de figure un interdit, celui de ne pas dépasser les bornes tenues par cette instance supérieure. Ainsi qu'une enveloppe qui permet de se convaincre que, de toutes manières, je ne pourrai — nous ne pourrons — jamais atteindre ces limites puisque l'instance supérieure veille à ce qu'elles ne soient pas franchies. Il y a bien là un contenant qui, comme tous les contenants, assure deux fonctions, celle de limitation et celle de protection.

Un deuxième monde dans lequel ce verrou symbolique a disparu à la faveur des révolutions industrielles successives, vraisemblablement, les deux guerres mondiales en sont le symptôme. Mais les évolutions des sciences et des technologies qu'ont connues les XVIII^e, XIX^e et le début du XX^e siècles ont bien préparé le terrain. Et avec la disparition de ce verrou s'éclipse à jamais l'interdit dont il est fait, avec sa protection attenante.

On peut percevoir l'immensité de la béance composée de ces disparitions et peut-être aussi, la sidération qu'elle produit.

Depuis que le monde est monde jusqu'à ces deux guerres mondiales, au fil des générations, pour les humains qui construisaient et transformaient leur univers, faute d'avoir trouvé un quelconque testament qui leur aurait donné des indications sur le sens à donner à leur vie et au monde qu'ils habitaient, se référer aux usages et aux certitudes de ceux qui les avaient précédés pouvait probablement suffire. Mais ces deux

14. René Descartes, 1637.

15. Hannah Arendt, 1954, *La tradition et l'âge moderne*, *La crise de la culture*.

guerres mondiales sont venues remettre définitivement en cause la pertinence d'une telle pratique et des représentations attenantes. Dorénavant les différents usages et les habitudes d'un nombre considérable de générations pouvaient se révéler vétustes et se périmer pour perdre à jamais leurs valeurs d'exemple à suivre ou à éviter. Les paroles et les pratiques des aïeux devenaient relatives, périssables et soumises au doute. On peut bien comprendre, alors, l'apparition des multiples crises qui se sont succédé à travers le monde, une fois le second conflit majeur achevé. Les troubles qui ont traversé l'Occident au cours de l'année 1968, font probablement partie de cette crise et n'en sont pas les moins emblématiques. Le slogan maintes fois scandé et affiché dans les rues parisiennes : « Il est interdit d'interdire » se révèle d'un symbolisme confondant. C'est bien d'interdits dont il s'agit en effet, et avec eux de protection.

Mais sommes-nous certains d'être sortis de ces crises qui pourraient n'en constituer qu'une seule, celle du contenant ou celle de l'enveloppe? Par exemple, ne pouvons-nous pas percevoir au travers de ces violents conflits du Moyen Orient qui secouent sur leur passage les Etats-Unis, l'Europe et l'Afrique la suite de cette crise? Faut-il croire à la disparition pure et simple de la protection qui jusque-là accompagnait le monde des hommes? Est-il possible d'y croire?

Depuis, la prolifération des armes nucléaires, les accidents industriels et notamment les accidents liés à l'exploitation de l'atome, les nombreux indices qui étayaient l'hypothèse d'un réchauffement climatique d'origine humaine à l'échelle planétaire et les crises sanitaires de plus en plus rapprochées dans le temps et étendues sur des zones géographiques de plus en plus vastes, par exemple, emblent conforter l'idée d'un changement d'époque et avec lui la nécessité d'une mise au point de nouveaux paradigmes. « Dès le moment où nous avons commencé à déclencher des processus naturels de notre cru [] nous n'avons pas seulement accru notre pouvoir sur la nature, nous ne sommes pas seulement devenus plus agressifs dans nos rapports avec les forces existantes de la terre, mais pour la première fois nous avons capté la nature dans le monde humain en tant que tel et effacé les frontières défensives entre les éléments naturels et l'artifice humain qui limitaient les civilisations antérieures. »¹⁶.

II – Responsabilité individuelle, responsabilité collective

Au passage, il nous faut observer que pour la limite que nous venons d'évoquer, longtemps édictée en tant qu'interdit, celui de « se prendre pour un dieu » ou de se comparer à lui, il y a une sorte de glissement qui s'opère; elle cesse de concerner l'individu, ainsi que l'indique la notion d'*hubris*¹⁷. Elle se dégage, en partie, de ce domaine, pour venir impliquer, en premier lieu, les collectifs et plus exactement l'espèce humaine dans son ensemble. Un humain seul ne peut rivaliser avec ce qu'il imagine de plus puissant, c'est un truisme que les enfants apprennent à assimiler aux toutes premières années de leur vie. Penser pouvoir rivaliser avec les dieux, c'est ce que les psychanalystes appellent le phantasme de toute-puissance¹⁸. Cependant, depuis le début du XX^e siècle, cette évidence ne tient plus à l'échelle de l'espèce humaine qui devient donc actrice, responsable et comptable de ses propres avancées et progrès comme de ses propres maux. Ainsi, l'espèce humaine a-t-elle acquis des pouvoirs qui étaient, jusqu'à une date récente, inimaginables pour elle et réservés à la nature ou aux dieux. Cette donnée relativement nouvelle dans l'histoire de l'humanité a de quoi ébranler l'Occident, et avec lui le monde, sur ses fondements les plus profonds.

Il ne s'agit pas de chercher à exonérer l'individu humain, chaque individu, de ses responsabilités individuelles, bien au contraire, mais d'insister sur une responsabilité d'une autre dimension : la responsabilité

16. Hannah Arendt, 1956, Le concept d'histoire, *La crise de la culture*.

17. La culture de la Grèce antique est pleine de références à l'*hubris* qui s'applique à chacun des hommes (et à quelques femmes aussi, par exemple : Antigone) et tout particulièrement à chacun des héros, des mortels, s'étant illustrés dans des actes extraordinaires et remarquables.

18. Cf : les travaux de Sigmund Freud (1924), Sandor Ferenczi (1990), Mélanie Klein (2006, 2012, ...)

collective. Une responsabilité dont nous avons encore bien du mal à nous départir et à l'approche de laquelle nous préférons détourner notre regard puisque les questions qu'elle (nous, humains) pose ne peuvent supporter de réponses simples et rapides. Cette responsabilité n'est pas nouvelle, bien entendu, mais la manière dont elle s'invite dans les débats ces dernières années la rend toujours plus omniprésente et tenace. Il ne s'agit pas non plus de confondre ni d'identifier ces deux niveaux de responsabilité, ni de les séparer complètement, mais sans doute de mener des réflexions sur nos besoins, nos usages et nos habitudes — individuels et collectifs — qui permettent d'entrevoir des actions dont les effets auront moins d'impacts sur le milieu et nous-mêmes qu'un grand nombre des innovations que l'humanité a connues depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle — c'est-à-dire depuis les révolutions industrielles. Certes, rappelons-le, personne ne peut prévoir finement et complètement la totalité des effets d'une action. Cela veut dire que pour toute action entreprise, non seulement il est nécessaire de la réfléchir très soigneusement avant de la mettre en œuvre mais, aussi, lorsqu'elle sera mise en pratique, de vérifier très régulièrement que ses effets ne se montrent pas allant dans des directions opposées aux objectifs initiaux — ce qui revient à la définition de la contre-productivité proposée par Illich¹⁹. Ce que peut faire un individu humain isolément a peu de chance d'avoir un effet majeur et durable sur son milieu, autrement dit l'influence de cet individu seul sur son milieu est négligeable — négligeable ne voulant pas dire qu'elle est nulle ou sans effet, mais dont les effets peuvent être considérés comme insignifiants ou sont suffisamment faibles pour être repérables et mesurables. Nous voyons par cet exemple que nous procédons par approximation : nous estimons pouvoir négliger l'influence des actions de cette personne sur le milieu, tout en sachant que cette influence n'est pas nulle. Cette même approximation restera probablement valable si nous considérons l'impact de dizaines de personnes ou même de centaines de personnes sur leur milieu. Pourra-t-elle rester pertinente si nous considérons le cas d'un grand nombre d'individus? Jusqu'au XIX^e siècle, avant que les révolutions industrielles ne se produisent et viennent bousculer le regard que les hommes portent sur le monde, les humains, en particulier en Occident, pouvaient regarder le monde comme étant apte à se régénérer de manière perpétuelle et offrant des ressources illimitées, du moins pouvaient-ils faire cette approximation. Aujourd'hui, avec près de huit milliards et demi d'humains sur la planète, il apparaît de plus en plus clairement que l'estimation ne peut plus être soutenue. La plupart des approximations peuvent avoir des raisons d'être acceptables à l'échelle de l'unité mais se révéler complètement fausses et illusoire pour les grands nombres.

Par cet exemple, nous voyons un peu plus que responsabilité individuelle et responsabilité collective ne peuvent être mélangées ni être totalement séparées mais doivent être conçues comme inexorablement associées et complémentaires ; elles sont à être considérées ensemble, c'est-à-dire à articuler. La responsabilité de chacun intéresse et implique la responsabilité du collectif ; la responsabilité du collectif influe sur la responsabilité de chacun.

Cela reprend un résultat déjà produit par plusieurs travaux précédents : l'articulation des deux niveaux logiques (individuel et collectif)²⁰ repérée, par exemple, dans le cas de l'inséparabilité de la représentation individuelle et de la représentation collective ou de l'impossibilité de dissocier la cognition individuelle et la cognition collective ou encore, si nous reprenons « la notion de forme (conçue comme ce qui organise), [] les formes collectives articulent niveau logique individuel et niveau logique collectif »²¹.

Il est certain que ces questions de responsabilités individuelles et collectives devraient faire l'objet d'un travail très suivi auprès des jeunes générations mais aussi, sans doute, d'un plus large public afin de nous éloigner le plus possible de ces attitudes résolument individualistes très contemporaines laissant chacun dans l'illusion qu'il est seul comptable de son propre comportement.

De même, une formation du plus grand nombre est souhaitable pour aider chacun à se situer vis-à-vis

19. Yvan Illich, 1971, 1973.

20. Cf : Jean-Claude Sallaberry, 2004, 2020. ; Jean Vannereau, 2010; Denis Bignalet-Cazalet, 2015.2016.

21. Jean-Claude Sallaberry, 2020.

d'un collectif soit pour s'y associer si les objectifs de ce collectif lui paraissent compatibles avec ses propres motivations, soit, à l'inverse, pour pouvoir s'en dissocier nettement dans le cas contraire. Nous y reviendrons un peu plus loin.

III – Epistémologie ou les enjeux de la formation

III - 1. Des obstacles épistémologiques

Puisque de testament global et générique il n'y a guère, du moins demeure-il introuvable; puisque chaque génération qui cède la place ne peut plus prétendre fournir les soubassements permettant de suffisamment éclairer les chemins des suivantes, apprentissage et formation²² auront un rôle prépondérant et terriblement délicat à tenir. Si dorénavant, à chaque génération, cette impuissance à outiller la suivante pour l'aider à se situer dans ses perspectives est déjà patente, c'est en raison de la succession de plus en plus rapide et radicale des révolutions industrielles et technologiques ainsi que de l'évolution et de l'extension des savoirs que le monde connaît depuis le milieu du XX^e siècle. Certes, à toutes les époques, les êtres humains ont eu à réfléchir à la manière de transmettre leurs connaissances aux nouvelles générations qui se présentaient. Mais la donnée nouvelle aujourd'hui est que l'espèce humaine, dans son ensemble, se voit attribuer des pouvoirs comparables à ceux de la nature. Sans qu'elle puisse les prédire, ses actions sont susceptibles de déclencher des catastrophes semblables aux catastrophes naturelles ou à celles que les dieux sont réputés pouvoir déclencher. Cette situation ne s'était jamais présentée, il y a moins d'un siècle et surtout, l'humanité n'en prend conscience et ne l'expérimente que depuis peu.

Remarquons bien que cette impossibilité indépassable de la prédiction des actions entreprises est bien, elle aussi, une donnée supplémentaire et, quoi qu'on puisse en dire, nouvelle, tout au moins pour les femmes et les hommes d'Occident, imprégnés pendant longtemps de déterminisme²³, pierre angulaire de la physique classique.

Cette impossibilité se heurte à une représentation encore très commune qui affirme la prévisibilité exacte; c'est du moins sur cette représentation que se sont construites ce que l'on a pu appeler les sciences exactes. Le déterminisme fait partie de ces « obstacles épistémologiques »²⁴ signalés par Bachelard²⁵. Faire une approximation — c'est-à-dire, avant tout une simplification — est une opération commode et largement souhaitable pour parvenir à circonscrire et à appréhender un phénomène. Encore faut-il définir très précisément les limites entre lesquelles cette approximation reste plausible et, « tenir » ces limites (ne pas les franchir) faute de quoi, l'approximation proposée n'aura plus aucun sens. Le déterminisme utilise le « principe réductionniste » ou encore « principe de la modélisation analytique », comme le souligne Le Moigne²⁶, qui consiste à « diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre »²⁷. Malheureusement, les phénomènes étudiés « sortent » plus fréquemment de ces limites qu'ils n'y restent. Cela revient à dire que bien des

22. Dans la culture francophone nous avons l'habitude de plutôt réserver les termes d'apprentissage et d'éducation aux jeunes générations et le terme de formation aux populations de plus larges et grandes expériences, alors que ces termes concernent une même chose pour différents publics. On peut préférer l'usage anglophone avec lequel le terme de formation n'a pas d'équivalent. Dans ce qui suit je parlerai indifféremment d'éducation ou de formation. Nous sommes tous, tout au long de notre vie des apprenants.

23. « L'hypothèse déterministe postule qu'il existe quelque forme de détermination interne propre à la réalité connaissable, détermination elle-même susceptible d'être connue » (Jean-Louis Le Moigne, 1995)

24. Ce qui vient se placer entre le désir de connaissances et l'objet ou le phénomène étudié en induisant l'erreur d'interprétation. En cela l'obstacle épistémologique est une représentation, ou plutôt, une connaissance antérieure qui vient obstruer le passage vers une nouvelle connaissance ou une nouvelle représentation.

25. Gaston Bachelard, 1938.

26. Jean-Louis Le Moigne, 1995.

27. René Descartes, 1637.

approximations sont valables, certes, mais sur un nombre extrêmement réduit de situations. Là où les sciences de la nature entendaient débusquer des lois générales, elles ne concernaient en fait que des cas très particuliers pour lesquels les règles mises au jour valent pour eux et pour eux seulement.

Le déterminisme a vu ses fondements vaciller dès la première moitié du XX^e siècle avec les premières expérimentations de la physique quantique et puis bien plus sérieusement ébranlés lors de la décennie 1970 — 1980 avec le développement des approches probabilistes, puis de la généralisation des concepts de la thermodynamique²⁸ et surtout à partir des applications de la cybernétique aux systèmes mécaniques puis, un peu plus tard, aux systèmes en général et aux systèmes sociaux en particulier. Comme le dit Morin, le déterminisme est « l'empire »²⁹ « des principes de *disjonction*, de *réduction* et d'*abstraction* dont l'ensemble constitue ce que j'appelle le "paradigme de simplification" »³⁰ sous lequel le monde occidental, au moins, se trouvait enfermé depuis le XVII^e siècle. Un paradigme³¹ dont les « conséquences nocives ultimes ne commencent à se révéler qu'au XX^e siècle »³².

A partir des avancées fulgurantes des sciences et des technologies du XIX^e siècle et d'une grande partie du XX^e siècle, une équivalence logique s'est installée entre déterminisme et science pour se transformer peu à peu en une pure évidence qu'il est maintenant difficile de dépasser au sein de la population. Aujourd'hui, les dépassements de cette équivalence que l'on peut constater se réduisent trop souvent à des mouvements de repli de nature nihiliste orientant la réflexion vers des développements ésotériques et des comportements de défiance vis-à-vis des connaissances; cela est motivé par le dégoût des sciences puisqu'elles se montrent incapables de proposer des explications certaines — autrement dit, la majeure partie du temps. Sans doute cette crise du déterminisme s'accompagne-t-elle des crises conjointes plus profondes qu'elle cache, celle des sciences et celle de la raison. Avec le déterminisme et l'usage des déterminations³³, les sciences s'apprétaient à scier la branche sur laquelle elles étaient assises. Elles qui ont, sur une longue période, énoncé la prévisibilité exacte, voient leur pertinence remise en cause et, avec l'émergence de cette défiance, c'est le guide pour la pensée, ou l'aide à concevoir le monde, qu'elles représentent qui s'épuise.

Et puis pour compléter un peu plus cette remarque concernant le déterminisme, constatons qu'un autre obstacle épistémologique qui a la vie dure se cache sous le terme, très répandu, dans la vie quotidienne, de « réalité ». Nous le savons depuis que la notion (le concept³⁴) de représentation a été avancé : alors que j'étais convaincu d'avoir la réalité sous les yeux, elle « n'est pas ce que je vois mais ce que j'invente et auquel je crois »³⁵. « La raison pour laquelle notre ego sentant, percevant et pensant n'est rencontré nulle part dans notre tableau scientifique du monde peut être aisément indiquée en quelques mots : parce qu'il est lui-même ce tableau du monde. Il est identique au tout et ne peut par conséquent être contenu en lui comme une de ses parties »³⁶. Parler de « réalité » revient à établir et à maintenir une homologie entre ce que le sujet perçoit de son environnement et l'état supposé réel et connaissable de cet environnement. Autrement dit, le sujet n'entretient pas d'incertitude quant à la réalité de son environnement (étant là,

28. Généralisation de la thermodynamique pour laquelle l'approche probabiliste constitue une base.

29. Edgar Morin, 1990.

30. Ibid.

31. Un paradigme est une sélection de moyens, d'outils, servant à décrire et à modéliser une réalité. « Un paradigme privilégie certaines relations logiques au détriment d'autres, et c'est pour cela qu'un paradigme contrôle la logique du discours » (Edgar Morin, 1990)..

32. Edgar Morin, 1990.

33. Je souscris à la proposition de Jean-Claude Sallaberry et Bernard Claverie (2018) d'observer la plus grande circonspection quant à l'emploi des termes « déterminer », « déterminant », prolifiques dans la vie de tous les jours. Si une proposition A détermine une proposition B, ou que A est déterminante pour B, alors B ne peut survenir si A n'existe pas. Est-on toujours certain de l'usage approprié de ce terme?

34. Jean-Claude Sallaberry, 2015.

35. Denis Bignalet-Cazalet, 2015.

36. Erwin Schrödinger, 1990 (1958).

sous ses yeux) et ne peut pas, non plus, se convaincre qu'il pourrait exister plusieurs manières de le percevoir, de le décrire et donc de le modéliser.

III - 2. Quelles formations ?

Manifestement, toutes ces nouveautés ne sont pas du goût de tous et tous montrent les plus grandes difficultés à s'en saisir dans leur vie et leurs usages. Nous le savons et nous pouvons facilement le constater : plusieurs décennies sont nécessaires pour qu'une découverte ou une innovation ne débouche sur une application utilisée par une population. Sans doute est-il clair que la dimension de ce temps de latence dépend directement de la puissance de séduction de la découverte et de l'application ou du concept en question.

Malheureusement, cette puissance humaine, pouvant se révéler terriblement désastreuse, ne semble pas présenter les atouts adéquats suscitant l'appétence. Il faudra donc du temps et de l'énergie pour que les façons de faire et les mœurs des populations se transforment. L'éducation et la formation sont les clés de ces transformations indispensables. Sans chercher à avoir la prétention d'établir un catalogue exhaustif, ce que nous avons tenté de passer en revue dans ce qui précède concourt à ce que les formations (l'éducation) portent l'accent :

- sur la prise en compte de cette nouvelle et dangereuse puissance que les humains, dans leur ensemble, se sont octroyés au fil des siècles et avec cette prise de possession, la disparition d'un verrou qui jusque-là contenait l'humanité ;
- sur la vie des collectifs — et des groupes³⁷ en particulier, sur la vie en collectif, la vie en groupe ;
- sur l'impossibilité de la détermination ou, comme on voudra, l'imposture de la prévisibilité exacte ;
- et, ce qui est une scolie de cette imprévisibilité exacte, sur l'insuffisance du point de vue unique pour décrire ce que le sujet perçoit du « réel ».

Je voudrais insister particulièrement sur la place essentielle, à mon sens, que devraient occuper les collectifs dans l'apprentissage et la formation. Je ne peux pas penser un instant que les humains puissent se défaire de leurs lots de protections et d'enveloppes. Le cheminement de chacun d'entre eux en est construit et jusqu'à ce que la technologie permette de modifier cela, si cela arrive, chacun passe tous les instants des premiers mois de sa vie ceint d'une étroite enveloppe. Peut-être la protection qui pourrait venir prendre la place de la fictive — et dorénavant disparue — surveillance d'une instance supérieure, serait-elle le collectif, les collectifs, le groupe, les groupes même si, d'emblée, cette nouvelle protection peut paraître dérisoire à la vue de la vacance laissée. De toute manière, si l'humanité ne peut plus compter sur les dieux pour lui servir d'enveloppe, il faudra bien qu'elle compte sur elle-même pour trouver une ou des enveloppes de substitution. Anzieu remarque qu'un groupe est souvent associé à l'image d'une

37. Je reprends ici une distinction que j'ai déjà eu l'occasion de faire (2019) : le terme « collectif » est un terme dont la signification est plus large mais aussi plus vague que celle de « groupe », ce que l'un des deux (le collectif) gagne en dimension, il le perd en précision comme en intensité de relation au profit de l'autre. Tous les groupes font partie de la classification des collectifs, mais tous les collectifs ne peuvent pas faire partie de la classe des groupes. Le groupe est souvent associé à l'image d'une « enveloppe qui fait tenir ensemble des individus » (Didier Anzieu, 1984) et avec cette représentation, vient l'émergence des alliances, des désunions et des ligues. C'est dire que dans le cas des groupes (c'est-à-dire au moins 3 personnes), la représentation d'appartenance, qui elle-même engendre celles d'extérieur et d'intérieur, y est prégnante. Dans le cadre des collectifs non groupaux, essentiellement pour des raisons de nombre de membres (au-delà de 50 à 70 personnes et parfois, bien en-deçà) l'idée d'une enveloppe qui permettrait de « tenir ensemble », se fait plus floue, voire extrêmement ténue ou inexistante. Dans certains collectifs, des individus peuvent n'avoir en commun que la solitude (Anzieu, 1984), c'est le cas de la plupart des foules. Il existe des dénominateurs communs entre groupes et collectifs comme, par exemple, celui du partage. Par exemple, « ensemble », peut prendre la forme d'une injonction plus ou moins contraignante ou plus ou moins rassembleuse, avec les mêmes objectifs supposés ou explicites, ou dans la même action, ou dans le même lieu, ou le même moment, ou avec la même langue . . . , ou tout cela à la fois.

« enveloppe qui fait tenir ensemble des individus »³⁸. Mais pour assurer cette fonction il est indispensable que les groupes ne soient plus réduits à ce à quoi ils sont encore très majoritairement ramenés, c'est-à-dire, au mieux, à la simple addition des capacités de leurs participants. Des phénomènes qui dépassent et agissent sur leurs participants s'y développent³⁹. Une information à ce sujet ne peut suffire, il faut qu'une formation avec expérimentations sur la vie des groupes, la vie en groupe, soit la plus largement dispensée.

D'autre part, la familiarisation du plus grand nombre avec des approches telles que celle liée à la complexité, et avec elle, celle de la multiréférentialité est maintenant devenue une urgence. Il est nécessaire de favoriser différentes explications aux références théoriques divergentes et peut-être même opposées plutôt que de continuer à se complaire dans des interprétations monolithiques et simplificatrices.

Il nous faut « résister à la fascination d'une quête de la vérité générale de la nature »⁴⁰. Morin nous alerte sur les illusions que l'on pourrait entretenir à propos des accessibilités à la complexité; par définition, elles ne peuvent être ni aisées ni directes. Les habitudes de simplification que nous avons emmagasinées avec l'usage du principe réductionniste (le paradigme de simplification) ne sont plus efficaces. La complexité « est un mot problème et non un mot solution »⁴¹. La richesse du réel déborde chaque langage⁴². « Chaque langage, chaque structure logique, chaque éclairage conceptuel, [...] chacun peut seulement en exprimer — mais réussit à en exprimer — une partie »⁴³.

« Ce caractère irréductible des points de vue sur une même réalité, c'est très exactement l'impossibilité de découvrir un point de vue de survol »⁴⁴, un point de vue à partir duquel la totalité serait intelligible d'un seul coup d'œil. La ligne droite ne peut plus être choisie pour l'enseignement ou seulement de façon très parcellaire, il faut privilégier les approches en lacets (et enlacées). Il s'agit de suivre, non pas des voies rectilignes et simples, mais de rechercher un cheminement composé de sinuosités et de détours, sinon de méandres et de boucles.

Il nous faut nous efforcer de tenir notre réflexion entre deux limites : ce qui est simple est faux; ce qui est complexe est ingérable⁴⁵, sans privilégier l'une ou l'autre et procéder à des allers-retours incessants entre les deux.

Chacune de ces deux limites considérées séparément est intenable; il est donc nécessaire d'inventer — que le sujet apprenant invente pour lui-même — des trajectoires de la pensée construites d'allers-retours qui fluctuent entre ces deux limites. Puis, arrivé à la satisfaction bien légitime de penser tenir une explication, un modèle, qui semble éclairer le phénomène observé, ne pas s'en satisfaire mais se convaincre qu'elle est nécessairement partielle et qu'il existe d'autres interprétations du phénomène en question qui restent à étudier. La pensée doit être une pensée de la fluctuation. C'est dans le cadre des épistémologies constructivistes que Le Moigne parle de « dialogique de la cognition »⁴⁶, une caractéristique qui nous permet de maintenir associées, intimement et irrémédiablement liées, deux notions pourtant contradictoires, issues de notre expérience. « Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes »⁴⁷. Il ne s'agit pas de

38. Didier Anzieu, 1968.

39. Cf : Jean Vannereau 2016.

40. Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, 1986.

41. Edgar Morin, 1990.

42. Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, 1979.

43. Ibid.

44. Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, 1979.

45. La complexité est ingérable parce que la complexité de la complexité est telle qu'elle dépasse les capacités de la pensée. Les systèmes complexes mettent en jeu une si grande quantité de variables et de données que de les prendre en compte tous dans le même temps est impossible. C'est bien pour cette raison que la démarche cartésienne a eu ses heures de gloire mais se révèle inappropriée pour l'étude de la complexité (ou des systèmes complexes c'est-à-dire la très grande majorité des systèmes).

46. Jean-Louis Le Moigne, 1995.

47. Edgar Morin, 1990.

partir à la recherche d'une théorie unitaire illusoire mais « d'en-cyclo-péder, c'est-à-dire d'apprendre à articuler les points de vue disjoints du savoir en un cycle actif »⁴⁸. « L'en-cyclo-pédisme, ici requis, vise à articuler ce qui est fondamentalement disjoint et devrait être fondamentalement joint. L'effort portera donc, non pas sur la totalité des connaissances de chaque sphère, mais sur les connaissances cruciales, les points stratégiques, les nœuds de communication, les articulations organisationnelles entre les sphères disjointes »⁴⁹.

Nous voici rendu parmi les fondements de l'hypothèse phénoménologique, épine dorsale du constructivisme, dont l'essence est condensée par cette belle formule de Bachelard : « Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit »⁵⁰. « En changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît. Et en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même »⁵¹.

Une connaissance ne provient pas tant de l'étude de l'« objet » en tant qu'« objet » (hypothèse ontologique) que de la question que le sujet pose à l'« objet » (hypothèse phénoménologique). Bachelard (1938) propose l'idée que soumettre une expérience à un système (vivant ou pas) revient à poser une question à ce système. Le résultat de l'expérience est donc une réponse mais qui n'a que très peu de valeur (ou aucune) si celui qui fait l'expérience ne sait pas exactement à quelle question se rapporte cette réponse. Tout le problème est donc de savoir quelle question est posée et de la préciser. On repère bien le glissement qui est opéré pour passer de l'hypothèse positiviste (dont est issu le principe réductionniste) à l'hypothèse phénoménologique (fondement du constructivisme). Le sujet qui est au mieux « observateur », au pire inexistant (observateur désincarné supposé n'avoir aucune influence sur la phénomène observé, ectoplasme), en dehors du champ de connaissances, dans le cadre du principe réductionniste, devient « pensant », « connaissant », « agissant », « inter-agissant », et donc « apprenant » avec le constructivisme.

III - 3. Deux exemples

Dans ce qui suit, nous allons étudier deux exemples de formation qui pourraient répondre aux exigences d'apprentissage posées par le contexte dans lequel l'humanité vit depuis les deux guerres mondiales.

La démarche par investigation⁵² déjà proposée et en phase de généralisation au sein du système éducatif français en support des apprentissages pour les matières scientifiques en particulier, dans les cycles de l'école primaire, du collège et du lycée, répond aux objectifs que l'on peut poser dans le cadre du constructivisme. Elle fait une large place au tâtonnement, à l'expérimentation, à l'hésitation, à l'erreur et à la construction des hypothèses, les constituants élémentaires des sciences et de la démarche scientifique. « Tâtonner impose une prise de conscience, une mise à distance des événements, une analyse rétrospective »⁵³. L'hypothèse n'est pas seulement ce qui permet de construire et d'aboutir à une conclusion, elle peut elle-même être la conclusion ou constituer un maillon de celle-ci, parmi d'autres hypothèses. « Le but n'est plus d'apprendre des connaissances, mais d'amener [...] à construire ses [propres] connaissances en partant de ses besoins, ses intérêts, ainsi se construira une méthode »⁵⁴. L'enjeu est donc bien de permettre à chacun de s'équiper de ses propres méthodes lui permettant de s'orienter dans ce « nouveau » monde. Mais cette démarche peut aussi être appropriée pour l'apprentissage et l'entraînement à la vie des groupes et à la vie en groupe à la condition qu'elle soit proposée à des groupes (des équipes) et non plus à des individus seuls. Mais à une autre condition encore, c'est que ces groupes

48. Edgar Morin, 1977

49. Ibid.

50. Gaston Bachelard, 1938.

51. Theodosius Dobzhansky, 1966, ce que Le Moigne (1995) repère comme étant la « « récursivité de la cognition » ».

52. Cf : Denis Bignalet-Cazalet, Pierre Fleury, Jean-Claude Sallaberry, 2018.

53. Pierre Fleury in Démarche d'investigation et tâtonnement expérimental, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2018, Denis Bignalet-Cazalet, Pierre Fleury, Jean-Claude Sallaberry.

54. D'après Louis Legrand, 1970.

au travail avec pour démarche principale la démarche d'investigation, puissent être amenés à réfléchir à leur propre fonctionnement, c'est-à-dire : aux distributions des tâches au sein du groupe ; aux moyens adoptés pour assurer la circulation de la parole (et donc la circulation des idées et des représentations) ; aux moyens de mémorisation des cheminements suivis par le groupe ; aux relations qui s'établissent entre les participants du groupe, etc.

On comprend bien les enjeux qui se posent pour les enseignants ayant en charge la mise en pratique de la démarche d'investigation. Non seulement ils doivent être capables de conduire des séances au cours desquelles les élèves se saisissent de cette démarche (en se gardant, par exemple des interventions d'aides qui donnent des solutions aux élèves et qui court-circuitent donc les réflexions des élèves, l'antithèse de la démarche d'investigation), ce qui est loin d'être évident et commode ; mais de plus, ils doivent être capables d'aider les élèves à décrire et si possible, à participer à modéliser le fonctionnement du groupe dans lequel ils se trouvent.

On peut émettre la proposition que de telles séances ne se fassent pas avec l'appui d'un seul enseignant mais de plusieurs (deux au moins) et que dans ce cas, chaque enseignant puisse se concentrer sur telle ou telle tâche demandée aux élèves ; se « spécialiser ». Il va sans dire que chacun de ces deux enjeux nécessite une formation rigoureuse (et longue) proposée aux enseignants.

D'autre part, on peut souhaiter que la démarche par investigation ne soit pas seulement développée dans l'unique cadre des matières scientifiques mais au contraire comme support de bien d'autres disciplines puisque cette démarche peut être appliquée à d'autres domaines, même si, étant basée sur le principe de la démarche scientifique, elle semble particulièrement adaptée aux sciences.

Nous venons d'évoquer l'exemple de la démarche par investigation qui peut faire l'objet d'un enseignement destiné à des enfants comme à des adolescents ou encore à des adultes. Nous allons voir maintenant un deuxième exemple plutôt destiné à la formation d'adultes : l'atelier d'analyse de pratiques, quoiqu'il puisse aussi être destiné à des adolescents, voire peut-être aussi à des enfants, ayant un vécu particulier dans un même domaine (par exemple le thème central de ces ateliers pourrait être le collectif : adultes, adolescents ou enfants ont des expériences dans ce domaine). Les ateliers d'analyse de pratiques s'adressent, avec une régularité temporelle certaine, à des groupes constitués sensiblement des mêmes personnes. Ils ont pour tâche principale de mener une « approche compréhensive »⁵⁵ des pratiques des participants, qui bousculent et mettent en mouvement des questions éminemment individuelles dans une dimension collective. Chacun peut être agité par les récits de la pratique de l'autre jusqu'à la transposer et la transporter dans sa propre pratique. Dans le processus proposé, la boucle récursive de la praxis est centrale, puisqu'elle construit la liaison indispensable entre pratique et théorie. Avec la praxis, ces deux composantes que sont pratique et théorie ne sont plus à concevoir disjointes et opposées mais intimement liées puisque le sujet pensant et pratiquant est amené à penser sa pratique pour la théoriser, à composer une théorie de sa pratique, avec l'appui de tous. Là aussi, comme dans le cas de la démarche par investigation, il s'agit d'une « prise de conscience, une mise à distance des événements, une analyse rétrospective »⁵⁶. Ainsi, la pratique de chacun influe-t-elle sur la théorie qui, dès lors, appartient à tous et, à son tour, influe sur la pratique de chacun. L'« approche compréhensive » proposée par Lamy⁵⁷ est une « mise en paroles », une « mise en mots » collective, et la circulation de ces paroles et de ces mots ; la circulation des paroles et des mots assurant leur élaboration comme leur appropriation, sinon par tous, du moins par le plus grand nombre. Il s'agit bien d'une approche puisque personne ne peut prétendre comprendre totalement une situation et la contrainte exige d'adopter une perspective multiréférentielle, donc se faisant de manière progressive, graduelle, qui tient compte de plus en plus d'éléments apportés

55. Maurice Lamy, 2001.

56. Pierre Fleury in Démarche d'investigation et tâtonnement expérimental, L'année de la recherche en sciences de l'éducation, 2018, Denis Bignalet-Cazalet, Pierre Fleury, Jean-Claude Sallaberry.

57. Maurice Lamy, 2001.

par le groupe, et donc, par définition, jamais achevée.

Au passage, repérons que ce terme d'« approche compréhensive » rappelle la formule de Rogers la « compréhension empathique »⁵⁸ : « tenter de comprendre la signification exacte de ce que la personne communique »⁵⁹ en s'efforçant de s'extraire de sa propre compréhension, de ses propres représentations : s'employer à transcender sa propre compréhension de l'autre, nécessairement limitée et parcellaire et ne pas s'arrêter au premier entendement.

Le fondement principal d'un atelier d'analyse de pratiques réside donc dans la vie et le travail d'un groupe pour amener chaque participant à une compréhension plurielle d'une même situation et amener un changement. Un changement nécessairement individuel et social à la fois, pensé et mis en œuvre au sein même de la pratique du groupe. Le changement individuel se fait avec l'appui du changement social et inversement le changement social arrive à la faveur du changement individuel. L'étude du lien dans le collectif vise l'autonomie des sujets et du collectif. Ainsi, l'étude du lien social, par ce qu'elle met en mouvement, ce qu'elle déconstruit et reconstruit, est le moyen favori utilisé puisque le changement intervient par les interactions des individus entre eux et avec leur environnement. Au sein de ce mouvement de construction-déconstruction-réassemblage, il s'agit, comme le souligne Pagès du délicat passage « d'une vision unitaire à une vision multipolaire, de la pratique des synthèses et des amalgames théoriques à l'étude des articulations »⁶⁰. Le changement vient de l'échange, les résistances se déplacent imperceptiblement et se modifient en jointures et emboîtements. Mais Pagès rappelle bien que dans le processus en jeu, « *le changement [de l'animateur] est une condition du changement des participants* »⁶¹.

Dans ce cas encore, on peut repérer que cette forme de travail en groupes puisse être particulièrement adaptée pour une mise en œuvre d'analyses plurielles, des analyses qui n'ont pas à être opposées ou comparées mais à être toutes prises en compte comme autant de possibilités de descriptions et de compréhension différentes, complémentaires, d'une même situation. Les résultats de cette recherche dans le groupe seront autant de propositions d'hypothèses toutes probables et non certaines quant au système étudié. Pour ce qui concerne le devenir de ce système, là encore des hypothèses peuvent être formulées au sein du groupe, des hypothèses qui décrivent autant de formes possibles sans qu'aucune ne soit marquée de certitude. Il est indispensable que le groupe se tienne — ou soit tenu — éloigné de la chimérique « prévisibilité exacte ». Quand un groupe travaille, il arrive que le « sentiment de toute-puissance » ne soit jamais très loin, ce qui peut le conduire dans la conviction de pouvoir tout comprendre et tout prévoir.

Pour cette situation d'atelier d'analyses de pratiques, comme pour les situations d'entraînement à la démarche par investigation, il ne peut faire de doute que la place de la conduite est incontournable et centrale. Suivant la posture adoptée, les effets peuvent être totalement opposés aux objectifs initiaux qui s'inscrivent dans une recherche de multiréférentialité ou une recherche la plus ouverte possible de points de vue et d'hypothèses différents. A cette place de la conduite d'un atelier d'analyse de pratiques, il peut être tentant de se cacher derrière son savoir et ainsi d'être amené à établir une compétition pour l'hypothèse la plus élégante ou la meilleure négligeant les points de vue pluriels en même temps que le principe de multiréférentialité. Il importe de ne pas se montrer autre que ce qu'on est, de ne pas chercher à dissimuler ses propres lacunes ni ses hésitations. L'authenticité de celui qui conduit l'atelier, sa congruence⁶², invite chacun à faire appel à sa propre authenticité. « Si je puis me montrer sans armure, sans faire d'efforts pour me montrer autre que je ne suis, alors j'apprends beaucoup plus [...], le fait que j'accepte de me montrer vulnérable fait apparaître bien plus de sentiments vrais chez ceux qui sont en

58. Carl Rogers, 1972.

59. Ibid.

60. Max Pagès, in *l'aventure psychosociologique*, Nicole Aubert, Vincent De Gaulejac, Klimis Navridis, 1997.

61. Max Pagès, 1977.

62. Carl Rogers, 1968, 1972.

relation avec moi »⁶³. La conduite d'un atelier d'analyse de pratiques est en partie fondée sur la sensibilité de celui qui en a la responsabilité, elle donne la coloration de l'atelier (par exemple, la façon dont les règles de fonctionnement sont données, rappelées et tenues). Il s'agit avant tout de s'efforcer d'amener le groupe, et chacun dans une démarche de décentration de la situation problème, une décentration qui passe par un changement de représentations, à faciliter. Cela revient à dire que la conduite doit, en priorité, s'attacher à poser des questions, plutôt qu'apporter des réponses et à aider à mettre de l'ordre dans l'opulence qui, bien souvent, ne manque pas d'arriver. Tout cela peut advenir à la condition de maintenir, dans le groupe, les conditions de l'écoute, non pas celle, fugace et partielle, que, sans y penser, on pratique tous les jours, mais d'une « écoute en profondeur » dont parle Rogers : « j'écoute les mots, les pensées, les intonations, la signification qu'y met la personne, et même la signification qui se trouve au-delà de l'intention consciente de celui qui parle »⁶⁴. Il s'agit d'une éthique de l'écoute et c'est peu de dire que cela demande une solide et longue formation.

Conclusion

A l'heure de l'anthropocène, il n'est plus question de se demander si les équilibres naturels de la planète ont été ou non rompus, ce que personne ne semble plus chercher à contester maintenant de façon sérieuse. Au travers de cet exposé, en partant de remarques d'Annah Arendt, nous nous sommes rangés du côté de ceux qui estiment que cette rupture relève de la responsabilité humaine et prend ses origines pour une grande part dans les révolutions industrielles pour devenir criante à l'avènement des deux guerres mondiales. De façon patente, l'interdit vieux d'au moins vingt-quatre siècles qui censurait jusqu'alors toute volonté de se comparer à un dieu (à la nature) ou de chercher à s'attribuer des pouvoirs comparables, est tombé et a du même coup perdu sa propriété de contenant.

C'est au cours de ces réflexions que nous avons été amenés à faire la distinction entre responsabilité individuelle et responsabilité collective pour montrer que ces deux niveaux ne peuvent être pris séparément ni confondus, mais doivent être considérés de manière attenante : ils doivent être articulés.

Puis dans un troisième temps, nous avons envisagé des formations qui puissent, dans ce contexte de l'anthropocène, venir suppléer l'enveloppe disparue jusque-là assurée par l'interdit dorénavant dépassé. Ainsi je propose, dans le cadre de la formation, que les collectifs et plus particulièrement les groupes soient beaucoup plus utilisés qu'ils ne le sont habituellement et de façon plus formelle. Il est nécessaire, en effet, que chaque groupe dans lequel s'inscrit chaque sujet puisse jouer le rôle d'enveloppe et pour cela il est indispensable que le groupe soit mené de telle sorte qu'il soit en mesure d'interroger la complexité de ce qui le construit. Bien entendu, cela impose que les personnes appelées à la conduite de tels groupes aient reçu une formation adéquate.

En dernier lieu j'ai suggéré que ces groupes soient réunis à l'occasion d'un travail mettant en œuvre la démarche par investigation — sans que cela soit obligatoirement dans le cadre d'un enseignement scientifique — ce qui a aussi pour intérêt que chaque sujet se confronte à la démarche scientifique avec l'appui du groupe.

De même, ces groupes peuvent adopter la forme d'ateliers d'analyse de pratique au cours desquels c'est la pratique de chacun qui devient objet d'étude, au même titre que les liens interindividuels dans le groupe. Par les interactions dans le groupe, les changements sont à la fois individuels et sociaux.

Dans ces deux exemples on peut repérer que la multiréférentialité est indispensable comme l'est tout autant l'écoute de chaque parole et de chaque point de vue. Une écoute comme en parle Rogers, nous

63. Carl Rogers, 1972.

64. Ibid.

l'avons vu : écouter de telle manière à « entrer en résonance »⁶⁵ avec ce que la personne dit, puis « en laisser chanter l'écho en moi »⁶⁶. Dans un atelier, une telle écoute est contagieuse, à la condition, toutefois, que l'animateur en soit à la fois l'instigateur et le garant.

Bibliographie

- Anzieu, D., Martin, J.-Y., 1984 (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.
- Anzieu, D., 1975, *Le groupe et l'inconscient*, Paris Dunod (Psychismes).
- Arendt, H., 1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Aubert, N., De Gaulejac, V., Navridis, K., 1997, *L'aventure psychosociologique*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Bachelard, G., 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF (8^{ème} éd., 1968).
- Bachelard, G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin (6^{ème} éd., 1996).
- Barel, Y., 1987, *La quête du sens . Comment l'esprit vient à la cité*. Paris. Editions du Seuil.
- Bignalet-Cazalet, D., 2015, Représentations et formes, les structurations d'un groupe, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation – 2015*, pp. 93 – 114.
- Bignalet-Cazalet, D., 2016, Invitation au niveau logique collectif; les formes groupales, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation – 2016*, pp. 43 – 61.
- Bignalet-Cazalet, D., 2019, A la recherche du sens dans les groupes, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation – 2019*, pp. 171 – 193.
- Bignalet-Cazalet, D., Fleury, P., Sallaberry, J.-C., 2018, Démarche d'investigation et tâtonnement expérimental, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation – 2018*, pp. 23 – 32.
- Char, R., 1946, *Les feuillets d'hypnos*, Paris, Gallimard.
- Dobzhansky, T., 1966 (1962), *L'homme en évolution*, Paris, Flammarion
- Ferenczi, S., 1990, *Œuvres complètes Psychanalyse – tome 1, 1908-1912*, Paris, Payot.
- Freud, S., 1924 (1913), *Totem et tabou : Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*, Paris, Payot.
- Illich, y., 1971, *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Illich, y., 1973, *La convivialité*, Paris, Seuil.
- Lamy, M., 2001, Aperçu sur la place d'un travail en analyse de pratiques dans la construction des compétences professionnelles, disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/textes_amis.htm.
- Le Moigne, J.-L., 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF (Que sais-je?).
- Legrand, L., 1970, L'Éducation nouvelle et ses ambiguïtés, *Revue française de pédagogie*, n° 11, pp. 5-11.

65. Carl Rogers, 1972.

66. Ibid.

- Klein, M., 2006 (1928, 1945), *Le complexe d'Œdipe*, Paris, Payot.
- Klein, M., 2012, *Sur l'enfant*, Paris, Payot.
- Morin, E., 1977, *Le méthode 1. La nature de la nature*, Paris, Seuil.
- Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur.
- Pages, M., 1977, *Le travail amoureux éloge de l'incertitude humaine*, Paris, Dunod.
- Pages, M., 1994 (1968), *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, Dunod.
- Pages, M., De Gaulejac, V., Bonetti, M., 2009, *L'emprise de l'organisation, Sociologie clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Prigogine, I, Stengers, I, 1979, *La nouvelle alliance*, Paris, Paris, Gallimard (2^{ème} éd., 1986).
- Rogers, C. R., 1968, *Le développement de la personne*, Paris, DUNOD (organisation et sciences humaines).
- Rogers, C., R., 1972, *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- Sallaberry, J.-C., 2004, Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif, in s/d Ardoino, Boumard, Sallaberry *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan, (Cognition et Formation), pp.75 – 110.
- Sallaberry, J.-C., 2015, La représentation : une synthèse (un concept) possible? — Note de synthèse, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 2015, p.213 – 256.
- Sallaberry JC., 2020, Cognition individuelle et cognition collective, in *Ingénierie cognitive*, volume 20-4 Numéro 1, <https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitive>.
- Sallaberry JC., 2021, Complexité : jalons pour une définition, in *Ingénierie cognitive*, volume 21- 5 Numéro 1, <https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitive>.
- Sallaberry, J.-C. & Vannereau, J., 2010, Le groupe et l'émergence des formes : repérages, avant-propos à *L'émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation*, s/d Sallaberry JC et Vannereau J., Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).
- Sallaberry, J.-C. & Claverie, B., 2018, *Introduction aux sciences humaines et sociétales*, Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).
- Schrödinger, E., 1990 (1958), *L'esprit et la matière*, Paris, Seuil.
- Vannereau, J., 2007, Contribution à un paradigme systémique pour les groupes, *Revue Cognitives* n° 11.
- Vannereau, J., 2016, Les processus informels dans les groupes, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2016*.

Télécollège : entre l'oubli et la négation de l'autre

Patricia Ducoing-Watty

IISUE-UNAM

Bertha Fortoul-Ollivier

ULSA

Ileana Rojas-Moreno

FFyL-UNAM

Résumé

Historiquement, le Mexique est un pays qui a partagé des processus de configuration sociale et économique typiques des siècles de la colonisation espagnole dans la région d'Amérique latine. Dans ce cadre, les conditions socio-économiques qui ont tracé le panorama actuel des progrès et des reculs dans différents domaines (santé, éducation, culture, infrastructures, emploi, etc.) se sont imbriquées sur l'ensemble du territoire national. Au cours des dernières décennies, les politiques publiques mises en œuvre par les différents gouvernements pour faire face aux problèmes d'extrême pauvreté, de discrimination sociale, d'inégalité des chances en matière d'éducation, entre autres, ont généralement porté sur la « reconnaissance de l'autre », du moins au niveau du discours officiel, en particulier dans le cas des populations rurales et fortement marginalisées (par exemple, les réformes constitutionnelles de plusieurs années, la Loi fédérale pour la prévention et l'élimination de la discrimination de 2003, la Loi générale sur les droits linguistiques des peuples autochtones de 2003, la Loi générale pour l'intégration des personnes handicapées de 2011). Dans cette communication, nous nous concentrons sur « Télécollège », une modalité de l'enseignement secondaire inférieur (collège), créée dans un effort politique pour mettre en œuvre des programmes d'aide aux populations indigènes, autochtones et rurales, mais aussi, paradoxalement, avec un schéma de discrimination négative qui a prévalu pendant plus d'un demi-siècle. Nous soulignons ce qui précède étant donné la diversité ethnoculturelle complexe de la population à laquelle elle s'adresse et qui devrait appeler à la reconnaissance de l'autre. Cependant, nous sommes confrontés à une condition qui a été négligée par l'État mexicain en raison de la tentative officielle de réaliser une supposée homogénéisation socio-éducative, d'une part au détriment du potentiel de la richesse de l'inter et du multiculturalisme et, d'autre part, de maintenir le modèle de « Télécollège » sous le même schéma de discrimination, en particulier dans des aspects tels que la formation et le recrutement du personnel, le contenu des programmes, les stratégies d'enseignement et l'évaluation, entre autres.

Mots-clés : Anthropocène; télécollège; politique éducative; éthique; retard scolaire.

1. Le « télécollège » : l'abandon de l'État

Pendant les dernières décennies, le sujet de l'Anthropocène est devenu un sujet d'intérêt pour les communautés scientifiques internationales, car son approche fait directement allusion aux problèmes de changement global de l'environnement, dérivés des transformations socio-économiques couplées avec la première révolution industrielle et les conséquences dommages écologiques accumulés en un peu plus de deux siècles. Cependant, l'étendue du spectre thématique concerné est étroitement liée aux programmes de politique sociale qui dépassent le domaine scientifique, en particulier aux politiques éducatives dont les résultats montrent le manque de volonté politique des États-nations pour s'attaquer à des problèmes de longue date, tels que celui du retard scolaire. Dans le cas spécifique de cette communication, nous nous intéressons à mettre en évidence la situation d'abandon par l'État des télécollèges et son impact sur la population étudiante dont la situation de vulnérabilité socio-économique et culturelle a été un défi éthico-politique constant.

Nous nous concentrons sur un questionnement éthique au sujet de l'enseignement secondaire (collège), en particulier, sur la modalité nommée « télécollège », qui a été conçue et mise en place depuis plus d'un demi-siècle au Mexique et dont l'origine est liée à l'éducation rurale et à la décision urgente d'agrandir la couverture de ce niveau éducatif. Ce projet de « télécollège » a commencé par une phase expérimentale dans les années soixante et dix du siècle dernier moyennant la mise en place de salles de classes équipées d'un poste de télévision et un enseignant en charge nommé « moniteur » basé sur le programme défini par le Ministère de l'éducation publique. Après la période d'essai, le télécollège a été installé en 1968, moyennant son intégration dans le système éducatif national. Le ministre de l'Éducation de l'époque, Agustín Yáñez, a fait valoir son institutionnalisation (cité dans García, Jiménez et Martínez, 2010 : 36) :

« En tenant compte qu'il n'existe pas assez de moyens pour répondre à la demande d'enseignement secondaire, en particulier dans les zones rurales peu peuplées... que l'utilisation de moyens de communication modernes comme la radio et la télévision a permis un mouvement de renouvellement des systèmes éducatifs qui augmente la capacité et portée des écoles secondaires pour fournir l'enseignement audiovisuel [...] qui a révélé des coefficients de réussite similaires à ceux de l'enseignement direct. »

Bien que depuis moins de cinq décennies le télécollège a subi une série de transformations, il prévaut comme une institution qui, en raison de son nombre et spécificité, aurait dû être considérée comme prioritaire dans les agendas de politiques et les programmes des différentes administrations face aux conditions inégales et précaires du service éducatif. Cette situation explique un fait : moyennant ses opérateurs politiques et les décideurs, l'État a systématiquement échappé à la reconnaissance de l'Autre dans sa différence particulière, c'est-à-dire, cet Autre — enfants, jeunes, élèves de cette institution, en général indigènes — qui demande justice, équité, solidarité, soutien, acceptation, c'est-à-dire, qui interpelle l'État d'un point de vue éthique.

En général, cet Autre, élève du « télécollège » pendant son adolescence et abandonné par l'État, relayé et invisible à ses yeux, montre des caractéristiques comme le fait d'appartenir à un groupe originaire (indigène) de vivre dans une zone rurale presque toujours marginalisée, de faire part de groupes de population en situation de pauvreté ou de pauvreté extrême, de parcourir une ou plusieurs heures pour se rendre à l'école, de provenir de familles peu ou pas scolarisées, de fréquenter un campus pédagogique dans des conditions matérielles précaires, d'être suivis par des enseignants peu formés, entre autres. Voyons ici quelques traits des aspects culturels et sociodémographiques de cette population.

1.1 Les élèves du télécollège : présence du multiculturalisme.

Le groupe de la population indigène dans le pays atteint un total de 25,7 millions de personnes, qui représentent plus de 20 % de la population totale. Cette population est composée de 68 peuples indigènes, dont chacun est locuteur de sa propre langue autochtone; 364 variantes linguistiques émergent des différentes langues. Entre les locuteurs des langues autochtones, plus de 40 % n'ont pas terminé l'école primaire. Étant donné que les « télécollèges » se situent dans des zones rurales à forte ou très forte marginalisation, la population étudiante desservie peut être considérée comme l'une des plus vulnérables. En effet, dans les communautés autochtones il y a 8,4 millions d'habitants indigènes, parmi lesquels près de 70 % vivent dans la pauvreté, tandis que 3,4 millions, l'équivalent au 28 %, vivent dans la pauvreté extrême (OXFAM, 2019). Il est possible d'affirmer que, chez les peuples autochtones, il existe une relation entre les caractéristiques ethno-raciales et les conditions économiques, sociales, culturelles et scolaires, du fait de l'accumulation historique d'exclusion dans lesquelles ils sont restés.

1.2 Les élèves du télécollège : présence de la ruralité

Depuis leur création, les télécollèges ont été créés dans des zones rurales. Au Mexique, la conception de ruralité est très limitée du fait que le critère qui s'emploie pour définir une zone rurale se réfère exclusivement au nombre d'habitants qui, dans ce cas-là est de moins de 2 500, alors que d'autres pays se servent d'autres facteurs comme les services, métiers des habitants, revenu moyen, etc. Bien que la population rurale ait considérablement diminué au fil des ans, au jour d'aujourd'hui elle représente 21 % du total (INEGI, 2020) [acronyme en espagnol de l'Institut National de Statistiques et Géographie]. Bref, les communautés rurales du pays se caractérisent par un indice élevé de retard social, compris comme l'éducation, la santé, les services de base, logement, entre autres. Il suffit de souligner que la population rurale qui n'a pas accès aux services de la santé en 2020 s'élève à plus de 25 % de la population totale, secteur qui se trouve exactement dans les zones rurales où vivent les élèves des écoles (CONEVAL, 2020) [acronyme en espagnol du Conseil d'évaluation de la politique de développement social].

Plus précisément, nous indiquons ensuite certaines des caractéristiques de ce groupe de population, objet de cette modalité éducative, et que nous identifions ici comme Autre. Ceci, sans perdre de vue que la négligence de l'État pour assumer sa responsabilité a été une constante des politiques publiques qui ont contribué à maintenir ces conditions de décalage socioéducatif.

a) Pauvreté et pauvreté extrême. Selon les données de la Central Intelligence Agency (CIA The World-Factbook, 2021) et de la Banque Mondiale (2019), après le Brésil, le Mexique est la seconde économie la plus importante de la région latino-américaine, avec un Produit intérieur brut (PIB) par habitant de 19,796 dollars américains, et un PIB basé sur la parité de pouvoir d'achat (PPA) de 2,470 millions de dollars, c'est-à-dire 27 % de l'économie régionale. Malgré l'attente d'une projection économique pour combler les retards sociaux de longue date, l'on estime que 41,9 % de la population est en dessous du seuil de pauvreté, outre l'impossibilité de réduire les taux de chômage et sous-emploi (3,49 % et 25 %, respectivement) qui tendent à augmenter chaque année sans aucune perspective de reprise économique à court terme. Apparemment, les politiques publiques des dernières décennies visant, entre autres, à gérer la pauvreté économique, ont provoqué plus d'incertitude sociale et une volatilité politique pour le pays.

b) Accès à l'école. Bien qu'au Mexique, comme dans de nombreux pays du monde, il existe un cadre juridique qui stipule le droit et l'obligation de l'éducation de base, le fait que les deux cinquièmes de la population font face à des conditions socioéconomiques de pauvreté extrême détermine non seulement l'accès à l'école mais aussi la permanence à l'école et l'achèvement des années scolaires complètes.

On estime que la population mexicaine alphabétisée atteint 95,4 % et que l'espérance de scolarisation est supérieure à dix ans. Cependant, les contrastes entre les habitants des zones rurales et les zones suburbaines et urbaines montrent de fortes inégalités quant à l'accès aux services éducatifs dans tout le territoire mexicain.

c) Familles non scolarisées. Outre les aspects précédents, le bas ou nul niveau de scolarité est une constante dans la plupart des familles des zones rurales et semi-urbaines et un net désavantage pour les femmes car il s'agit du groupe de population avec un déclassement historique et récurrent. En termes de disponibilité d'un « capital culturel » (Bourdieu, 1997) comme soutien et garantie de la réussite scolaire, la persistance des conditions défavorables dans l'environnement familial réduit considérablement les chances de favoriser les études à domicile et les aspirations scolaires à moyen et long terme.

d) Précarité des services éducatifs. D'après les données officielles, le gouvernement mexicain alloue 4,5 % de PIB annuel aux dépenses d'éducation (CIA WorldFactbook, 2021). Le manque de transparence concernant l'allocation et distribution des ressources pour aborder divers aspects (par exemple les salaires, installations, matériel, etc.) moyennant les organes administratifs fédéraux, de l'État et municipaux a abouti à des résultats infructueux, comme la précarité des services éducatifs. Certains des problèmes les plus fréquents mal gérés par les organes officiels sont : le manque de services d'infrastructure de base (eau et énergie électrique) des installations équipées de mobilier adapté et les conditions d'hygiène, matériel didactique et équipements technologiques, entre autres.

e) Enseignants avec peu ou pas de préparation pédagogique. L'un des points nodaux qui montrent le désintérêt du gouvernement pour l'éducation est celui concernant le traitement négligent des enseignants, principalement ceux des niveaux de base et intermédiaire. Depuis un peu plus d'un demi-siècle, le résultat des politiques pédagogiques mexicaines mises en œuvre est que la carrière d'enseignement, mal payée, soit l'une des professions avec peu ou pas de préparation. Cette condition de retard est devenue de plus en plus ancrée en raison des situations telles que les suivantes : disparition de l'offre de formation des écoles normales, principalement dans les zones rurales; études universitaires requises pour pratiquer l'enseignement; déficit de recrutement de personnel enseignant et administratif pour travailler dans les établissements éducatifs; limitations de divers genres pour profiter de cours permanents de formation et/ou mise à jour des enseignants.

2. Le télécollège : preuves du retard dans l'offre d'emploi actuelle

Avec plus d'un demi-siècle de fonctionnement et face aux défis d'un panorama éducatif tel que celui imposé par le confinement sanitaire dû à la pandémie du Covid-19, au Mexique, le télécollège est devenu la modalité d'éducation secondaire qui réunit le plus grand nombre d'écoles dans le pays en comparaison avec d'autres modalités existantes comme la secondaire générale et la secondaire technique (voir le tableau 1).

Tableau 1. Nombre d'écoles selon la modalité

| Modalité collège | ÉCOLES | % |
|--|--------|-------|
| Général | 17 031 | 42% |
| Technique | 4 755 | 11,7% |
| « Télécollège » | 18 792 | 46,3% |
| Total | 40 578 | 100% |
| Source : Secretaría de Educación Pública, 2021. | | |

Ainsi et selon les sources officielles (SEP, 2021) [acronyme en espagnol du Ministère de l'éducation publique], le télécollège concentre environ 21,1 % de l'inscription au secondaire (1 448 281 étudiants) et 17,8 % du personnel enseignant (72 954 enseignants). Cependant, malgré l'avancée de la couverture d'après les données statistiques, du faible coût par étudiant et même le potentiel qui pourrait être anticipé grâce à l'incorporation des Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) [Technologies de l'information et de la communication] à cette modalité éducative dans des scénarios inédits, entre autres éléments en faveur, le télécollège souffre de négligences attribuées, en général, à la négligence de l'État. Certaines des preuves qui expliquent ce panorama de décalage éducatif sont indiquées dans les rubriques suivantes.

a) Localisation géographique. En général les télécollèges se trouvent dans des populations de moins de 2 500 habitants, et dont le faible nombre de diplômés de l'enseignement primaire s'emploie comme critère pour considérer qu'il n'est pas nécessaire d'installer un campus pour l'enseignement secondaire général ou technique. En fait, la mise en place de centres scolaires pour le télécollège a couvert les zones rurales, semi-urbaines et urbaines avec des évolutions sociodémographiques hétérogènes, d'accès difficile et forte marginalité.

b) Soutien du gouvernement. Par disposition officielle, le gouvernement fédéral et les gouvernements de l'État et municipaux se doivent de fournir les ressources financières, administratives et matérielles (mobilières et immobilières), afin de pourvoir le soutien de base pour que les écoles puissent fonctionner. Cependant, les dépenses de l'éducation de l'État allouées à cette modalité sont très réduites. De plus, à cette situation s'ajoute le manque de volonté politique pour renforcer le projet du télécollège.

c) Infrastructure de base et soutien technologique. Les enjeux tel que la disponibilité d'espaces pour la mise en œuvre d'écoles, l'équipement avec les services de base d'eau et énergie électrique, mobilier adapté, postes de télévision, équipement de magnétoscopes et transmission par satellite ont été une référence obligatoire des déficiences répétitives, résultat de la négligence des organes gouvernementaux. Selon les données de l'INEE (2018) [acronyme en espagnol de l'Évaluation du service de l'enseignement professionnel], un peu plus de 40 % des écoles pour mener le télécollège se trouvent dans des conditions déplorable dans cette rubrique.

d) Infrastructure technologique. Avec l'avancée de la virtualisation de l'éducation et l'incorporation des TIC aux services éducatifs, la disponibilité de l'infrastructure technologique concernant la connexion à l'Internet, les équipements informatiques et appareils portables, l'infrastructure technologique devient une exigence de base pour agrandir la couverture et améliorer la qualité des services éducatifs du télécollège. Cependant, il faut ajouter à ce panorama un aspect plutôt défavorable à cette modalité éducative.

e) Modèle pédagogique. Dans la conception du programme d'études de cette modalité, son orientation vers le développement de compétences se démarque, ainsi que son organisation académique répartie en trois moments : a) Premier moment avant de commencer l'école avec des cours préparatoires; b) Second moment avec des activités scolaires, périscolaires et parascolaires, selon les matières par classe (voir le Tableau 2); et, c) Troisième moment avec des cours de renforcement et régularisation.

Tableau 2. Organisation des matières par niveau

| NIVEAU | Première année | Deuxième année | Troisième année |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| MATIÈRES | Langue maternelle et Espagnol | Langue maternelle et Espagnol | Langue maternelle et Espagnol |
| | Science et technologie / Biologie | Science et technologie / Physique | Science et technologie / Chimie |
| | Formation civique et éthique | Formation civique et éthique | Science et technologie / chimie |
| | Géographie | – | – |
| | Histoire | Histoire | Histoire |
| | Mathématiques | Mathématiques | Mathématiques |
| Source : Secretaría de Educación Pública, 2021. | | | |

Il faut aussi noter que la faisabilité de ce modèle de programme d'études dépend en grande mesure de la participation, au moins, d'un enseignant qualifié par classe pour gérer le nombre total de matières à enseigner. Ainsi, un télécollège devrait avoir au moins trois enseignants spécialement formés pour cette modalité, un pour chaque classe pour éviter la surcharge du programme d'études. Cette situation est rarement satisfaite dans 28,3 % des écoles qui travaillent, où les enseignants proviennent de n'importe quelle autre profession ou métier qui n'a rien à voir avec l'enseignement.

f) Personnel enseignant. Un autre point névralgique concerne la formation et la disponibilité des enseignants pour satisfaire la demande de services de cette modalité, étant donné que le déficit dans cette rubrique signalé dans les diagnostics officiels (SEP, 2021) est d'un peu plus de 12 673 enseignants à l'échelle nationale, en plus du manque de personnel administratif qui représente 18 987 postes officiels.

g) Évaluation des élèves. D'après les données sur les évaluations nationales de la SEP (2018) et du disparu Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018), les résultats obtenus par les élèves de télécollège dans l'évaluation du Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, acronyme en espagnol du Programme international pour l'évaluation des étudiants) sont inférieurs aux résultats des étudiants des modalités générales et technique de ce niveau. Dans le cadre de ces schémas d'évaluation, seulement 10 % des étudiants de télécollège sont en mesure d'effectuer des tâches de base en lecture et mathématiques, alors que 90 % montrent un niveau de compétence insuffisant dans les deux domaines académiques.

3. Le télécollège : une approche éthique

L'on pense au « télécollège » à partir de l'éthique comme un horizon impératif et substantif de la société contemporaine, signée par le néolibéralisme, la globalisation, l'intercommunication ainsi que les conflits qui en émanent et menacent la cohabitation, l'interculturalité, la paix, le développement durable, la pluralité, la justice, les droits humains, entre autres, ce qui provoque des tensions entre les citoyens locaux et mondiaux, entre les cultures, religions, modes de vie, mais aussi entre le public et le privé, l'individuel et le collectif, les intérêts des minorités et ceux des majorités.

Dans le cadre de la philosophie politique, il s'agit de rappeler l'absence d'un comportement juste de l'État à partir de la pensée lévinasienne fondée sur la pensée de la responsabilité, comprise comme « commandement dans la nudité et la misère de l'autre, qui ordonne à la responsabilité pour l'autre » (Lévinas, 2000 : 111). La responsabilité comme catégorie centrale représente un appel de l'Autre qui exige

et réclame sa reconnaissance, et les preneurs de décisions sont les responsables du manque de l'Autre, ils sont responsables d'après la philosophie politique, de l'injustice. Leur responsabilité ne réside pas seulement dans ce qu'ils ont fait, mais surtout dans ce qu'ils n'ont pas fait; il s'agit d'une responsabilité envers les hommes qu'ils ne connaissent même pas mais dont les actes ont eu des conséquences et ont des conséquences regrettables au jour d'aujourd'hui : la politique de l'inaction du gouvernement face aux violations des droits humains de ces citoyens.

Pour Lévinas, en tant que philosophe de la responsabilité de l'homme et pour l'homme, la responsabilité passe avant la liberté. La liberté des politiciens devrait être une liberté éthique, limitée, finie, pour prendre des décisions, pour définir les lignes de la politique, allouer des budgets, gérer et mener les programmes éducatifs. L'exercice de leur liberté est remis en cause parce que « l'association ou l'accueil d'Autrui, est la conscience morale » (Lévinas, 2000 : 103). S'ils s'engageaient envers l'Autre, ils accepteraient d'être responsables des échecs des élèves de l'institution, et donc, de la même institution. L'avènement de la conscience signifierait pour les preneurs de décisions le fait de s'occuper de l'Autre, de son impuissance, sa soumission, sa sous-estimation, avant de s'occuper d'eux-mêmes, en d'autres termes, sortir d'eux-mêmes, sortir de l'inaction qu'aucun pays ne pourrait jamais justifier et encore moins un pays qui se veut démocratique.

La responsabilité doit être repensée comme une responsabilité d'intervention capable de protéger les citoyens, de garantir les droits humains aux peuples, en assurant le lien entre la politique et sa dimension éthique. Pour Lévinas, la politique fait allusion à la question qui peut être soulevée au sujet de la responsabilité élémentaire et sans condition envers l'Autre, pour répondre à cet Autre des manques, angoisses, fragilité et souffrances. Cet Autre vulnérable en tant qu'absolument Autre, que l'on voit dans le visage du pauvre, de l'indigène, les nécessiteux, l'étranger, de l'anonyme, et qui interpelle l'État et nous interpelle nous autres, dont l'extériorité est placée sur le plan de la transcendance et la responsabilité, extériorité qui, selon la philosophie de Lévinas, est comprise comme l'Infini qui se tisse dans le rapport du Même avec l'Autre, les Autres.

Dans cette perspective éthique, un rapport à l'altérité s'instaure, un rapport de demande, d'appel, d'interpellation, de réponse à l'autre et de réponse de l'Autre. Cette relation qui, en plus d'être asymétrique, est révélée par le visage, ce rapport que le philosophe a thématiquement comme étant asymétrique, non réciproque, comme rapport de différence étant donné la distance ou l'abîme qui existe entre le Moi et l'Autre, sans que l'un ou l'Autre ne soit subsumé. La personne, les sans-abris, l'indigène, les migrants, s'exprime sur son visage, et l'homme, le politicien, n'est humain que lorsqu'il prend ses responsabilités face au visage de l'Autre. « Le visage — souligne Lévinas — est l'identité même d'un être » (Lévinas, 1991 : 46), qui dessine l'irréductibilité de l'Autre.

Face à la différence, le silence et les signes de l'Autre, l'État s'avertit impassible, loin des autres, contrairement au point de vue de l'éthique lévinasienne, raison pour laquelle le philosophe postule la déshumanisation de l'humanité et « la non-indifférence de la responsabilité, signification de la signification, irréductible à un quelconque système. Non-in-différence qui est la proximité même du prochain, par laquelle se dessine seulement un fond de communauté entre l'un et l'autre, l'unité du genre humain, redevable à la fraternité des hommes ». (Lévinas, 1972 : 10-11)

Finalement, et afin d'ouvrir le débat sur l'articulation du sujet de l'Anthropocène, nous proposons l'argument suivant : malgré les recommandations des organismes internationaux des droits humains et le discours promu à échelle nationale, les élèves du télécollège, dont la plupart proviennent de peuples originaires, continuent à faire face à la négligence et l'inaction de l'État, non seulement en matière d'éducation, mais aussi en matière de santé, culture, politique, économie, commerce et communications des communautés rurales.

Bibliographie

Banque Mondiale. Mexico. Disponible sur internet : <https://datos.bancomundial.org/pais/mexico?view=chart> (consulté le 5 septembre 2021).

BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México : Siglo XXI Editores, 1997. 182 pages.

Central Intelligence Agency. *The world factbook México*. Disponible sur internet : <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/mexico/> (consulté le 5 septembre 2021)

Consejo de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). *Medición de la pobreza*. Disponible sur internet : https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx (consulté le 12 juin 2021).

GARCÍA Davis, JIMÉNEZ José, MARTÍNEZ Rodolfo. *La telesecundaria en México : un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México, SEP, 2010. 124 pages.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Cuéntame de México. Población. México*. Disponible sur internet : http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P (consulté le 12 juin 2021).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). *Evaluaciones. Bases de datos*. Disponible sur internet : <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/bases-de-datos/> (consulté le 18 septembre 2021).

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Paris, Livres de poche, 2000. 359 pages.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nous. Essais sur le penser-a-l'autre*. Paris, Bernard Grasset, 1991. 196 pages.

LÉVINAS, Emmanuel. *L'humanisme de l'autre homme*. Montpellier, Fata Morgana, Biblio Essais, 1972. 136 pages

OXFAM. *Por mi raza hablará la desigualdad*. Disponible sur internet : https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Por%20mi%20raza%20hablara%20la%20desigualdad_0.pdf (consulté le 19 juillet 2021).

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Disponible sur internet : <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Estadística e indicadores. Estadística educativa*. Disponible sur internet : <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx> (consulté le 19 juillet 2021).

Expériences alternatives de la relation Homme-Nature

Adriana Parra Carrasquilla
Docteure en sciences de l'éducation

Résumé

Cette communication veut montrer comment deux logiques de pensée (l'amérindienne et la paysanne) ont été construites sur des référents opposés. L'utilisation de la terre relève de l'anthropocène, parce qu'elle pose la question de l'impact des actions humaines sur leur environnement. Le paysan voit la terre comme espace de production et de rentabilité, tandis que l'amérindien voit la terre comme un espace de vie. Actuellement, les organisations sociales paysannes et amérindiennes en Colombie se réunissent et essaient de construire des espaces alternatifs pour défendre leurs territoires et pour donner une vision plus spirituelle à la dimension environnementale.

La théorie des épistémologies du sud proposé par Boaventura de Sousa Santos (2021), la mise en question des auteurs dé-coloniaux sur les processus qu'ont vécus l'Amérique Latine et l'asymétrie génératrice de la dualité modernité/colonialisme, nous invite à penser des formes alternatives d'organisation dans la perspective de la construction d'un savoir environnemental. Enrique Leff (2016) nous invite à penser le savoir environnemental comme un changement d'*épistème* un changement de la rationalité telle comme nous la connaissons. Le savoir environnemental nous invite à aller plus loin que la pensée complexe, à nous ouvrir à différentes optiques de rationalité, de valeur et de savoirs en relation avec la nature.

Nous allons montrer par le biais de deux expériences identifiées en Colombie les atouts et les difficultés qui ont parcouru deux communautés rurales pour lutter contre la logique de développement implantée depuis l'indépendance. La première communauté rurale est paysanne d'origine métisse, située dans la zone haut de Sumapaz et l'autre est amérindienne d'origine Inga (communauté descendant de l'empire Inca), située dans la vallée du Sybunday. Les expériences qu'elles ont réalisées montrent le souhait de la population rurale pour faire face aux politiques néolibérales. Des politiques qui se traduisent par l'assistanat, par des décrets et des lois ayant comme but l'extraction de ressources naturelles. Elles mettent l'importance sur l'économie plus que sur les sujets : la nature est assumée comme une ressource, dont on peut en tirer profit. Notre objectif sera d'analyser en quoi l'éducation relative à l'environnement proposée par L. Sauve (2019) pourrait servir de support à ces nouvelles épistémologies et à la construction d'un savoir environnemental.

Mots-clés : éducation relative à l'environnement ; savoir environnemental ; dialogue de savoirs ; politiques publiques

Introduction

Cette communication cherche à apporter des éléments de discussion à l'atelier B : politiques de recherche dans l'incertitude. Nous allons montrer par le biais de deux expériences identifiées en Colombie les atouts et difficultés parcourus par deux communautés rurales et leurs résistances pour faire face à la logique de développement instaurée depuis l'indépendance espagnole. Ainsi que la mise en place des politiques anxigènes générées par le néolibéralisme en matière environnementale. Actuellement, L'Unesco commence à repenser le développement et dans son dernier rapport annuel du (2020) signale trois défis se résumant en trois points fondamentaux : 1) faire face au changement climatique afin de s'y adapter; 2) protéger la biodiversité; 3) assurer le bien-être de tout être humain. Ainsi, L'UNESCO considère important de trouver un développement humain fondé sur la nature car il s'agit de tenir compte un développement humain qui soit capable d'établir des relations entre les systèmes sociaux et économiques, les écosystèmes et la biosphère. En conséquence, il y a un vif intérêt à travailler sur une approche systémique pour articuler deux points essentiels : la nature et la capacité d'agir des individus.¹

C'est ainsi que l'objet de cette communication va se focaliser et à expliquer en grandes lignes les plus grandes difficultés qui traversent les territoires ruraux en Colombie et les difficultés politiques qui existent dans les pays au moment de définir les limites des espaces ruraux ainsi que les limitations imposées par les programmes d'État et les actions à suivre. Ensuite, nous allons caractériser deux territoires qui sont importants pour sa position bio géostratégique et par l'importance de ses écosystèmes. Mais aussi, par la vision construite par la population par rapport à d'autres alternatives de développement. Ces alternatives deviennent, bien évidemment, plus en accord avec une approche systémique et essaient de construire un pont avec les projets d'école ou les projets communautaires implantées par l'Éducation Nationale.

Nonobstant, il faut dire que l'implémentation de ces alternatives sont de difficile application car les politiques d'État ont des difficultés à les accepter. Finalement, cette communication finira avec une réflexion autour de l'importance de construire des alternatives d'éducation relatives à l'environnement et un savoir environnemental éthique qui sensibilise les jeunes dans les espaces scolaires soit institutionnels ou non. La construction des expériences de recherche-action coopératives pourront aider à trouver de mécanisme de pouvoir d'agir et construire des niveaux d'autodépendance.

La notion rurale en Colombie

La notion de rural Colombie est encore floue au moment de la définir car il y a des grandes zones rurales qui sont nommés par l'État comme « le reste »². Il faut souligner que 94 pour cent du territoire du pays est rural et seulement 32 pour cent de la population vit dans ces territoires à cause de multiples conflits liés à l'utilisation des terres et à la tenure de la même. L'État a une dette sociale vers des populations telles que les paysans sans terre, amérindiens et afro colombiens.

Les études menées par le groupe de recherche « développement rural et régional » de l'Université *Pontificia Javeriana* en Colombie explique que la Colombie affronte un problème de définition par rapport à la question « Qu'est-ce que c'est le rural? ». Il faudrait probablement redéfinir le concept car, jusqu'à présent, l'État colombien a déterminé qu'il y a des espaces qui ne sont pas tout à fait rurales étant donné que l'organisation territoriale délimite les territoires urbains jusqu'à les communautés de communes. C'est-à-dire les communautés de communes sont urbaines car elles comptent sur les services

1. PNUD Rapport sur le développement humain 2020. La prochaine frontière. Le développement humain et l'antropocène. Disponible en ligne : http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_french.pdf

2. Le reste se caractérise par la disposition dispersée des habitations et exploitations agricoles existantes. Il n'a pas de plan ni de nomenclature des rues, routes, avenues et autres. Il ne dispose pas non plus de services publics et autres d'équipements typiques des zones urbaines.

sanitaires de base, ils ont un centre administratif composé par une mairie, une église, une place centrale ainsi que par la composition d'un nombre limité de maisons avec leurs nomenclatures mais au-delà de ces communautés le reste correspond au monde rural.

La population qui habite dans les communautés de communes ou communes rurales, est composée majoritairement par des « petits producteurs ». L'autre partie de la population qui vit dans les hameaux situés dans ce que l'État appelle le reste sont majoritairement des paysans sans terre; il peut avoir quelques propriétaires minifundistes et en concordance avec le territoire des pêcheurs, des artisans; des personnes qui se dédient au travail minier à petite échelle ou bien de la population autochtone et des membres des communautés afro-colombiennes. Nonobstant, la plupart du sol rural qui est situé dans « le reste » appartient aux grands propriétaires de monocultures.

Ce manque de précision face au concept rural devient très polémique. Les leaders paysans ne sont pas satisfaits de ce manque de précision. César Ardila, un leader paysan pour Bogotá exprime avec mécontentement la notion que l'État a donnée au secteur « rural » :

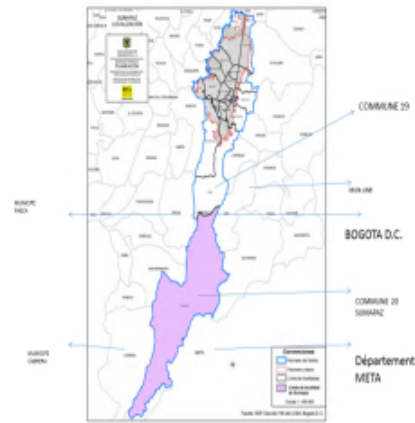
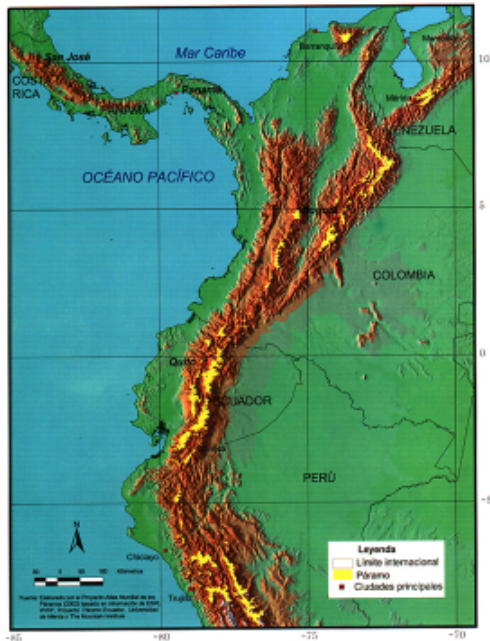
« En Colombie, le secteur rural a été défini comme “le reste”. Ce lieu où les paysans se sont installés à faire leurs travaux agricoles, d'élevage et de pêche. Ce secteur est le plus grand de la Colombie mais vous réalisez : l'État le nomme comme “le reste”... » Conversation personnelle de César Ardila – leader agraire –, 2010.

Les afro colombiens habitants dans les espaces ruraux qui n'ont pas reçu la certification de territoire communautaire sont aussi désabusés de l'imprécision du concept car ils souffrent le désengagement de l'État en termes de protection. Les amérindiens qui habitaient dans les espaces ruraux avant l'Indépendance de la Colombie se battent encore pour protéger leurs territoires, sa cosmogonie et leurs projets de vie. Signalons que les communautés amérindiennes conservent l'autonomie dans leurs territoires sous la forme de « *resguardo* » et défendent la terre comme un espace de vie. Ces communautés représentent plus ou moins le 2% de la population.

En revanche, les paysans n'ont pas de droit spécifique à la terre ou à une propriété commun. C'est ainsi que cette population si diverse par ses traits ethniques se battent pour revendiquer autres formes de développement et pour faire face aux politiques et programmes d'État qui appuient les monocultures, l'exploitation minière extensive, la formation des hydroélectriques, la construction de chemins routiers qui traversent des espaces naturels à protéger, etc. Les politiques et programmes d'État ont une tendance néolibérale. Les programmes et plans de développement traitent la question environnementale à partir d'une approche de développement durable qui ne tient pas compte la pensée des communautés et essaient de pallier certaines problématiques territoriales par la mise en place des programmes d'assistance.

Caractérisation des territoires

Le premier territoire que je vais aborder est rural et paysan d'origine métisse. Le territoire est situé dans la zone haute de Sumapaz aux alentours de Bogotá. Cette région se trouve à l'intérieur de l'écosystème de Páramo le plus grand du monde. Historiquement, la zone du haut de Sumapaz était située dans l'ancienne province de Sumapaz dans la cordillère orientale de Colombie L'écosystème de Páramo se trouve dans les hauts plateaux de la cordillère andine.



Carte réalisé par le département d'organisation territorial en Colombie.

Figure 1 Cartographie de la zone haute de Sumapaz.

La zone haut de Sumapaz est conformé par un écosystème de transition. Celle-ci commence par une forêt andine qui se transforme en écosystème de haute montagne. Cette zone va dès 2600 à 4320 mètres sur le niveau de la mer. Cette zone s'étend sur 780,96 kilomètres dont 42% fait partie de l'unité administrative vingt. Cette unité administrative a été créée par la mairie de Bogotá District Capitale afin de regrouper la population paysanne qui habite là dans un seul secteur. Ainsi, Bogotá District Capitale peut lui fournir des services d'eau, d'électricité et deux structures éducatives qui vont capter le jeunes et leur offrir une formation académique à travers laquelle ils recevront un diplôme de type agro-environnemental.

UNITE ADMINSTRATIVE ET TERRITORIAL .SUMAPAZ



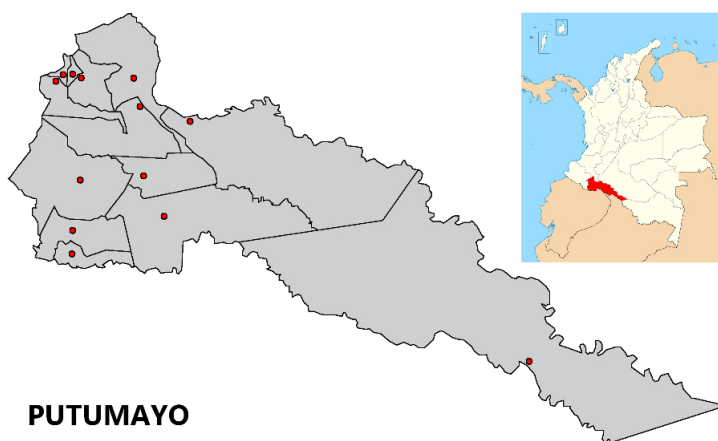
Corregimiento SAN JUAN: En Colombie le terme fait référence à une communauté de commune autour duquel gravitent de petites hameaux.
La siège de la structure éducative principal se trouve à l'Union **Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela**



Le territoire est caché dans la cordillère des Andes, un endroit peu connu, comptant 266 000 hectares de terres et un grand nombre de lagunes. Il est riche en eau, d'une grande diversité naturelle, mais son écosystème est très fragile. En réalité, c'est une réserve naturelle, territoire de haute montagne, d'une grande biodiversité. C'est un lieu presque inimaginable pour un citadin et on sent le contraste quand on arrive de la ville de Bogota.

Dans cette zone, il y a deux grands établissements éducatifs. Les professeurs travaillent de manière interdisciplinaire avec un dispositif appelé projets pédagogiques productifs afin d'aider les élèves à obtenir un diplôme agroenvironnementale. Actuellement, ces projets ont été retravaillés et réorganisés par rapport à un projet d'éducation environnementale qui a été implémenté en 2019 sous la coordination de Mme Mireya Villalba. Ce projet est né d'un accompagnement entre chercheurs et enseignants par rapport à une identification des représentations d'environnement des enseignants et par la suite à un travail de co-formation dans le cadre d'une recherche-action qui voulait revaloriser les savoirs locaux autour des plantes.

Le deuxième territoire qu'on va caractériser se situe dans le département du Putumayo en Colombie dans une vallée nommée Sibundoy.



Ce vallée est située dans le sud-ouest de la Colombie dans la cordillère andine et descend jusqu'à le bassin amazonien. La vallée de Sibundoy ou Alto Putumayo est située à la tête du fleuve Putumayo, dans le sud-ouest de la Colombie, dans les contreforts du nœud des Pastos³. Administrativement, la vallée correspond au nord-ouest du département de Putumayo et à l'est du département de Nariño. Les communautés de communes sont Santiago, Colón, Sibundoy et San Francisco. La vallée compte sur 3200 habitants environ.

Les habitants sont amérindiens d'origine Inga⁴ et Kamentza. Aura Tizoi, biologiste d'origine Inga nous a expliqué que pour arriver à la communauté de communes Santiago il faut traverser un chemin routière un peu dangereux. Le parcours de ce chemin est de 3h et 45 minutes par la voie de la capitale du département de Nariño : Pasto. Aura Tizoi nous explique

« A Santiago, a une association à travers laquelle nous travaillons avec neuf familles et neuf

3. Le Nœud de los Pastos est un complexe topographique andin situé dans la province équatorienne de Carchi et le département colombien de Nariño. Il désigne la région où la cordillère des Andes se divise en deux chaînes en Colombie : la cordillère Occidentale et la cordillère Centrale.

4. Les Inga sont situés dans la Valle del Sibundoy, Yunguillo et Condagua, dans le département de Putumayo. Il existe également de grandes concentrations à Aponte, département de Nariño, dans le département du Cauca et dans les centres urbains tels que Bogotá et Cali.

espaces de culture nommés « chagras ». Les chagras sont travaillées de la même manière que la permaculture et ce n'est pas la même chose que le potager familiale ». Entretien réalisée en 2021

La population ancestrale qui vit dans le territoire décrit de manière symbolique cet endroit comme un lieu de départ, de retourner, de partir et de revenir. Les peuples Inga et Kamensa du département de Putumayo considèrent la vallée comme son lieu d'origine : le territoire est lié à eux grâce à une connexion intime avec leur sol, leurs chemins, la relation avec leurs rivières, le soleil et la lune entre autres. Ce qui nous permet de comprendre que les amérindiennes ne se détachent pas de la nature sinon qu'ils vivent dans la nature dans une symbiose harmonieuse. Il y a différentes connexions par lesquelles la communauté entretient le lien avec le territoire. Celles-ci se fêtent par le biais des saisons agricoles, par la semence de la terre et par les jours de collecte de fruits. Ainsi, ils se réunissent et réalisent des festivités de rencontre et de bienveillance entre les familles.



Figure 2. Photo réalisée par la biologiste Muyskuy Aura Tizoi. (2020)

La vallée de Sibundoy constitue le lieu de communication entre les peuples de la région andine et amazonienne. C'est l'espace où ils échangent de semences, de l'artisanat, de la médecine ancestrale, de la nourriture entre autres. Actuellement, A. Tizoi explique dans une entretien que :

« La religion a influencé énormément la pensée des grands parents et arrières grands parents. Il y a une grande partie de la population qui vit dans une sorte de syncrétisme. C'est-à-dire ils vont remercier notre pacha mamá et après ils vont à l'église. Actuellement, il y a des séances voire journées de sensibilisation où nous expliquons aux jeunes les violations et les impositions mises par la colonie espagnole. Nous essayons d'expliquer l'imposition de l'espagnol en tant que langue et nous travaillons sur le Summak Kwsay. Summak l'idéal, Kwsay la vie. Pour nous c'est un principe qui permet d'éveiller la conscience et de respecter notre entourage. Pour nous la spiritualité doit marquer la base de la pensée car la manière de penser qui a proposé la couronne espagnole a fragilisé les processus communautaires et bien sur la pensée. » Entretien réalisée en 2021.



Figure 3 : Localisation géographique Vallée de Sibundoy

Deux manières de représenter l’environnement et la notion de développement dans l’ère de l’anthropocène.

Les travaux de Lucie Sauve par rapport à l’éducation relative à l’environnement ERE visent à la résolution de problèmes liés à la relation des êtres vivants en particulier des humains avec leur milieu de vie. Cette auteure propose d’avoir une posture critique dans l’ERE, elle perçoit un désengagement plus global à l’égard des liens d’appartenance, de respect, de solidarité de la part des certains programmes et politiques d’État⁵. En fait pour Sauve l’éducation relative à l’environnement doit aider aux personnes et aux groupes sociaux à trouver l’optimal en relation avec l’environnement : compétences cognitives, affectives (attitudes) pragmatique, ethnique, politiques et esthétiques afin de harmoniser et construire un lien avec l’environnement. Évidemment, les problèmes environnementaux ont son origine par la rupture existant entre les humains et leur milieu de vie Tout cela associée à un désengagement plus global à l’égard des liens d’appartenance, de respect, de solidarité.

Sauvé propose de faire une réflexion critique sur les rapports des humaines avec leur milieu de vie par le biais d’une éducation relative à l’environnement avec une posture critique. Lors d’une étude coordonnée par Sauvé L dans le cadre du projet EDEMAX⁶, les auteurs e.s. ont classifié 12 manières par lesquelles une personne ou un groupe peuvent se représenter l’environnement⁷.

Divers auteurs latino-américains se servent de cette typologie pour identifier les différent... es manières par lesquelles la population se représente la notion environnement. Inspirée de ce travail, une étude a été réalisé avec le groupe *Problemas de las ciencias y calidad de vida digna para las poblaciones*⁸ en 2010 avec les paysans de la zone haute de Sumapaz. Celle-ci nous a montré que l’environnement est perçu par

5. Sauvé, L. (1997). L’approche critique en éducation relative à l’environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l’éducation*, 23(1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>

6. Projet d’éducation environnemental en Amazonie (Edamaz). Sauve L. et Orellana P. ont réalisé un projet en coopération entre l’université de Québec à Montréal et trois université de la région amazonienne : Université Autonome « Gabriel René Moreno » en Bolivie, Université Fédéral de Mato Grosso au Brasil et Université de l’Amazonie de Colombie

7. Gonzalez, Gaudiano et Gonzalez. (2012) Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica *Revista de investigacion educativa* 14. (enero-junio,2012). Disponible en <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/27/290>

8. Groupe de recherche appartenant à L’Université Pédagogique Nationale en Colombie. La directrice du groupe Mme Margie Jessup-Caceres veut apporter des éléments conceptuelles à la notion de qualité de vie en incorporant le mot digne et en faisant de travaux de terrain dans les territoires où il y a des populations qui se trouvent en contextes défavorisés.

les paysans comme une ressource à exploiter, une nature à protéger et un milieu de vie⁹. Nous n'avons pas encore réalisé une étude de représentations chez la communauté amérindienne Inga mais nous pensons que la représentation qui prime est celle-ci d'une nature à protéger, le milieu de vie et le contexte communautaire.

En Colombie, la thématique environnementale est une question vive tenant compte que c'est un pays pluriethnique, multiculturelle et agricole donc il est importante d'identifier comment les différentes communautés se représentent l'environnement avant de mettre en place de programmes dans leurs communautés. Il est important de souligner que la notion de développement occidentale s'est imposée vers les années 50 au niveau mondial et a modifié les modes de vie des populations paysannes et amérindiennes en Colombie. L'invitation du gouvernement était de faire rentrer la nation au progrès et maîtriser de plus en plus la nature.

En fait la transition des années 50 a également marqué une étape de changements importants par rapport à la notion « développement » et aux changements de pratiques agricoles comme « la révolution verte ». S. Tremblay (1999) cite le discours émis par le Président Truman comme le point de départ d'un nouveau paradigme dans le monde et dans les pays non développés :

« Le président Harry Truman¹⁰ en 1949 lance un programme audacieux qui promulgue les avantages de la science et du progrès industriel au service de l'amélioration et la croissance de régions sous-développés¹¹ »

Lapeyre, F. 2005 signale : « le discours de Truman portait une vision dominante ayant comme but la transformation de sociétés traditionnelles en sociétés modernes »¹². D'après, Tremblay (1999), cette vision du concept deviendrait incontournable et serait la base du modèle de développement occidental, d'autant plus qu'il serait vu comme la seule voie possible à suivre pour le développement des pays qui n'avaient pas encore suivi l'évolution technique occidentale. Par conséquent, ce concept de développement va s'imposer sur toute la scène internationale comme moyen pour intensifier et augmenter les échanges internationaux. En fait les pays industrialisés occidentaux vont considérer qu'il faut aider les pays sous-développés à se développer ; et les pays qui se trouvent dans « la périphérie » vont chercher à rentrer dans les modèles de la nouvelle division internationale du travail (DTI) en exportant les matières premières et en contribuant à la déforestation des forêts primitives.

Les discours émis par Truman et leurs successeurs vont produire des conséquences irréversibles et un peu catastrophiques pour les pays non-industrialisés. D'un côté, son discours va donner naissance à deux notions antagoniques : « développement versus sous-développement » ; et de l'autre côté, son discours portera une vision dominante de ce qui signifie développement.

La population du haut de Sumapaz a été victime de cette « révolution verte » car les paysans ont reçu des formations pour travailler la terre avec d'engrais afin d'améliorer la production et le rendement. Ainsi,

9. León Acosta, Jennifer, & Vallejo Ovalle, Catalina, & Parra Carrasquilla, Adriana, & Obregoso Rodríguez, Yolima (2010). Clasificación múltiple de ítems y las representaciones sociales sobre ambiente en profesores rurales. *Revista Electrónica « Actualidades Investigativas en Educación »*, 10(2),1-26.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2021]. ISSN :. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910013>

10. Truman est devenu président des États Unis à la fin de la seconde guerre mondiale, au moment de la montée des tensions avec l'Union Soviétique qui s'est transformé en guerre froide. Truman a participé à la fondation des Nations Unies et a appliqué la doctrine Truman. Il a fait voter le Plan Mashall pour reconstruire l'Europe.

11. Tremblay, Suzane(1999). Du concept de développement au concept de l'après-développement. Collection « travaux et études en développement régional » Université du Québec, Chicoutimi. Récupéré du site : Bibliothèque Paul Emile Boulet. Disponible en : <https://constellation.uqac.ca/view/people/tremblay=3ASuzanne3A=3A.type.html>

12. Lapeyre Frédéric (2005) Logique de l'accumulation versus logique du développement : les enjeux de nouveaux partenariats public-privé. *Annuaire suisse de politique du développement*. NuméroVol. 24 n°. 2 . Mis en ligne le 18 février 2010 : URL : <http://aspd.revues.org/338> DOI Editeur : Institut de hautes études internationales du développement

ils ont été invités à faire partie du progrès. Actuellement, la population se questionne sur ces processus et essaient de repenser à l'agro écologie en revendiquant le droit à une réserve paysanne et le droit à avoir de l'autonomie sur elle. Nonobstant, le gouvernement a de la réticence par rapport à une réforme agraire car d'une certaine manière cela serait désavantageux pour eux.

La population amérindienne et notamment la communauté Inga revendique, d'autre part, le droit à une conservation de la terre sans l'intervenir : laisser certaines espaces tranquilles et ne pas les intervenir. Ils luttent contre les politiques de gouvernement qui veulent intervenir certains espaces naturels. En fait, la communauté revendique le droit à préserver la terre qui est dans son *resguardo* et sauvegarder leurs connaissances des plantes ancestrales donc la médecine ancestrale. La religion catholique dans le territoire et à détruit certains processus propres mais la résistance de ces peuples et la conservation de leur médecine les a permis de construire de bases solides pour sa préservation.

Amérindiens et paysans.

Le problème agraire en Colombie est difficile à aborder car la modernisation des XVIII^e et XIX^e siècle ainsi que l'industrialisation a demandé des changements sociétales. Les amérindiens ont réussi à garder leurs territoires sous le formes de *resguardos* mais le paysan métis n'a pas eu beaucoup de choix. Celui-ci devait se soumettre à la force du latifundiste et devenir locataire dans l'hacienda qui appartenait au propriétaire du terrain. Le paysans sans terre n'avaient pas de choix : soit il restait comme locataire soit il pouvait aussi s'échapper tout seul, sans aucune protection, à ouvrir des nouveaux espaces verts à la machette afin d'aider aux latifundistes à agrandir leurs territoires. C'est ainsi que nous pouvons identifier la manière dont le développement primaire d'exportations a commencé en Colombie et les mécanismes utilisés pour s'adapter aux besoins du marché et à la construction des nouveaux États- nations.

« Le sujet agraire paysan, national et non ethnique a été promu par le capitalisme du XIX^e siècle qui cherchait à se développer par l'expansion du marché et la construction de producteurs-consommateurs ethniquement orientés vous indifférencié¹³ ».

Soulignons que les paysans-métisses en Colombie représentent une grande partie de la population 7,1 millions d'habitants selon le Département Administratif National d'Statistique DANE (2005). Ces paysans avaient l'habitude de cohabiter et partager les territoires ruraux avec les communautés amérindiens et afro-colombiens sans une distinction territoriale définie. Nonobstant, partir de la constitution de 1991 une fracture au sein de ces communautés a été généré et a altéré la relation qui existait entre les communautés du secteur rural. En principe l'amérindien était perçu, selon la constitution de 1886, comme un sujet sans aucun droit mais il est devenu un sujet protégé par la constitution de 1991 qui reconnaît, actuellement, la diversité culturelle. En revanche, le paysan (métisse) n'a pas pu jouir d'aucune protection de l'État. La constitution de 1991 n'a pas réussi à fomenté une intégration nationale et à donner aux paysans de moyens d'accès à la terre en conditions de dignité.

Les gouvernements inspirés par le libéralisme économique de l'époque ont cherché à éliminer les *resguardos*¹⁴. Nonobstant, les amérindiens ont continué à revendiquer leurs droits et sauvegarder ces

13. Hoffmann, Odile. (2016) Divergencias construidas, convergencias por construir. Identidad, territorio y gobierno en la ruralidad colombiana. Revista Colombiana de Antropología. [en línea]. 52(1), 17-39 [fecha de Consulta 8 de Septiembre de 2021]. ISSN : 0486-6525. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105047000002>

14. *Resguardos* sont propriétés collectives d'une communauté autochtone, protégées par le gouvernement colombien, comme l'exigent les articles 63 et 329 de la Constitution politique de 1991. Actuellement, ils sont incessibles et insaisissables. Pendant la Colonie, les conquérants ont soumis la population amérindienne au même temps qu'ils mettaient en place les systèmes des haciendas. Dans ce contexte, Les amérindiens pouvaient rester dans un morceau de terre, la moins bonne, pour éviter les soulèvements et accéder au même temps à main-d'œuvre et nourriture. Après, la législation espagnole a décidé de distribuer

espaces de terre que, le latifundiste, propriétaire de la hacienda, essayait de supprimer. C'est la raison par laquelle les constitutions en Amérique latine en 1990 ont changé la perspective en donnant une reconnaissance à l'amérindien. C'est une manière de garder la paix sociale.

Cependant, la logique des latifundistes du XIX^e siècle s'est focalisé à augmenter les propriétés du terrain par le biais d'extension des haciendas. Les paysans métis sans terre, allaient dans les terrains vides avec leur machette, à ouvrir des sentiers et faire de ces espaces vides d'autres plus propices pour l'implantation de monocultures sans aucune réflexion sur la géographie, la biodiversité du territoire. En fait, dans cette optique d'expansion du marché tout était possible et les amérindiens, qui avaient une connaissance différente de leur territoires voyant l'importance de laisser reposer la terre ou même pas la toucher, ont été et continuent à être silencieux par les logiques du commerce.

Cet esprit d'extraction de ressources a dominé le XIX^e et XX^e siècle. Quoique Les politiques environnementales ont commencé à se développer vers 1970 et elles parlaient de protection et conservation de certains écosystèmes, l'action humaine et les activités de production et extraction continuent à causer de dégâts. La création des Parcs Nationales Naturels, sous la protection de l'État, ont limité la déforestation ainsi que la lutte de certaines communautés amérindiennes pour protéger certains endroits sacrés. Mais la violence pour l'accès à la terre et le manque d'une réforme agraire ont aiguisé le problème.

La politique multiculturelle des années 90 n'a pas diminué les écarts entre la population rurale au contraire la politique a généré plus de séparation que d'intégration entre les communautés rurales. Hoffman (2016). A la base, il s'agit d'une politique d'État qui souhaite inclure et reconnaître à tous et toutes dans sa diversité mais finalement, elle a fini par marginaliser une partie de la population non ethnique et folkloriser d'autres manières et logiques de connaissance qui portent les communautés amérindiennes par le biais d'une politique interculturelle fonctionnelle à l'État¹⁵. Donc, il s'avère important de penser avec la population rurale comment organiser des processus de résistance et de construction d'autres formes de vivre qui puissent donner d'autre vison à cette logique étatique.

C'est la raison par laquelle il semble important montrer comment le deux logiques de pensée (l'amérindienne et la paysanne) comportent des référents opposés, notamment quand on fait référence à l'utilisation de la terre. Le paysan voit la terre comme espace de production et rentabilité tandis que l'amérindien voit la terre comme un milieu de vie et un espace communautaire. Actuellement, les organisations sociales paysannes et amérindiennes se réunissent et essaient de construire des espaces alternatives pour défendre leurs territoires et pour avoir une vision plus spirituelle sur la dimension environnementale.

Deux épistémologies pour faire face au modèle néolibéral.

La théorie décoloniale mise en place par Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Walter Dignolo, Enrique Dussel et Catherine Walsh s'inspirent de la théorie critique et vont établir ceux qu'ils appellent « la tournure dé coloniale ». Ces auteurs considèrent que le savoir occidentale construit dans la modernité a gardé silence par rapport à la domination coloniale que les pays nommés « centrales » ont exercé sur le reste du monde. La constitution de cette organisation du monde a exclu les autres types de savoirs qui n'étaient pas admis par le canon épistémologique occidental. Boaventura do Santos dans sa théorie des épistémologies du sud¹⁶ explique que les processus qui a vécu

seulement une partie des territoires à ces communautés afin de leur permettre de vivre de manière traditionnelle. Les *resguardos* généralement se situaient en dehors des terres plates de qualité agricole, qui étaient réservées aux domaines des colonisateurs.

15. La politique interculturelle est fonctionnelle car elle valorise la diversité culturelle, pratiques et savoirs mais les communautés ne peuvent pas établir un dialogue horizontal dans les demandes de leurs droits. Donc elles sont assujetties aux politiques étatiques.

16. Les épistémologies du Sud s'intéressent à la production et à la validation des connaissances qui émergent au fil des actes de résistance des groupes sociaux soumis à une injustice, une oppression ou une destruction systématique du fait du capitalisme,

l'Amérique Latine, l'Afrique et d'autres pays périphériques ont souffert une grande asymétrie pendant la période qui comprend la modernité/colonialité. D'après Boaventura do Santos, l'épistémologie occidentale a généré des absences (des vides) au moment de ne pas tenir compte les savoirs qui n'appartenaient pas au dogme scientifique. Cet auteur a étudié certaines communautés et a construit de nouveaux cercles de pensée en promulguant une sociologie des émergences. Une sociologie qui essaie de construire de liens entre les sociétés qui ont été colonisés dans leurs formes de savoir et de pouvoir.

Les communautés andines en Amérique latine considèrent que le modèle à suivre est celui de bien vivre. Ce pensé amérindienne émerge grâce aux travaux dé coloniales et se situent comme une alternative au modèle néolibéral. Ainsi les philosophes, épistémologues de la théorie décoloniale s'inspirent de la pensée amérindienne pour montrer les bases de cette formé de pensée dé coloniale qui nous invite à repenser aux formes alternatives d'organisation dans la perspective de la construction de un savoir environnementale.

La communauté Inga située à la vallée de *Sibundoy* cherche à mettre en place un modèle propre basé sur les principes de bien-vivre en essayant de sauvegarder les savoirs propres, aussi des plantes, et la protection du territoire face aux politiques d'État. Le modèle du *buen vivir* conteste le concept euro centrique de bien-être. Acosta, A. (2014) signale que le *buen vivir* est une proposition de lutte qui confronte la colonialité du pouvoir. Ainsi, le *buen vivir* essaie de promouvoir une relation harmonieuse entre les êtres humains et la nature.

La communauté Inga travaille encore leurs potagers traditionnels et aussi une sorte de médecine de la forêt. Le médecin « chaman » se sert des plantes de son territoire pour guérir corporellement et spirituellement. Il n'y a pas de division entre l'âme et le corps. Les amérindiens Inga vont chercher toujours l'unité de l'être et vont appuyer la vie communautaire. La base du *buen vivir* ou *sumak kawsay* peut être défini par les amérindiens comme un concept holistique.

La lutte de la communauté Inga est très forte car les peuples qui habitent au Putumayo essaient résister contre les agroindustriels et contre la construction d'un chemin routier qui va détruire certains couloirs stratégies naturels indispensables pour la conservation du territoire. L'introduction de ces projets n'est pas tout à fait convenable pour l'écosystème. La communauté travaille les savoirs propres dans leurs écoles et font un grand nombre de travaux avec les communautés afin de garder et protéger sa cosmogonie et sa vision du monde.



Figure 4. Photo prise par la biologiste Muskui Aura Tizoi. Vallée de Sibundoy

du colonialisme ou du patriarcat.

Une autre théorie né au sein de l'Amérique Latine correspondre à celle-ci de L'économiste chilien Alfred Max Neff (2010). Il a élaboré aussi une théorie alternative au modèle néolibéral. Il considère que l'économie doit être au service de l'être humain et refuse de penser à un monde où l'être humain soit au service de l'économie. Ainsi, sa théorie s'éloigne du néolibéralisme et certains le considèrent comme l'économie à pieds nu. A. Max Neff considère important travailler sur trois colonnes qui vont soutenir le sujet et envisage renforcer la notion d'un développement à échelle humaine : la satisfaction de leurs besoins fondamentaux, le renforcement de niveau plus élevés d'auto dépendance et l'articulation homme, nature et technologie.¹⁷

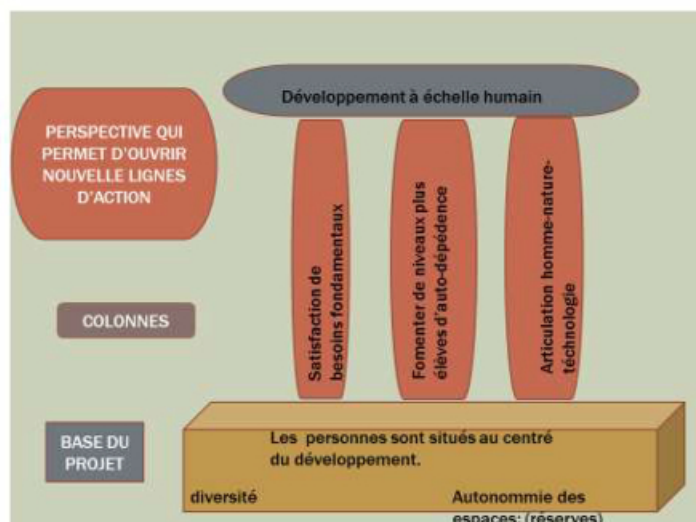


Figure 5. Modèle de développement à échelle humain.

La théorie et modèle de A. Max Neff ne refuse pas l'idée de développement mais la remet en question. La communauté paysanne de Haut de Sumapaz se sent plus à l'aise avec ce modèle car les paysans ont de difficultés pour repenser la nature sans production et rendement.

La communauté située dans la zone de haut de Sumapaz a été sensibilisée depuis 2013, par le biais d'un projet d'éducation à l'environnement, à un modèle alternatif de développement qui articule l'homme à la nature et à la technologie. Ce modèle a été socialisé grâce aux apports des travaux du groupe de recherche *Probleduscienias et qualité de vie digne pour les populations pendant les années 2009 et 2010*. Lors de plusieurs réunions entre les enseignants de sciences de la vie et de la terre et les chercheurs du groupe Probleduscienias ont avait conclu qu'il y a une grande difficulté pour mettre en place des principes agro-écologiques

« Actuellement, nous devons faire face à une grande quantité de sols dégradés, il faut donc employer des techniques productives qui aident à la restauration du sol, comme l'agro-écologie et les méthodes traditionnelles, mais les parents d'élèves disent qu'ils ne sont pas du tout viables et risquent de mettre en danger la subsistance alimentaire de leurs familles ».

À l'intérieur des institutions éducatives de Sumapaz, les professeurs des écoles, les enseignants et la direction scolaire essaient de promouvoir l'agriculture biologique mais le processus de changement est très compliqué. D'un côté, il faut motiver les élèves, car la plupart ne sont pas conscients des impacts en-

17. Max-Neff, M.; Elizalde, A; Hopenhayn, M. (2010) Desarrollo a escala humana : opciones para el future. Madrid : Biblioteca CF+S, Disponible en <http://habitat.aq.upm.es>

vironnementaux causés par l'utilisation des pesticides pour conserver les monocultures. Une enseignante des sciences de vie et de la terre dit :

« Les parents remettent en question ce que nous faisons. De plus, la monoculture de la pomme de terre avec des pesticides est un processus déjà ancien. Actuellement, le sol est déjà très usé et en outre il est contaminé. Restaurer le sol est un processus long et difficile, notamment face aux ravageurs. Combien de temps va-t-on mettre à changer tout cela ? Les élèves sont démunis face à nos propositions de faire de l'agriculture biologique, ils ne proposent rien, ils ne peuvent changer ni la mentalité de leurs parents, ni la situation actuelle de la terre. Ils n'ont pas la capacité de remettre en question le travail de leurs parents, car les parents argumentent que si l'on ne met pas les pesticides ils n'auront pas de récolte. C'est un processus long et lent. ».

Le même professeur signale les contradictions entre ce qu'ils enseignent à l'école et les pratiques des parents par rapport à la culture des pommes de terre. Cette situation exprimée par les enseignants a permis d'entamer une recherche-action coopérative afin d'identifier si un projet de classe sur les plantes de l'écosystème de Páramos pourrait servir à satisfaire de manière synergique les besoins que A. Max Neff considère comme fondamentales et invariables pour tous les êtres humains.

De la même manière, la communauté éducative a été sensibilisée à une notion plus large de l'environnement et de la qualité de vie. En fait, les paysans ont tendance à considérer qu'une bonne qualité de vie est traversé par l'acquisitions de biens et ont de difficultés à sortir de ce schéma. En fait, ils ont de difficultés pour se voir et se sentir comme une partie intégrante de l'environnement et reconnaître que leurs actions peuvent l'affecter.

Sensibiliser la population nous a semblé important et dans ce sens-là, l'équipe interdisciplinaire gérée par Jessup et Pulido (2010) a conceptualisée la qualité de vie, le développement humain intégral (DHI) et la formation intégrale comme des processus multidimensionnels et complexes qui requièrent d'une perspective de développement à l'échelle humaine suivant la perspective de Max Neff. Les sujets requièrent d'un optimum de bien-être donc ils doivent être accompagnés dans la réflexion autour de comment satisfaire leurs besoins à partir d'un travail systémique. Il faut identifier, avec eux, ce qui leur manque pour avoir cet optimum de qualité de vie sans dénigrer la relation intrinsèque homme-environnement. En conséquence, il faut développer une approche sensible et des professionnels engagés à travailler pour libérer, systématiser et valoriser la parole des communautés. Il s'agit, pour nous, non seulement de remettre en question le concept de « besoin », travaillé dans les études de qualité de vie, mais encore de voir son application pratique dans le champ éducatif par le biais des projets pédagogiques¹⁸.

18. Jessup Caceres Margie Jessup et Univesidad Pedagógica Nacional (Colombia) (ed) (2011) Representaciones sociales de maestros rurales sobre el ambiente : investigacion desde la calidad de vida y el desarrollo humano integral, Bogotá, Colombia, CB Editores, 200p



Figure 6 Modèle de besoins fondamentaux proposée par A. Max Neff.

Cet auteur considère que les besoins sont ontologiques et axiologiques. Elles sont connectées les uns avec les autres et elles sont égales pour toutes les êtres humains. Ce qui va changer c'est la manière de leur satisfaire. C'est la raison par laquelle l'auteur demande travailler de manière préalable une matrice de besoins avant de mettre en place des projets communautaires. Le groupe Probeduscienias et M. Villalba avons entamé un travail autour de la sensibilisation de besoins suivi d'un travail exploratoire autour d'identifier ce qui manquait pour satisfaire ces besoins. Actuellement, Mme M. Villalba travaille sur cette approche en identifiant avec les élèves et parents de familles de terminale ce qui manque pour satisfaire leurs besoins humains fondamentaux d'après la perspective de Max Neff (1986). C'est grâce à son propre projet de classe autour de la récupération de savoirs autour des plantes ce qui permet à la communauté de repenser la notion d'environnement et de trouver des mécanismes pour satisfaire leurs besoins de manière synergique et sauvegarder leur territoire comme espace de vie, d'identité etc.

Ainsi, la communauté paysanne est invitée, actuellement, à travailler régulièrement sur ces besoins et à libérer la parole afin de faire le point sur ce qui manque pour d'améliorer sa qualité de vie sans oublier l'importance d'interagir de manière non invasive dans l'écosystème.

La construction d'un savoir environnementale dans l'ère de l'anthropocène

Le fait de pouvoir montrer ces deux expériences dans cet atelier nous permet de remarquer la manière comment d'autres épistémologies autour de l'environnement naissent en Colombie en différents territoires. Ainsi que montrer les difficultés pour leur faire tenir dans le temps car il s'agit de propositions qui vont en contresens contre les politiques publiques de type néolibérales. Ces expériences montrent la manière dont la population paysanne et amérindienne réagit pour faire face aux politiques du type capitaliste et néocoloniale. Des politiques remplies de programmes d'assistanat au même temps qui empêchent la population à dénoncer l'extraction de ressources naturelles dans leurs territoires. Des politiques d'État qui mettent l'importance plus sur la économie que sur je sujets : des politiques dont la nature est assumée comme un ressource dont on peut sortir de profit.

Les travaux de Lucie Sauve sont importants car elle nous explique que la naissance de l'éducation environnementale a été assumée pour les gouvernements comme une possibilité pour réagir aux impacts du progrès. A la base, l'éducation à l'environnement naît comme un discours pour résoudre et prévenir les problèmes générés par l'impact des activités humaines dans les systèmes biophysiques pendant la période moderne de notre civilisation. Dans les années 80, l'éducation environnementale avec une posture critique apparaît sur scène comme une possibilité pour transformer certaines réalités environnementales tenant compte des caractéristiques sociales et culturelles de la population. Ainsi l'éducation environnementale a été présentée comme une perspective de développement biorégional et elle s'est focalisée dans une pédagogie pour améliorer le milieu de vie de la population. Au même temps, ce processus d'éducation environnementale a mis l'accent sur l'importance de construire un dialogue de savoirs comme stratégie d'apprentissage dans une démarche critique. De cette manière, les représentations initiales de l'environnement comme nature à protéger et problème à résoudre se sont élargies à une vision de l'environnement comme milieu de vie et projet communautaire.

La perspective postmoderne a considéré de nouvelles approches de l'éducation environnementale en tenant compte des relations qui se tissent entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement. Nonobstant, la décennie des années 90 a fait reculer ces processus par le biais de l'éducation pour le développement durable. Cette éducation a essayé de régulariser les postures qui se tissaient par le biais de l'action sociale et mettre dans un seul sac les approches critiques qui pouvaient revendiquer le dialogue de savoirs. Actuellement, il est vital de construire une éducation relative à l'environnement afin de transformer des réalités locales avec les membres des communautés. Il est important d'entamer des recherches-action afin de construire une sorte de savoir environnemental pertinent pour tous et toutes.

Enrique Leff (2015) considère aussi que la question environnementale est une crise de la pensée et de l'entendement. En fait, cette crise part et a lieu dans le moment où la science a dominé la nature et économisé le monde moderne. C'est ainsi que Leff considère important de construire et ne pas arrêter de produire un savoir environnemental. Un savoir qui est lié, selon lui, à un changement d'épistémé « *ce n'est pas le déplacement du structuralisme vers une écologie généralisée et une pensée complexe ouvrant de nouvelles voies pour comprendre la réalité* »¹⁹ En revanche, il considère que le savoir environnemental demande une relation entre l'être et le savoir. C'est-à-dire comprendre dans la construction de ce savoir environnemental le jeu infini des relations d'altérités qui ne peuvent pas s'intégrer dans une seule pensée holistique. En fait, c'est une invitation à comprendre l'existence de plusieurs mondes.

C'est ainsi que les expériences issues de la Colombie me paraissent importantes dans la présentation de cet atelier car elles font preuve des efforts des communautés pour montrer une altérité qui émerge à partir de la valorisation des savoirs propres. L'expérience des paysans dans la zone haute de Sumapaz nous permet de voir les défis pour passer à un savoir environnemental qui dépasse la représentation de l'environnement en tant que ressource à exploiter et problème à résoudre et l'expérience de la communauté Inga pour revaloriser son savoir environnemental à travers la protection de la nature, la revalorisation des processus communautaires et de leur milieu de vie ancestral avec sa propre médecine et processus endogènes.

Le dialogue de savoir est vital dans les démarches d'éducation à l'environnement pour comprendre la diversité que la modernité a nié. Il est nécessaire de construire les points d'articulation et de gestion pour travailler de manière interdisciplinaire afin que les problématiques rurales puissent être abordées à partir d'autres paradigmes moins capitalistes et plus en accord avec une idée de décroissement. Il faut que les populations rurales, et notamment les paysans, les plus affectés par les dynamiques latifundistes puissent avoir un lieu de débat et un espace de reconnaissance de ce qui représente pour eux son territoire. Et

19. Leff, E et Albarracín, E. (2015) La complexité environnementale. *Ecologie et politique*, 51,159-171. Disponible en ligne <https://doi.org/10.3917/ecopo.051.0159>

finalement que la politique d'État trouve ces mécanismes de participation et consolidation d'un État où toutes les personnes se sentent incluses dans le modèle et pas seulement agir par rapport et en faveur des acteurs qui détiennent le pouvoir économique. Les perspectives et les modèles venus de la population amérindienne sont plutôt des alternatives pour la sensibilisation et construction d'un savoir environnementale liée à une perspective intérieur de l'être. Le Buen vivir est une manière de vivre qui est ancienne, spirituel et chercher à se connecter avec une manière de penser différente. Acosta, A. indique que le *buen vivir* ne devrait pas être dogmatisé et rationalisé par les délires civilisateurs et colonisateurs²⁰. Finalement, reste à savoir si la construction et prise en compte d'autres manières de concevoir l'environnement vont permettre de transformer la logique capitaliste et nous aider à traverser mieux notre anthropocène à partir des modèles alternatives au modèle du développement capitaliste qui a généré des modes de vie insoutenables pour la planète.

Bibliographie

- Acosta, Alberto. (2014) *Le buen vivir*. Pour imaginer d'autres mondes. Paris. Éditions utopie.
- Gonzalez, Gaudiano et Gonzalez. (2012) Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica Revista de investigacion educativa 14. (enero-junio,2012). Disponible en <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/27/290>
- Boaventura de Sousa Santos, (2011) « Épistémologies du Sud », Études rurales [En ligne], 187, mis en ligne le 12 septembre 2018, consulté le 13 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Lapeyre Frédéric (2005) Logique de l'accumulation versus logique du développement : les enjeux de nouveaux partenariats public-privé. Annuaire suisse de politique du développement. NuméroVol. 24 N°. 2 . Mis en ligne le 18 février 2010 : URL : <http://aspd.reveues.org/338> DOI Editeur : Institut de hautes études internationales du développement
- Leff Enrique. La complexité environnementale. Écologie et Politique [en ligne]. 15, 2015, Disponible en : https://www.researchgate.net/publication/328780685_La_complexite_environnementale.
- León Acosta, Jennifer, & Vallejo Ovalle, Catalina, & Parra Carrasquilla, Adriana, & Obregoso Rodríguez, Yolima (2010). Clasificación múltiple de ítems y las representaciones sociales sobre ambiente en profesores rurales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2),1-26.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2021]. ISSN :. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910013>
- Hoffmann, Odile. (2016) Divergencias construidas, convergencias por construir. Identidad, territorio y gobierno en la ruralidad colombiana. Revista Colombiana de Antropología. [en línea]., 52(1), 17-39 [fecha de Consulta 8 de Septiembre de 2021]. ISSN : 0486-6525. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105047000002>.
- Jessup Caceres Margie Jessup et Univesidad Pedagogica Nacional (Colombia) (ed) (2011) Representaciones sociales de maestros rurales sobre el ambiente : investigacion desde la calidad de vida y el desarrollo humano integral, Bogotá, Colombia, CB Editores, 200p
- Max-Neff, M. ; Elizalde, A ; Hopenhayn, M. (2010) Desarrollo a escala humana : opciones para el future. Madrid : Biblioteca CF+S, Disponible en <http://habitat.aq.upm.es>
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et

20. Acosta, Alberto. (2014) *Le buen vivir*. Pour imaginer d'autres mondes. Paris. Éditions utopie.

applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>

Tremblay, Suzane(1999). Du concept de développement au concept de l'après-développement. Collection « travaux et études en développement régional » Université du Québec, Chicoutimi. Récupéré du site : Bibliothèque Paul Emile Boulet. Disponible en : <https://constellation.uqac.ca/view/people/tremblay=3ASuzanne3A=3A.type.html>

L'université à l'heure de l'anthropocène : explorer le concept d'entropie

Christophe Point

*Docteur en philosophie de l'éducation,
professeur adjoint à l'université de Sherbrooke (Canada)
LISEC, IDEA*

Résumé

L'anthropocène est un concept récent, servant encore principalement à désigner un ensemble de problèmes complexes sur le terrain des sciences de l'environnement (pollution, destruction des écosystèmes, effondrement de la diversité, etc.). Pourtant, il semble de plus en plus évident que ces problèmes s'étendent également dans le domaine de l'organisation sociale et relationnelle des individus entre eux. C'est donc pour rendre compte aussi de l'extension sociale et relationnelle de ces problèmes que nous mobilisons ici le concept d'entropie, et tout particulièrement sa reconstruction conceptuelle opérée au XX^{ème} siècle par la philosophie pragmatiste sur le terrain des sciences politiques d'abord, puis en philosophie de l'éducation. A partir de là, nous chercherons à montrer comment une éthique pédagogique de l'attention, peut, au sein de l'université, lutter contre les effets de l'entropie, et ainsi enrichir le nombre de nos outils pour combattre les problèmes relatifs à l'avènement de l'anthropocène.

Mots-clés : entropie; université; éthique pédagogique; pragmatisme

Introduction

Ce travail prend pour objet un concept encore peu travaillé en philosophie de l'éducation ; le concept d'entropie. Ce dernier, issu de la science physique au début du XX^{ème} siècle, a connu depuis de nombreuses « migrations interdisciplinaires » et l'on retrouve sa trace à la fois en astrophysique, en biologie, en gestion, ou encore, plus récemment, en sciences politiques. Cette dernière migration vers les sciences politiques nous intéresse tout particulièrement car elle nous offre une reconstruction heuristique riche du concept d'entropie pour penser un certain nombre de problèmes politiques difficiles à appréhender ensemble sans ce dernier.

Organisation de travail au sein d'une organisation la rendant capable de se ré-organiser avec résilience face aux difficultés, création d'une culture commune promotrice de solidarité face à la différence, et en même temps efficace pour répondre aux besoins communs de tous et toutes, implantation d'habitudes collectives bienveillantes et soucieuse de des environnements physiques, sociaux et mentaux. . . la liste de ces problèmes est longue, et les récents débats sur les effets de l'avènement de l'anthropocène commence à nous donner à voir l'ampleur de la difficulté à affronter un tel ensemble de problèmes. En effet, si les travaux portant sur l'anthropocène sont pour l'heure encore principalement centrés sur les transformations et dégradations des environnements physiques, il commence à être clair que les environnements sociaux et relationnels sont également impactés par ces problèmes. De plus, si les termes usités pour désigner cet ensemble de problèmes en sciences politiques ont évolué historiquement ; capitalisme, néo-libéralisme et aujourd'hui capitalocène ou anthropocène, nous faisons l'hypothèse qu'il nous faut également créer, produire et reconstruire de nouveaux concepts pour renouveler notre approche de ces problèmes. C'est pourquoi, nous proposons ici de contribuer, modestement, à ce renouvellement, à partir du concept d'entropie, et ce sur le terrain de la philosophie de l'éducation et de l'université.

Le choix de cette perspective de travail particulière qu'est la philosophie de l'éducation répond à une double difficulté. Premièrement, il s'agit de poursuivre la migration interdisciplinaire de l'entropie jusque dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire de chercher ce que le concept d'entropie peut nous faire comprendre de pertinent dans le domaine de la philosophie de l'éducation. Pour ce faire, nous explorerons tout d'abord les premières migrations du concept d'entropie hors des sciences exactes, puis la reconstruction que la philosophie pragmatiste du XX^{ème} siècle nous permet de réaliser au sein des sciences politiques. Deuxièmement, notre travail cherche à articuler les sciences politiques avec les sciences de l'éducation, sur ce sujet, grâce à la construction d'une éthique pédagogique. Nous faisons l'hypothèse qu'une éthique qui est à la fois informée et soucieuse de problèmes politiques¹, et proche des pratiques pédagogiques quotidiennes des acteurs de l'éducation², peut être un outil formidable pour œuvrer contre les effets pervers de l'anthropocène. A rebours donc, d'une certaine tradition philosophique qui pense séparément le domaine du politique et de l'éducatif (Blais, Gauchet, et Ottavi 2003), nous cherchons à les penser ensemble, pour répondre à l'ampleur des problèmes politiques constatés par les actions concrètes d'un travail éducatif.

Ainsi, le mouvement de ce travail est le suivant. A partir de la question « Comment l'entropie peut-elle être un concept utile pour penser les problèmes sociaux et relationnels relatifs à l'anthropocène qui touchent actuellement l'université ? » Nous nous intéressons, dans un premier temps, à la reconstruction du concept d'entropie par la philosophie pragmatiste au sein des sciences politiques, dans le but de cerner le plus précisément les problèmes sociaux et relationnels qui nous concerne. Ces problèmes

1. Par exemple, les travaux de Christian Laval (Laval 2012) pour l'école, et de Christine Musselin (Mignot-Gérard et Musselin 2001, Musselin 1997a; 1997b) pour l'université, sur les effets du néo-libéralisme sur ces institutions, illustrent bien ce souci des problèmes politiques pour penser l'éducation.

2. Pratiques que l'on ne peut, bien évidemment, réduire à des techniques ou des « recettes » prêtes à l'emploi (Brauer 2011 ; Fabre 2014).

que le concept d'entropie éclaire sont, pour le dire vite, les problèmes sociaux et relationnels de la désorganisation et de la dispersion des individus entre eux, hors des institutions, et qui les entraînent vers un état plus précaire, fragile, insécurisant et peu propice à une évolution positive de leur situation. Puis, dans un second temps, nous proposons, toujours au moyen de la philosophie pragmatiste, une piste de résolution de ces problèmes³, mais sur le terrain de la philosophie de l'éducation. Celle-ci sera d'ordre pédagogique et prendra les traits d'une éthique de l'attention se déployant au sein des institutions universitaires⁴.

1. Les migrations interdisciplinaires du concept d'entropie

1.1. L'entropie, un concept en mouvement.

Qu'est-ce que l'entropie? Ce terme, issu de la physique statistique préoccupée de la thermodynamique, est devenu un concept transdisciplinaire, dont la pertinence de son usage en dehors de sa sphère disciplinaire d'origine a été l'objet de débats importants en philosophie des sciences entre 1940 et 1980 (Thom 1981 ; 1980)⁵. *L'entropie* permet de décrire le processus dont Sadi Carnot, Rudolf Clausius et Ludwig Boltzmann, entre 1824 et 1873, vont formuler le principe, désormais connu comme seconde loi de la thermodynamique (ou principe de Carnot). Cette loi signifie que la chaleur d'un corps a tendance à se disperser au contact d'autres corps plus froids. Par conséquent, l'énergie interne d'un corps ou d'un système diminue physiquement lors d'une interaction produisant une transformation de celui-ci. Sur le plan physique, on peut simplifier cette idée en disant que l'énergie se disperse à mesure qu'un système se transforme et que ce processus est irréversible.

Cette loi physique sera par la suite traduite mathématiquement pour la rendre efficiente à des systèmes de niveau macroscopique et microscopique. Or, étendu à l'astrophysique, l'entropie permet à William Thomson en 1852 d'universaliser ce processus (Thomson 1862) à toutes les transformations physiques. Selon lui, l'univers tout entier est soumis à un processus thermodynamique de dissipation de l'énergie et d'augmentation du désordre (c'est-à-dire que la perte d'énergie produit mécaniquement une rupture des éléments d'un système). Cette idée « migra » ensuite dans le domaine de la biologie en 1944 avec Erwin Schrödinger (Schrodinger 1993) où ce dernier définit le vivant comme ce qui résiste temporairement (la durée de sa vie) et localement (l'espace de son corps) à l'entropie (c'est-à-dire au processus physique de dispersion et de désorganisation de ses éléments). Cela s'applique selon lui à la plus petite cellule comme aux êtres vivants les plus complexes (ce qui rejoint l'interprétation physicaliste de l'évolution de Alfred James Lotka parue antérieurement (Lotka 1925)). C'est le degré d'organisation de ces êtres vivants et de leurs milieux qui permet de résister avec plus ou moins de succès à l'entropie. Par conséquent, le vivant se transforme et s'auto-organise de multiples manières, et, si on suit une logique de biologie évolutionniste,

3. L'intérêt de cette perspective ici est d'écarter temporairement de la réflexion tous les moyens de lutte contre le « capitalocène » ou le « néo-libéralisme » qui relève du domaine économique, politique ou encore syndicale. Non pour les contredire ou les juger inutile, mais pour prendre le temps de comprendre comment, spécifiquement, une éthique pédagogique, peut, elle aussi, participer à cette lutte.

4. Là aussi le choix de cette perspective se justifie car elle écarte la question, épineuse et délicate, de la participation des enfants à cette lutte. Nous nous intéressons ici uniquement aux adultes que sont les étudiants, au sens où l'enseignant et l'apprenant, sont à égalité dans leur rapport pédagogique. Ce choix permet d'écarter de notre réflexion éthique tous les problèmes éthiques que posent les notions d'autorité, de maturité et de responsabilité entre un enseignant majeur et des apprenants mineurs. *De plus*, se concentrer sur le monde universitaire a pour but de ne pas penser une éthique pédagogique uniquement valable dans un monde clos, mais, au contraire, de la penser à la hauteur de l'ouverture sur le monde économique et professionnel qui caractérise la formation des étudiants par rapport à l'éducation des jeunes enfants. Il s'agit pour nous de penser cette éthique *en dedans* et *au-delà* du monde universitaire, et donc de penser la continuité entre l'université et la société, l'étude et le métier, l'étudiant et le citoyen, etc.

5. Ici, nous nous contentons de mobiliser ce concept en lui donnant la fonction d'une hypothèse phénoménologique nous permettant de mieux penser notre problème initial par une méthodologie de modélisation systémique (Le Moigne, 1995).

la diversité des transformations et des organisations de ce vivant, ses interactions ou encore sa complexité sont des moyens de lutte contre cette entropie.

De plus, à partir des années 70 s'est opéré un décalage supplémentaire du concept d'entropie au sein des sciences humaines et sociales. Ce concept fut convoqué en économie (Georgescu-Roegen 1971) et au sein des théories de l'information (Brillouin 2000). Ici, l'être humain développe au-delà de son propre organisme biologique un ensemble d'artifices lui permettant d'élaborer des stratégies plus efficaces contre l'entropie. C'est pourquoi les outils, les techniques, la culture et l'ensemble des relations sociales structurées par des institutions peuvent être considérées comme des moyens qu'à l'homme de résister à l'entropie, c'est-à-dire de s'auto-organiser pour freiner la dissipation de son énergie et l'augmentation du désordre lors d'une transformation (Stiegler 1994, 150-151, 183-185). Il existerait ainsi des manières d'organiser les transformations sociales qui seraient plus ou moins entropiques, et une science politique orientée dans cette perspective aurait pour objectif de réfléchir à l'organisation sociale (mais aussi économique et culturelle) la plus efficace pour résister à cette « *entropie institutionnelle* ». Ainsi, si on adhère à cette épistémologie de l'entropie, cette science politique ne met plus en opposition l'équilibre contre le chaos, l'ordre contre le désordre ou l'ouverture contre la fermeture (Stiegler 2015), mais cherche à les articuler au sein d'un processus dynamique et quotidien. L'objectif de cette science devient alors la reconstruction des institutions d'une société visant la diminution de l'entropie institutionnelle⁶ qui désorganise et disperse les individus au lieu de leur faire créer du commun et de travailler ensemble.

Ainsi définie depuis les sciences physiques, en passant par la biologie puis les sciences humaines et sociales, l'entropie est un concept en mouvement. Désormais, en sciences politiques, le concept de « entropie institutionnelle » permet de travailler toutes les institutions, mêmes celles qui ont une vocation éducative comme l'école, les lycées ou encore les universités. Pour bien comprendre cela, il nous faut étudier plus précisément ce qui, dans les années 70, a permis cette dernière « migration » du concept d'entropie vers les sciences politiques.

1.2. L'apport de la philosophie pragmatiste au concept d'entropie

Quel fut le rôle de la philosophie pragmatiste dans la migration du concept d'entropie au sein des sciences humaines et sociales? Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord se demander si l'on a déjà croisé les écrits de John Dewey au problème de l'entropie. A cette nouvelle question la littérature secondaire montre que la notion d'enquête comme outil intellectuel de lutte contre l'entropie (Piot 2017, 3; Khalil 2004), l'économie comme transaction réfléchie entre individus se développant plus harmonieusement au sein de système où l'entropie informationnelle était faible (Mulligan 2006, 62) ou encore l'entropie comme point de comparaison entre la pensée de John Dewey et le taoïsme (Behuniak 2019, 124) furent autant de croisements imaginés, bien que ceux-ci restent mineurs au sein des argumentations respectives. Même les propos de la première page de *Democracy and Education* furent déjà commentés en tant que réponse au problème de l'entropie (Nepton 2018, 24-25). De plus, une lecture attentive des écrits de John Dewey rend compte de la connaissance qu'il avait des débats et des avancées scientifiques relatives à la physique de son époque⁷, mais également à la thermodynamique avec les travaux de Planck et Boltzmann (Dalton 2002, 57, 164, 212). En effet, sa correspondance montre dès 1915 des échanges avec différents scientifiques (Scudder Klyce, Alfred C. Lane, Corinne Chisholm Frost, Arthur F. Bentley) où l'entropie est mentionnée et discutée, notamment dans sa dimension « économique » à partir de 1929 (Dewey 1929), ou dans sa dimension « astrophysique » en 1935 (Dewey 1935a). Puis, à partir de 1935, la révolution que subit la physique newtonienne par cette notion semble claire pour John Dewey (Dewey

6. C'est-à-dire l'entropie comprise à partir de la perspective de cette philosophie des institutions.

7. Sur ce point, on ira voir l'analyse de Jérôme Lamy suivant, citations à l'appui, l'influence d'Heisenberg et son principe d'incertitude sur l'argumentation que John Dewey déploie dans la *Quête de certitude* (Lamy 2015).

1949, 100), et l'influence de cette révolution scientifique est évidemment une source de réflexion pour ses propres recherches d'ordre politique, social ou éthique (Dewey 1935b ; 1938, 462).

De ces rapides recherches, on comprend que l'influence du problème de l'entropie sur le pragmatisme de John Dewey pourrait être reconstruite en de nombreux endroits de l'*épistémologie écologique*⁸. Cette dernière ne promet pas à l'individu un état d'harmonie éternelle, délivré de toute difficulté ou instabilité comme les écologies platoniciennes ou newtonniennes, postulant un équilibre divin ontologique (hypothèse gnoséologique téléologique). Au contraire, l'environnement pour John Dewey subit une logique locale, c'est-à-dire une écologie, qui le place en constante évolution, au rythme de ses interactions et dont la précarité et la fragilité sont réelles. L'attitude pragmatiste est donc celle d'une constante inquiétude face à la précarité du monde (devenu éphémère et non plus éternel) où l'espoir de son amélioration est tempéré par l'attention que le pragmatiste porte aux expériences de dispersion et de désorganisation qu'il réalise constamment. Particulièrement, sur le plan politique, dans *le Public et ses Problèmes*, la question du passage de la petite communauté à la grande société présente tous les aspects d'un problème entropique. Dispersion des volontés individuelles, désorganisation des institutions traditionnelles, voici quelques-uns des effets entropiques (c'est-à-dire anoniques et chaotiques) contre lesquels John Dewey veut lutter en travaillant les questions d'information, de communication, de délibération et enfin d'organisation dans cette nouvelle société moderne (hypothèse méthodologique de modélisation systémique).

En ce sens, John Dewey, et les intellectuels pragmatistes après lui, affrontent sur le terrain de la philosophie des institutions, en précurseurs mais dès le début de l'industrialisation de masse aux Etats-Unis, le problème des conséquences sociales et politiques de l'entropie, à savoir la dispersion et la désorganisation des individus face à des problèmes difficiles⁹. *L'institution* permet de rassembler et d'organiser les individus face à leurs problèmes, jusqu'à ce que ces derniers disparaissent. Ainsi, temporellement et localement, elles travaillent les interactions d'un milieu avec ses individus, pour contre-carrer l'entropie en agissant sur les transformations qui en découlent. Il est donc intéressant d'affronter le problème de l'entropie avec la perspective pragmatiste pour deux raisons. La première est que cette perspective permet de penser les institutions comme des outils collectifs mobilisables, à la fois pour lutter contre les *transformations sociales entropiques*, mais également pour faire advenir des *transformations sociales néguentropiques* (qui s'oppose à l'entropie) souhaitées. La seconde raison d'adopter la perspective pragmatiste sur ces questions est l'intérêt de la dimension écologique des institutions qui est soulignée. L'institution doit prendre soin du milieu où les individus évoluent, et cette exigence de soin du milieu s'étend à toutes les institutions de la société en question.

1.3. L'institution et l'entropie. Le cas des universités

A ce stade de l'argumentation, pour rendre compte de cette reconstruction du concept d'entropie dans les SHS opérée par la philosophie pragmatiste, tentons d'appliquer celui-ci au cas d'une institution chère à John Dewey : les universités.

8. Ce terme est ici pris dans une acceptation très générale. C'est-à-dire en tentant de penser au plus grand nombre d'interactions possibles entre les différents éléments en présence au sein d'une situation donnée. Il ne s'agit donc pas d'une écologie qui se limite au rapport de l'individu avec son environnement naturel, mais qui l'inclut dans une conception plus générale de l'environnement. Par exemple, l'éducation « outdoor » prônée par le pédagogue pragmatiste Lloyd Burgess Sharp (Boutet 2016, 24-25) fait de l'environnement naturel un outil pédagogique pour développer chez les enfants des attitudes à enrichir leur environnement naturel, social, affectif, intellectuel, etc.

9. Cette menace néo-libérale, la philosophie pragmatiste des institutions, par les écrits de William James, John Dewey ou encore Jane Addams, l'a identifiée depuis plus d'un siècle (Cremin 1961). Selon eux, le néo-libéralisme de Walter Lippmann, Friedrich Hayek ou de Ayn Rand est une nouvelle doctrine idéologique aux effets pervers : elle isole et désorganise les individus dans un individualisme sans issue (Axelrod 2002). Là où les institutions démocratiques cherchent à unir et à organiser les individus autour de valeurs et de biens communs, le néo-libéralisme provoque une dispersion des énergies individuelles et une désagrégation des rapports sociaux et des idéaux collectifs.

Leur rôle, selon cette épistémologie, est de lutter contre la dispersion et la désorganisation des individus, des services et des départements qui les composent. Cette mission peut alors donner lieu à de multiples réponses. Par exemple, sur le terrain de l'urbanisme, lutter contre l'entropie peut signifier travailler à mieux connecter les campus aux villes (transports en commun) pour diminuer les efforts des universitaires à se rendre à leur lieu de travail. Un autre exemple encore, dans le domaine du social : lutter contre la dispersion des acteurs de l'université peut se réaliser concrètement dans l'installation de crèches sur les campus pour éviter que les parents s'épuisent à articuler leur vie professionnelle et familiale. Nous pourrions encore appeler de nombreux autres exemples allant de l'idée d'un salaire étudiant jusqu'à la lutte contre le gaspillage grâce au numérique en passant par l'alimentation des cantines universitaires. Cependant, notre propos se concentre sur la dimension éthique et pédagogique que la lutte contre l'entropie peut prendre. Et par ce choix, nous suivons encore la perspective pragmatiste qui a très tôt fait de ces deux domaines un des champs de bataille contre l'entropie institutionnelle. Plus précisément, c'est parce que cette lutte est selon eux à l'intersection du psychologique, du social et de l'institutionnel que l'éthique et la pédagogie sont deux des moyens indispensables de ce combat démocratique (Dewey 1939, 177). C'est pour cette raison que leur approche relève ici d'une *éthique pédagogique*, c'est-à-dire d'une réflexion sur ce qu'il convient ou non de faire, de ce qui nous apparaît comme souhaitable ou détestable, au sein d'une relation pédagogique, comme, par exemple, au sein d'une formation universitaire.

Mais, dans cette perspective, à quoi reconnaît-on, au sein de la littérature pragmatiste, les éléments de cette éthique pédagogique de lutte contre l'entropie institutionnelle? A cette question, il nous semble que l'on peut rappeler tout d'abord que, pour les philosophes pragmatistes, l'idée d'une autonomie d'un collectif (ou l'équilibre interne et harmonieux des parties d'un tout) ne peut se réaliser sans qu'un soin particulier soit à l'œuvre entre les individus pour rendre souhaitable leur union et leur organisation. Ce soin du collectif peut prendre alors plusieurs noms : le *sentiment de communauté* chez John Dewey, la « *sympathetic understanding* » chez Jane Addams ou encore la *solidarité* chez Richard Rorty. Pour ces trois auteurs, la sympathie est un outil éthique pour lutter contre une « tendance centrifuge » de « la nature humaine » qui le pousse à s'individualiser et à s'isoler (Dewey 1939, 74-76). C'est pourquoi le *self-gouvernement* prôné par Jane Addams (1930) n'est pas une gouvernance égoïste de soi mais cherche au contraire à « connecter » tous les individus à leur environnement (Addams 1913, 42). Cette éthique sociale de l'autogouvernement (Bernier 2019; Zask 2019) est également liée à ce que Richard Rorty entend par « solidarité » lorsqu'il l'oppose au désir d'objectivité (entendu comme « forme déguisée de la peur que notre communauté vienne à mourir » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 78)) et qu'il fait du pragmatisme « une philosophie de la solidarité et non du désespoir » (Ibid. p.79). La solidarité devient ainsi le produit d'une éthique sociale visant à faire tenir ensemble et à rendre souhaitable aux yeux de tous une organisation collective. C'est ce que nous nommons ici, avec les mots de Bernard Stiegler, des *communautés néguentropiques*.

Nous pouvons désormais clore cette première partie de notre argumentation avec une question de recherche claire : comment faire de l'université un levier de cette construction de communauté néguentropique grâce à une éthique pédagogique particulière?

2. De l'entropie à l'attention, reconstruire une éthique pédagogique pour l'université

2.1. Une éthique pédagogique de l'attention comme réponse à l'entropie institutionnelle

L'éthique pédagogique que nous proposons face au problème circonscrit précédemment est une *éthique de l'attention*. Mais, avant de définir ce que peut être une éthique de l'attention, et de justifier son intérêt pour lutter contre l'entropie institutionnelle, revenons brièvement sur cette notion. Tracer une généalogie de cette dernière nous fait remonter à l'émergence de la psychologie expérimentale, dans les années 1880,

moment où, selon Jonathan Crary, ce terme vient structurer une conception radicalement nouvelle de la perception (Citton 2014a, 39-41). Les pragmatistes ne seront ainsi pas indifférents à cette notion. Pour Charles Sanders Peirce, l'attention deviendra « le pouvoir d'abstraction » de notre conscience (Peirce 1868, 295). Pour William James, c'est la relation de l'attention à l'expérience qui deviendra centrale au chapitre 11 des *Principes de psychologie* : « Notre expérience se définit par ce à quoi nous acceptons de prêter attention » (1905, 8 :402). De plus, John Dewey, dès les débuts de sa carrière intellectuelle s'intéresse et définit l'attention dès la première partie de son ouvrage de psychologie : « l'attention est l'activité du moi qui relie tous les éléments qui lui sont présentés en un tout » (1887, 118). Enfin Mathew Lipman fait du déploiement d'une pensée riche et complexe le « fruit de la rencontre d'une pensée critique, créative et attentive » (Sasseville 2012, 2; Lipman 2003, 197-204).

Aussi, de manière schématique, on peut synthétiser les positions de ces auteurs au sujet de l'attention en disant que celle-ci n'est pas la propriété d'un individu (comme sa capacité de concentration par exemple), mais une *qualité* de certaines interactions entre un sujet et son environnement (interactions pouvant être soit de l'ordre du réflexe mécanique, soit de l'activité déterminée et volontaire du sujet). Il n'existe donc pas une seule attention (quantitativement ou qualitativement déterminée) mais *une pluralité des régimes d'attention* dont la valorisation ou la dévalorisation dépend d'un processus social. Cette qualité d'interaction se réalise sur des objets d'attention historiquement construits, et c'est pourquoi en ce sens il existe un travail social de l'attention (qui ne se réduit pas à un contrôle disciplinaire foucauldien). Enfin, ce travail de l'attention implique à la fois des techniques endosomatiques (la méditation, l'éloquence, etc.) et à la fois des technologies exosomatiques de l'attention (signalétique urbaine, écriture, profiling numérique, etc.) permettant de développer une attention individuelle et collective.

A partir d'une pareille définition de l'attention, une éthique peut alors se développer car si l'attention est un tel processus de valorisation, alors réfléchir sur l'attention portée à quelque chose et chercher les conditions d'amélioration de cette dernière relève d'une démarche de valuation. C'est-à-dire que là où un individu se demande où et sur quoi il portera attention et ce qu'il choisira d'ignorer procède d'un raisonnement éthique car il unit instinctivement le fait d'être attentif (attention) à celui d'être attentionné (valorisation). A la suite des réflexions de Sandra Laugier sur ce sujet (Citton 2014a, 252-66), nous faisons l'hypothèse que faire attention à quelque chose ne se réduit pas à un acte de vigilance (mû par un instinct de sécurité) mais est également un acte de sollicitude (où l'on fait attention à l'intégrité de l'objet de notre attention). Nous ne sommes donc ici ni complètement dans le contrôle paternaliste d'autrui, ni dans un soin uniquement « bienveillant » ou charitable, de toute manière peu appropriée en formation des personnes adultes. Au contraire, cette éthique *comme attention à ce qui compte* n'oublie aucun des deux membres de la relation, son plein déploiement relève donc d'un « *carefulness* » et son absence rejoint le « *carelessness* » observé par Jane Addams (1923, 199) en 1912.

Comprise en ce sens, une éthique de l'attention cherche une qualité de relation avec autrui qui nous semble propre à prendre en charge le problème de l'entropie institutionnelle vu précédemment. En effet, une éthique luttant contre l'entropie serait une éthique où le sujet s'ouvre sur autrui mais sans se/le disperser et sans se/le désorganiser¹⁰. Entre l'indifférence complète (aucune relation d'attention) et la violence radicale (dispersion et/ou désorganisation totale), une éthique de l'attention permet un partage des objets d'attention, partage sur lequel peuvent alors se construire les institutions. Dire ce qui nous paraît digne d'attention permet de confier au politique et à l'éducatif les sujets qui nous préoccupent sur lesquels il nous faut travailler. C'est pourquoi penser la formation collective de l'attention permet de limiter la dispersion et la désorganisation des attentions de chacun. En ce sens, une éthique de l'attention ne prône pas une seule forme (quantitative ou qualitative) d'attention mais tente d'aider à « mieux mesurer les enjeux relationnels de la façon dont nous aménageons nos environnements attentionnels » (Citton

10. Ici, on peut qualifier cette éthique d'humaniste si on considère qu'une relation humaine devient ce qui permet d'offrir à l'autre des moyens de lutter contre l'entropie qui le mine lui-même (Stiegler 2015, 140).

2014a, 19), c'est-à-dire, à investir au quotidien une écologie de l'attention (Citton 2014b) améliorant mon attention envers autrui. Cet « aménagement » peut paraître être une tâche modeste, mais si on considère que notre attention est une « énergie psychique » aussi limitée que l'énergie physique et autant que cette dernière soumise au problème de l'entropie, alors cette reconstruction écologique de l'attention devient une mission cardinale de tout projet universitaire.

2.2. Implémenter cette éthique pédagogique à l'université

Dès lors, comment instaurer et réaliser concrètement cette éthique pédagogique de l'attention à l'université? Bien que cette perspective éthico-pédagogique ne couvre pas tous les pistes de recherche qu'ouvre cette notion d'attention pour la pédagogie universitaire¹¹, nous nous concentrons sur celle-ci, car il nous semble que c'est là que la formation universitaire peut en être le plus conséquemment transformée.

Tout d'abord, il faut préciser que nous nous situons ici dans une réflexion portant sur une « déontologie professionnelle » dont cette éthique de l'attention serait un des éléments¹². Élément participant à la visée pratique de cette déontologie pour instaurer au sein d'une organisation (équipe pédagogique d'un département, laboratoire de recherche ou encore pour un cours avec des étudiants) un ensemble commun de règles et de critères éthiques partagés (Prairat 2014, 18-20). Ici le « le désir qu'a une profession de s'autogouverner » (Ibid. p.19) en construisant cette déontologie manifeste déjà un mouvement de lutte contre l'entropie institutionnelle. En effet, il s'agit ici de se rassembler et de s'organiser, dans le but de construire un environnement éthique¹³ qui ne pousse pas les uns ou les autres dans leurs retranchements (pédagogiques ou scientifiques) ou qui leur ordonnent de se conformer à un « moule » normatif inadéquat et contraignant sans raison (Ibid. 153-154). Plus précisément, la capacité d'une profession à se doter d'une déontologie s'oppose au processus d'autonomie néo-libérale (Cahuc et al. 2014) car ce dernier individualise et isole chaque individu, en le sommant de faire preuve d'une éthique individuelle dont il serait le seul responsable (Forquin 2004; Charle et Soulié 2008; Karier 1972). A l'inverse de cet isolement moral et de cette dispersion éthique (car chacun aura alors des principes moraux personnels indiscutables), la formulation d'une *déontologie professionnelle* nous apparaît ici comme le premier pas d'une éthique non-entropique. Ainsi, lors d'une formation universitaire, il s'agit de construire un environnement éthique où l'on sera attentif à ne laisser personne s'isoler éthiquement (comme lorsque l'on considère que « chacun a son avis » et qu'il est inutile de discuter de celui-ci) dans des choix professionnels présents ou à venir.

11. En effet, faire de l'attention une ressource pour lutter contre l'entropie pourrait nous questionner, entre autres, sur l'organisation physique des lieux universitaires. Par exemple, la possibilité de se connecter à internet dans toutes les salles de cours d'une université est-elle une bonne chose pour l'attention des étudiants? Cela ne contribue-t-il pas à la dispersion de leur attention? De la même manière, sur le plan pédagogique, travailler les questions de l'attention pour les enseignants pourraient conduire à une réflexion sur l'équilibre entre le temps de présence de l'enseignant devant ses élèves par rapport au temps de travail demandé pour un cours (c'est-à-dire en comptant le temps de recherche, de réponse aux mails, etc.). Ne diminuerait-on pas la fatigue des enseignants (et donc ce qui augmenterait leur attention) si ce ratio était clarifié au sein d'une équipe pédagogique? Enfin, dans le domaine de la recherche, là encore la surspécialisation disciplinaire questionne. N'est-ce pas une expression du problème entropique que de constater que la spécialisation universitaire forme notre attention à se concentrer sur des domaines de plus en plus réduits de la connaissance? Le jeu de mot « to learn more and more about less and less » pourrait nous faire réfléchir sur la manière dont la recherche universitaire construit de manière entropique notre attention de chercheurs et de chercheuses. Bref, de nombreuses pistes de recherche peuvent être ouvertes à partir de cette configuration théorique de l'attention.

12. Sur ce point, nous partageons la position de Luc Bégin à partir de laquelle il nous semble possible de « faire coexister l'éthique et la déontologie dans une infrastructure de régulation des comportements » (2011, 40).

13. Par cette expression « environnement éthique », nous entendons l'ensemble des compétences éthiques communes à des individus partageant le même environnement professionnel de travail à un moment donné. En ce sens, il existe certains environnements plus « solides » que d'autres, c'est-à-dire plus à même d'éviter les comportements à risque de la part des individus concernés (Boisvert et Bégin 2019).

De plus, formuler une éthique de l'attention à l'université nous permet de cerner ce qui semble, à tort peut-être, une évidence : se donner explicitement une exigence éthique d'attention à autrui est indispensable à toute éthique démocratique. En effet, si je veux considérer autrui comme un atout pour mener une vie bonne, il faut d'abord que je lui accorde mon attention. Au sein d'une délibération, pour la préparation d'un cours, lors d'une discussion entre deux couloirs... à chacun de ces moments, être attentif et être attentionné envers autrui sont des prérequis indispensables à tout *ethos démocratique* (fut-il pragmatiste ou non). En ce sens, l'attention est à la fois le premier des biens communs que produit une communauté démocratique, et ce dont elle dépend le plus primitivement. Une éthique démocratique cherche donc à augmenter ce partage de l'attention des individus entre eux, car c'est à partir de ce partage qu'un « engagement mutuel » est possible (Kitcher 2006, 1220). Comprise ainsi, la formation universitaire doit s'envisager comme construction de communauté d'apprenant où l'avis de chacun est digne d'attention (ce qu'un certain nombre d'outils de communication et de délibération rend possible).

De plus, si une éthique de l'attention peut être une éthique démocratique de lutte contre l'entropie, alors son travail au sein de l'université devient de plus en plus évident¹⁴. En effet, une éthique de l'attention répond aux vertus professionnelles¹⁵ nécessaires aux enseignants (Prairat 2015, 47-51) : un sens de la justice (rendu possible par le fait d'être attentif à toutes les discriminations possibles), la sollicitude (être attentionné permet d'être sensible à la fragilité des apprenants, et d'autrui en général), la vertu du tact (en tant que geste adéquat ou parole juste, c'est par un exercice soutenu de l'attention qu'est rendu possible tout sens de la mesure, de la nuance et de l'à-propos), et enfin la présence éthique (être capable d'être présent à soi et aux autres devient ici l'objectif même d'une éthique de l'attention)¹⁶. Une éthique de l'attention me place ainsi dans une posture professionnelle où notre premier travail (scientifique et pédagogique) est d'assumer le fait d'être entièrement et complètement là. A un stade presque pré-éthique et pré-rationnel, toutes nos pensées et nos actes doivent prendre le temps de déployer sur le monde qui nous entoure un regard attentif et attentionné. En quelque sorte, il s'agit de faire attention à son attention, pour être ensuite plus attentif à ce que nous faisons ou nous disons, et pouvoir ensuite aider autrui à être plus attentif à ce qui lui importe (Nussbaum 2011 ; 2015). Ainsi, proposer une telle éthique pédagogique de l'attention permettrait de repenser les finalités pédagogiques de toutes les formations universitaires.

2.3. Une éthique de l'attention ou l'art délicat d'accompagner les transformations

Quelles seraient alors les conséquences de cette éthique pédagogique particulière pour la formation universitaire? Ici, nous partons de la posture de l'enseignant qui se trouve modifiée pour, peu à peu, tirer les conséquences de ce premier changement sur l'attitude même des étudiants inscrits au sein de ces formations.

En effet, dans un premier temps, l'enseignant, conscient de cette ressource rare qu'est l'attention (la sienne et celle des étudiants) développe alors *un art pédagogique de l'attention à soi et au collectif*. Cet art se donne alors pour objectif d'éviter d'isoler l'apprenant dans son incompréhension ou incompetence et de lui permettre d'apprendre en tissant autour de lui un réseau d'attention, lui permettant d'accéder le plus aisément possible aux ressources nécessaires à son apprentissage¹⁷. Ce « réseau d'attention »

14. En effet, selon Sandra Laugier « Loin de relever d'une mythique perception immédiate, l'attention consiste en un effort susceptible de faire l'objet d'une éducation » (Citton 2014b, 264).

15. Cette expression est employée ici en référence aux travaux de Eirick Prairat et nous permet de garder en tête que le travail éthique qui nous occupe ici n'est jamais solitaire et uniquement personnel. Au contraire, ces vertus sont pensées au sein d'une profession, ce qui implique le travail collectif de l'organisation en question (Prairat 2013).

16. Cette présence éthique est décrite par Eirick Prairat comme un art d'être présent (impliqué), d'être au présent (disponible), et un art du présent (généreux de son temps) (Prairat 2017a, 92-93).

17. Le pédagogue, en attirant « l'attention sur ce qui mérite d'être appris » selon lui (Prairat 2017b, 65) est donc constamment dans ce partage, cette négociation, avec ses étudiants sur ce qui mérite une attention collective.

ne se limite donc pas à un climat d'étude ou une atmosphère propre à une promotion, mais cherche véritablement à créer une communauté d'apprentissage. Le savoir est alors mobilisé comme un outil à la fonction bien précise : « comme des sciences qui nous donnent une interprétation des autres personnes et qui élargissent et approfondissent ainsi notre sens de la communauté. » (Rorty 1993, 364). Il s'agit de transmettre à ces étudiants la conviction que leur formation ne serait pas le même sans eux et que l'attention et la présence de chacun participent à la construction du moment pédagogique commun.

Cela signifie, pour les adultes apprenants que sont les étudiants, que la transformation « promise » par la formation n'est possible que si l'étudiant et le groupe entier acceptent de se transformer, par la communauté des « je » dans un « nous » attentifs et attentionnés à chaque « je » (Stiegler 2008, 83). Ainsi, en faisant sentir à ses apprenants que chacun d'entre eux compte à ses yeux (Citton 2014b, 264-65) il réalise cet effort de construire une *communauté d'attention*, qui peut -être le premier pas d'une « communauté d'expérience » (Dewey 1927, 368), puis d'une véritable « communauté universitaire » que John Dewey appelle de ses vœux¹⁸.

Ce futur des universités auquel ces formations pourraient participer est celui d'une université où le ne vient pas seulement pour se former à des compétences techniques. Au contraire, dans cette perspective, chaque compétence transmise devient une unité « éthico-technique » pour l'enseignant, répondant à l'objectif suivant : lutter contre la désorganisation et l'isolement des individus sur le plan pédagogique, professionnel et civique. La transformation souhaitée ici propose de former les étudiants à être à la fois attentifs et attentionnés à ce qui les relie aux autres, ce qui les co-transforment. A la fois en tant qu'étudiants, futurs ou actuels professionnels et comme citoyens, il s'agit, pour l'enseignant, de les faire travailler sur *ce à quoi nous tenons*, c'est-à-dire à la fois ceux à qui et ce à quoi nous devons être attentifs et attentionnés d'une part, et, d'autre part, ce qui nous met en tension et ceux qui nous demande de l'attention. C'est pour cela qu'il nous semble que *l'art pédagogique de l'attention* se révèle être une condition indispensable à la maîtrise *du travail de la transformation* pédagogique collective, et non pas seulement l'art solitaire et contemplatif d'un présent immobile. Chaque formation est donc un apprentissage où l'étudiant vient avec la même question à satisfaire : « En tant que professionnel de tel domaine, à quoi et à qui dois-je donner de l'attention ? ». Et la réponse à cette question ne doit pas être délivrée de manière magistrale *ex-nihilo*, abstraite de toute écologie, mais doit se construire en suivant le mouvement d'un travail collectif où chacun se transforme. C'est-à-dire que c'est grâce à un réseau d'attention aux expériences vécues de chacun, que, par la construction même de cette réponse collective par la communauté d'attention formée, cette capacité à être attentif et attentionné se développe pour chaque apprenant.

Conclusion

« Le pragmatisme est un art des conséquences, un art du "faire attention" qui s'oppose à la philosophie de l'omelette justifiant les œufs cassés ».

(Pignarre, Stengers, et Vièle 2007, 30)

En guise de conclusion, résumons le fil de notre argumentation pour en rappeler les acquis. Notre

18. Celles-ci, comprises comme « véritables centres d'attention, d'intérêt et de dévouement pour leurs membres constitutifs » (Dewey 1927, 369) pourraient alors réaliser les propositions du *University Civic Responsibility movement* que Lee Benson, Ira Harkavy et John Puckett (2007, 114-20) imaginent pour le futur des universités.

question initiale était la suivante : comment l'entropie peut-elle être un concept utile pour penser les problèmes sociaux et relationnels relatifs à l'anthropocène qui touchent actuellement l'université? A partir de là, nous avons, dans un premier temps, tenté de circonscrire le concept de l'entropie, à travers ses différentes migrations interdisciplinaires, pour établir, avec la philosophie pragmatiste, son sens dans le domaine de la philosophie politique tout d'abord, puis en philosophie de l'éducation. Nous avons alors retenu de l'entropie qu'elle est une tendance à la désorganisation et à la dispersion des individus entre eux. Cette tendance est paradoxalement, à la fois inhérente aux processus organisationnels qui animent toutes les institutions, et pourtant opposée à l'effort premier d'organisation et de cohésion des individus entre eux, inhérent, lui aussi, à toutes institutions.

Ensuite, à partir de ce concept d'entropie reconstruit en philosophie politique, nous avons cherché, au croisement du politique et de l'éducatif, c'est-à-dire dans le domaine de l'éthique pédagogique, comment renforcer nos efforts pour lutter contre les effets entropiques propre à l'institution universitaire. Il s'agit, là encore, avec la philosophie pragmatiste, nous avons cherché comment « faire attention » à cette tendance à la désorganisation et à la dispersion au sein des universités. L'un des moyens de lutter contre cela qui nous est alors apparu fut celui d'une éthique pédagogique de l'attention. Nous avons alors précisé, autant que possible, les potentialités transformatrices de cette éthique pour les formations universitaires.

Au terme de cette argumentation, nous ne pouvons pas ne pas mentionner les nombreuses limites de cette réflexion. Premièrement, si le concept d'entropie et d'anthropocène sont tous les deux des constructions interdisciplinaires tentant de rendre compte de réalités complexes et que leur relation est attestée dans de nombreux travaux portant sur la dégradation physique de l'environnement (pollution dû à l'extractivisme, dégradation des sols et des milieux écologiques), une réflexion interdisciplinaire de grande ampleur nous semble encore nécessaire pour étudier la pertinence du concept d'entropie pour décrire les effets de cet anthropocène sur les relations sociales, organisationnelles et attentionnelles des individus entre eux. Or, ces effets sont encore peu connus ou documentés en lien avec le concept d'anthropocène car les frontières disciplinaires restent encore difficiles à dépasser sur ces sujets aussi complexes.

Deuxièmement, si l'articulation du politique et de l'éducatif par la construction d'une éthique pédagogique nous semble nécessaire et pertinent pour appréhender les problèmes que nous permet de penser le concept d'entropie, il nous semble qu'un travail conséquent reste à faire pour construire avec plus de précisions les outils et les manières de réaliser au quotidien cette éthique dans le domaine de l'université. Les universités sont des milieux organisationnels complexes et les interactions entre ses membres sont complexes à étudier tant ses dernières sont diversifiées et déterminées par de nombreux facteurs. C'est pourquoi l'implantation d'une éthique pédagogique néguentropique demande un sérieux travail à venir, là aussi interdisciplinaire, auquel nous espérons que notre étude, prospective et exploratoire, aura modestement contribué.

Bibliographie

Addams, Jane. 1913. *Democracy and social ethics*. Citizen's library Macmillan Co. New-York.

———. 1923. « Twenty years at Hull-House, with autobiographical notes ». Dans *Essays : 1881 - 1932*. Vol. 9. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville.

———. 1930. « The second twenty years at Hull-house, September 1909 to September 1929, with a record of a growing world consciousness ». Dans *Essays : 1881 - 1932*. Vol. 9. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville.

Axelrod, Paul. 2002. *Values in Conflict : the university, the marketplace, and the trials of liberal education*. McGill-Queen's University Press. Londres.

Bégin, Luc. 2011. « Légiférer en matière d'éthique : le difficile équilibre entre éthique et déontologie ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 13, n° 1 : 39-61.

Behuniak, Jim. 2019. *John Dewey and Daoist Thought : Experiments in Intra-Cultural Philosophy, Volume One*. SUNY Press. New-York.

Benson, Lee, Ira Richard Harkavy, et John L. Puckett. 2007. *Dewey's dream : universities and democracies in an age of education reform : civil society, public schools, and democratic citizenship*. Temple University Press. Philadelphie.

Bernier, Nicolas. 2019. « L'Autogouvernement selon John Dewey et Jane Addams ». *Sens Public*, août.

Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet, et Dominique Ottavi. 2003. *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Bayard. Paris.

Boisvert, Yves, et Luc Bégin. 2019. « Le service public face à la corruption systémique : faiblesse morale et vulnérabilité organisationnelle ». *Revue française d'administration publique* N° 171 (3) : 767-80.

Boutet, Marc. 2016. « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique ». *Phronesis* 5 (2) : 23-34.

Brauer, Markus. 2011. *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin. Paris.

Brillouin, Léon. 2000. *La science et la théorie de l'information*. Hermann & Cie. Paris.

Cahuc, Pierre, Marc Ferracci, Jean Tirole, et Étienne Wasmer. 2014. « L'apprentissage au service de l'emploi ». *Notes du conseil d'analyse économique* n° 19 (9) : 1-12.

Charle, Christophe, et Charles Soulié. 2008. *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Editions Syllepse. Paris.

Citton, Yves. 2014a. *L'économie de l'attention*. La Découverte. Paris.

———. 2014b. *Pour une écologie de l'attention*. Le Seuil. Paris.

Cremin, Lawrence A. 1961. *The Transformation of the School : Progressivism in American Education, 1876-1957*. 1st edition. Alfred A. Knopf. New-York.

Dalton, Thomas. 2002. *Becoming John Dewey : Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Indiana University Press. Indiana.

Dewey, John. 1887. « Psychology ». Dans *The Early Works of John Dewey, 1882-1898. Volume 2 : 1887, Psychology*, Southern Illinois University Press. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Charlottesville.

———. 1927. « The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry ». Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 2 : 1925-1927*, Southern Illinois University Press. Charlottesville.

———. 1929. « 1929.11.02 (06336) : Alfred C. Lane to John Dewey ». Dans *Volume 3 : 1940-1953*, Center for Dewey Studies at Southern Illinois University. Vol. 3. The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-III). Charlottesville.

- . 1935a. « 1935.04.**? (07774) : John Dewey to Corliss Lamont ». Dans *Volume 3 : 1940-1953*, Center for Dewey Studies at Southern Illinois University. Vol. 3. The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-III). Charlottesville.
- . 1935b. « Nature and Humanity ». Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11 : 1935-1937*, Southern Illinois University Press. Charlottesville.
- . 1938. « Logic : The Theory of Inquiry ». Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 12 : 1938*, Southern Illinois University Press. Charlottesville.
- . 1939. « Freedom and Culture ». Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13 : 1938-1939*, Essays, Southern Illinois University Press. Charlottesville.
- . 1949. « Knowing and the Know ». Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 16 : 1949-1952*, Southern Illinois University Press. Charlottesville.
- Fabre, Michel. 2014. « La pédagogie et les pédagogies ». Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, 501-12.
- Forquin, Jean-Claude. 2004. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs* n° 6 (3) : 9-44.
- Georgescu-Roegen, Nicolas. 1971 (2014). *The Entropy Law and the Economic Process* : Harvard University Press. Harvard.
- Karier, Clarence J. 1972. « Liberalism and the Quest for Orderly Change ». *History of Education Quarterly*. N° 12 (1) : 57-80.
- Khalil, Elias L. 2004. « The Three Laws of Thermodynamics and the Theory of Production ». *Journal of Economic Issues* 38 (1) : 201-26.
- Kitcher, Philip. 2006. « Public Knowledge and the Difficulties of Democracy ». *Social Research : An International Quarterly* 73 (4) : 1205-24.
- Lamy, Jérôme. 2015. « Savoir en faisant (et réciproquement). Le pragmatisme incandescent de John Dewey ». *Zilsel. Sociologie, histoire, anthropologie et philosophie des sciences et des techniques* (blog). 2015.
- Laval, Christian. 2012. *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte. Paris.
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*. 2^e éd. : Cambridge University Press. New York.
- Le Moigne, J-L. 1995. « Les épistémologies constructivistes ». *Que sais-je?* n° 2969. P.U.F. Paris.
- Lotka, A. J. 1925. « Elements of Physical Biology ». *Nature* 116 (2917) : 461-461.
- Mignot-Gérard, Stéphanie, et Christine Musselin. 2001. « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations ». *Education et sociétés* n° 8 (2) : 11-25.
- Mulligan, Robert F. 2006. « Transactional Economics : John Dewey's Ways of Knowing and the Radical Subjectivism of the Austrian School ». *Education and Culture, Journal of the John Dewey Society* 22 (2) : 61-82.
- Musselin, Christine. 1997a. « État, Université : la fin du modèle centralisé? » *Esprit*, n° 234 (7) : 18-29.
- . 1997b. « Les universités sont-elles des anarchies organisées? » Dans *Désordre(s)*, édité par Jacques

Chevallier, 291-308. Presses Universitaires de France. Amiens.

Nepton, Samuel. 2018. « La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey ». *Maîtrise en philosophie - avec mémoire*, Québec : Université Laval.

Nussbaum, Martha. 2011. *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Traduit par Solange Chavel. Climats. Paris.

———. 2015. *L'art d'être juste : L'imagination littéraire et la vie publique*. Trad. par Solange Chavel. Climats. Paris.

Peirce, Charles Sanders. 1868. « Paper 2 : Some Consequences of Four Incapacities ». Dans *Pragmatism and Pragmaticism*. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Charlottesville.

Pignarre, Philippe, Isabelle Stengers, et Anne Vièle. 2007. *La sorcellerie capitaliste*. La Découverte. Paris.

Piot, Thierry. 2017. « La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 27.

Prairat, Eirick. 2013. « Les vertus professionnelles ». *Hors collection*, 97-112.

———. 2014. « De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques ». PUF Paris.

———. 2015. *Quelle éthique pour les enseignants?* 01 éd. Le point sur... Pédagogie. De Boeck Education. Louvain-la-Neuve.

———. 2017a. « Une éthique professorale au service de l'estime de soi ». *Éthique en éducation et en formation : Les Dossiers du GREE*, n° 3 : 84-96.

———. 2017b. *Eduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF Editeur. Paris.

Rajchman, John, Jean-François Lyotard, et Cornel West. 1991. *La pensée américaine contemporaine*. Philosophie d'aujourd'hui. : Presses universitaires de France. Paris.

Rorty, Richard. 1993. *Conséquences du pragmatisme : essais; 1972-1980*. Traduit par Jean-Pierre Cometti. Editions du Seuil. Paris.

Sasseville, Michel. 2012. *Actes du colloque Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*. BAnQ – UQAM. Québec, Canada.

Schrodinger, Erwin. 1993. *Qu'est-ce que la vie? . De la physique à la biologie*. 1944^e éd. Seuil. Paris.

Stiegler, Bernard. 1994. *La technique et le temps. La faute d'Epiméthée*. Galilée. Paris.

———. 2008. *Aimer, s'aimer, nous aimer du 11 septembre au 21 avril*. Galilée. Paris.

———. 2015. « Sortir de l'anthropocène ». *Multitudes* n° 60 (3) : 137-46.

Thom, René. 1980. « Halte au hasard, silence au bruit ». *Le Debat* n° 3 (3) : 119-32.

———. 1981. « En guise de conclusion ». *Le Debat* n° 15 (8) : 114-23.

Thomson, William. 1862. « On the Age of the Sun's Heat ». *Macmillan's Magazine* 5 : 388-93.

William, James. 1905. *The Principles of Psychology, Volume I*. Harvard University Press. Vol. 8. The Works of William James. Charlottesville.

Zask, Joëlle. 2019. « Retour sur la notion perdue d'autogouvernement ». *Sens Public*, août.

Quelques repérages à travers la pratique d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (ESH) par le « maître autre »¹ : l'élève « dys »² comme agent de lucidité dysfonctionnel

Richard Tomé

Chargé de cours en sociologie en centre de formation

Professeur de psychologie en lycée

Chargé de cours en licence professionnelle métiers de la formation, Université de Pau et des Pays de l'Adour

Accompagnant d'élèves en situation de handicap, Education Nationale

Résumé

L'analyse critique portée par Adonis et Luc, jeunes collégiens « dys » de 11 et 12 ans, constitue le point d'appui de notre contribution.

Ils s'étonnent face au contenu d'un cours de mathématiques portant sur les fractions, puis transmettent leur étonnement paradoxal à leur accompagnant AESH, et c'est le clivage positiviste fini/infini qui est mis à mal, interrogeant ainsi un certain paradigme anthropologique qui consiste à considérer que le salut de l'Homme passe par l'absence de limites dans sa longue marche à travers le monde et les temps. C'est aussi le cas de conscience de l'accompagnant face à ces émergences ingénieuses, lesquelles viennent troubler l'ordonnement bien huilé de l'acte pédagogique, mais aussi la démarche d'accompagnement, qui vient bousculer la question de l'éthique.

En somme, l'élève ou l'être « dys » fonctionnel serait-il susceptible de porter en principe de lucidité anthropocène les limites de l'orgueil anthropocentré de l'Homme ?

Mots-clés : dys ; fini/infini ; limites

1. LERBET SERENI, Frédérique, in VENTOSO-Y-FONT Annick, DUBOIS-BEGUE Mireille, *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative*, Saint-Denis, Edilivre, 2014

2. Nous nommerons ESH-dys l'élève en situation de handicap souffrant de troubles dits « dys »

1. Deux toutes petites histoires de l'étonnement du « Eh ! Comment ça se fait ? ! » de l'ESH-dys ou la « bigarrure » du regard autre

1.1. Le « Eh ! Comment ça se fait » comme enclencheur pédagogique de la finitude du supposé infini

1.1.1. ADONIS ET LE CAMEMBERT

Un collègue du piémont des Pyrénées. Une classe de sixième. Le professeur de mathématiques s'adresse en ces termes en guise de préambule du cours qu'il s'apprête à dispenser sur le thème des fractions et de l'exercice d'application qui s'ensuit : « Une tâche complexe mobilise plusieurs compétences et connaissances ». Et de s'engager dans la rédaction au tableau de ladite tâche complexe au sein de laquelle Adonis relève immédiatement un élément qui suscite son étonnement :

- représentation algébrique d' $\frac{1}{3} = 0,333\dots$ → « c'est un nombre infini ! », dit-il à l'accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH),
- représentation graphique d' $\frac{1}{3}$: une part d'un camembert → « ça se termine ! C'est pas infini ! ».

Face à ce qu'il semble interpréter comme étant un paradoxe, il se tourne vers l'accompagnant et lui adresse, visiblement déstabilisé, un « Eh ! Comment ça se fait ? ! » déstabilisant.

1.1.2. LUC ET LE PÉRIMÈTRE

Un cours de mathématiques de classe de cinquième portant sur le périmètre d'un disque.

$$P = \pi \times 2R$$

D'où : $\pi = P$ (« c'est un nombre fini ») / $2R$ (« c'est un nombre fini »).

Luc : « Le quotient de deux nombres finis est un nombre infini ! Comment ça se fait ? ! »

Adonis et Luc semblent porter l'infinitude en principe de lucidité.

1.2. L'embaras du maître autre face aux « émergences ingénieuses [qui] font saillie dans un ensemble homogène » (Guillaumin, 2010, p.317)

1.2.1. QUEL CAS DE CONSCIENCE DE L'ACCOMPAGNANT ?

Quelle éthique parmi la diversité des discours éthiques, la « mixture bigarrée au carré » de Putnam (Putnam, 2013, p.114) ? : « [...] si Wittgenstein avait raison d'affirmer que les "mathématiques sont une mixture bigarrée", alors l'éthique est pour ainsi dire une mixture bigarrée au carré ».

Wittgenstein : « J'inclinerais à dire : les mathématiques sont une mixture bigarrée de techniques de démonstration » (Wittgenstein, 1983, p.161)

Que fait-on de ces fulgurances de l'ordre de la pensée infranchissable de l' « élève énigmatique » (Ventoso-Y-Font, 2014, p.108) pour l'éducateur ?

D'où, comment je m'en sors ? Quel accompagnement à la problématisation pour une production de savoir de l'anthropocène ?

1.2.2. QUELLE POSTURE DE L'ACCOMPAGNANT OU COMMENT TENTER D'ACCUEILLIR L'INCONFORT DE L'INCERTAIN HEURISTIQUE AU SEIN DE L'INSTITUÉ À PARTIR DE SA LOCALISATION SPÉCIFIQUE ?

Comment créer les conditions d'un tel accueil ?

En prenant pour point d'appui la « zone de double communication » (Pineau, 1980, p.99) que lui assigne l'institution, cette place singulière qu'il occupe entre le versant pédagogique, apanage de l'enseignant, et le versant thérapeutique, propre de la MDPH, l'accompagnant semble en capacité d'autoriser, de développer, de cultiver un espace d'élaboration conceptuelle libre qui serait accordé à l'instituant que représente l'ESH-dys dans sa capacité réorganisante à interroger l'institué que constitue l'école. Un espace concédé qui bousculerait le dogme des supposés savoirs omniscients enjoint par le référentiel et la didactique des disciplines – réductionniste de par son positivisme (Sensevy, 2009, p.50) – qui serait en mesure de définir ses objets et ses méthodes de façon propre, autorisant la pensée hors les mots³, des mots tout à la fois enfermants (Merleau-Ponty, 1988, p.30) et naturellement organisés et réorganisés à leur manière par les ESH, et pas uniquement dyslexiques ou dysphasiques, en capacité de produire face à l'uniformité des schèmes de pensée en pédagogie des « transactions ingénieuses aux frontières de discours normatifs » (Guillaumin, 2010, p.315).

Ici, l'exercice pédagogique s'inscrit ailleurs que dans celui du terrain d'application de connaissances produites ailleurs et par d'autres (savoirs épistémê). Il interroge la notion d'école inclusive (loi de 2005) sur le modèle du paradigme sociologique : assimilation mécaniste ou véritable intégration différenciée ? L'école semble externaliser la prise en charge clinique du trouble de l'ESH-dys vers l'accompagnant et internaliser les connaissances qui en émergent par un pilotage normalisant des émergences qui émanent de l'ESH-dys dans une sorte de réflexe préemptif.

L'école externalise le trouble vers l'accompagnant et internalise la production de savoir qui en découle en l'incorporant par nivellement et en le confondant⁴ (Lerbet-Séréni, 1994), niant la localisation potentiellement heuristique de l'ESH-dys à des niveaux⁵ différents (Barel, 1979, p.235).

2. « [...] la Nature est objective et non projective » (Monod, 1970, p.17) : l'ESH-dys en tant qu'agent du dysfonctionnement

2.1. L'action de l'Homme sur la nature en tant que « fabricants d'artefacts » (Id. p.17)

En ce sens qu'il est en mesure d'exploiter les ressources jusqu'à leur épuisement ou de transformer en profondeur la topographie, l'Homme réoriente la finalité – entendue comme « ce en vue de quoi » l'effet se produit (cf. Aristote : *ενεκα σου*) – non projective de la nature vers une finalité – dans son acception « finitive » (cf. Liiceanu, 1997 : « per »), celle de la fin d'une série – projective, c'est-à-dire s'inscrivant dans une fonction « fonctionnelle ».

3. « Le style n'est défini ni par les mots, ni par les idées, il ne possède pas de signification directe, mais une signification oblique »

4. « [...] semblables [mais] qui ne se confondent pas »

5. « [...] il faut des actes et des acteurs qui ne peuvent pas se situer sur plusieurs plans à la fois, qui ne peuvent pas être localisés à un seul niveau »

2.2. Entrée étymologique du préfixe dys

Assigné aux multiples vocables qualifiant les troubles dont l'ESH-dys est l'objet, l'origine sémantique du préfixe – mauvais fonctionnement – renvoie au champ lexical du projectif – fonction – dans sa variante négative – non conforme – permettant d'ouvrir la voie sur l'affirmation par idiosyncrasie (par essence) d'une certaine identité non projective de l'ESH-dys. Dans un contexte de primauté du pattern de la structure fonctionnelle dans l'organisation de l'activité économique de nos sociétés modernes, et notamment dans le mode de gouvernance au sein de l'entreprise (Crague, Guillemot, 2010, p.129), relayée par l'école (logiques de spécialisations et d'expertises au sein de filières), l'ESH-dys s'avère radicalement dissonant dans sa relation au paradigme projectif puisque « mal-fonctionnant ».

Depuis Edouard Claparède (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale), il semble raisonnable d'envisager que la praxis pédagogique se vertèbre autour de la dimension psychologique de l'apprenant. Dès lors que l'enseignant n'exploite pas la dissonance de la réflexion chez l'ESH-dys en particulier, dans sa fonction dynamique, tel un embrayeur pédagogique à partir duquel un mouvement à couplages multiples s'enclenche faisant « bouger les lignes » de l'institution (face à l'instituant), de l'élève (face à la question de la norme éducative), de l'un en interaction avec l'autre (dans un mouvement récursif), la pédagogie, en bon fantassin de la doxa instituée, constitue le substrat garant de la pérennité d'un projet de société productif normalisant, voire normatif, sur lequel se nourrit et croît le Léviathan coupable d'anthropocène.

Bibliographie

Barel, Y, 1979, *Le paradoxe et le système, essai sur la fantastique sociale*, Grenoble : presses universitaires de Grenoble

Claparède, E., 1905, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève : Kundig

Crague G., Guillemot D., 2010, « Structure fonctionnelle et frontière des entreprises », *La Découverte*, n° 162

Guillaumin, C., 2010, « Le Master 2 SIFA de Tours, transactions aux frontières institutionnelles et "émergences ingénieuses" », *L'archipel de l'ingénierie de la formation*, Rennes : presses universitaires de Rennes

Lerbet-Séréni, F., 1994, *La relation duale. Complexité, autonomie et développement*, Paris : L'Harmattan

Liiceanu, G., 1997, *De la limite, petit traité à l'usage des orgueilleux*, Paris : Michalon

Merleau-Ponty, M., 1988, « La conscience et l'acquisition du langage », *Merleau-Ponty à la Sorbonne, résumé de cours 1949-1952*, Cynara

Monod, J., 1970, *Le hasard et la nécessité, essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*, Paris; Seuil

Pineau, G., 2005, « L'ingénierie stratégique de la formation », *Se former à l'ingénierie de formation*, in Leguy P, Brémaud L., Morin J., Pineau G., Paris : L'Harmattan

Pineau, G., 1980, *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*, Montréal : Sciences et culture

Putnam, H., 2013, *L'éthique sans l'ontologie*, Paris : Cerf

Sensevy, G., 2009, « Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration? », *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité? Questions vives*, Caen : presses universitaires de Caen

Ventoso-Y-Font A., Dubois-Bégué M., 2014, *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative*, Saint-Denis : Edilivre

Wittgenstein, L., 1983, *Remarques sur les fondements des mathématiques*, Paris : Gallimard

Atelier C

**Éducation en santé
santé émancipatrice et santé communautaire**

Si l'éducation en santé vise à permettre une appropriation individuelle à réaliser par chacun pour adapter en continu son mode de vie aux circonstances de son existence, de quoi le sujet doit-il s'affranchir afin de replacer le sens qu'il donne à sa vie, le sens d'être au monde en accord avec son milieu de vie/vivant?

Quelles dynamiques à la fois individuelles et collectives peuvent permettre de se dégager d'utopies, de représentations, de transmissions culturelles et sociales sur l'environnement en les confrontant à sa santé, à sa liberté de choix comme de pensée dans un monde en transition?

Animatrice :

Elisabeth Noël-Hureaux

Intervenantes :

Sylvie Barbier

Eline Bouvarel

Danielle Pougnet

Valérie Roy

La place du concept de « corps-propre » dans le processus de résonance

Sylvie Barbier

*Maître de conférences en Sciences de l'Education,
Université de Bordeaux*

Bruno Blancheton

*masseur-kinésithérapeute-rééducateur,
libéral, Angoulême*

Résumé

Nous avons identifié à partir d'entretiens menés par Sylvie Barbier, enseignante-chercheur en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux, avec Bruno Blancheton, masseur-Kinésithérapeute, établi en libéral à Angoulême, ce qui construit son identité professionnelle. Il nous est rapidement apparu, lors de ces entretiens, que B. Blancheton reconnaissait la mise en place d'une posture d'empathie et d'un processus qu'il nommait « résonance » au sein de ses techniques. Il évoquait un incontournable apport qualitatif lorsqu'il décrivait la « résonance » en termes de « Lettres de Noblesse » du métier.

Heureux de pouvoir librement exprimer cette particularité professionnelle qui entraine en correspondance avec les recherches de ce processus de « résonance » dans les groupes en formation de S. Barbier, nous nous sommes emparés de l'opportunité de réfléchir ensemble à la nature même de ce processus et d'en définir des éléments de contours épistémologiques.

La résonance, inscrite dans une approche philosophique (G.W.F. Hegel, E. Husserl, M. Merleau-Ponty, P. Ricœur, W. Jankélévitch), rencontre inévitablement des neuropsychologues ou psychologues (A. Berthoz, J. Cosnier). Nous la considérons comme une troisième expérience de cognition. Notre effort d'élucidation du processus de résonance passe par la description du « corps-propre ». Nous proposerons lors de la communication un petit exercice de compréhension par les participants de cette notion si difficile à saisir sans être vécue. Peut-être même surgira-t-il un moment de résonance lors du partage de cette expérience.

Mots-clés : corps-propre; résonance; soin; masseur; kinésithérapeute; rééducateur

Présentation générale de l'étude

C'est à partir de la pratique réflexive de Bruno Blancheton, masseur-kinésithérapeute, accompagnée en entretiens de type conversationnels et compréhensifs (Kaufmann, 2016¹) par Sylvie Barbier, chercheuse en sciences de l'Éducation qu'a émergé au cœur de discussions le terme de « résonance ». Ensemble nous nous sommes engagés dans l'analyse des retranscriptions au sein d'un cadre d'emblée participatif et avons décidé de mener l'enquête sur la place de la résonance dans la pratique du thérapeute. Plus globalement notre étude porte sur la relation qu'entretient le kiné avec son patient. Nous cherchons à comprendre comment sa pratique favorise les liens entre le corps et l'esprit, à la fois chez le patient, chez le kiné ou même au sein de la relation entre ces derniers. Nous avons l'intuition que dans son rôle de rééducateur, la recherche d'unité corps-esprit est en rapport direct avec la résonance. Or, si la notion de résonance provient initialement des sciences physiques, bien d'autres champs scientifiques se sont ouverts à ce concept comme : la biologie avec Varela, 1989² ou Maturana, 1983³, la chimie de Prigogine, 1980⁴, la cybernétique avec Wiener, 1950⁵, la systémique avec L. Von Bertalanffy, 1981⁶. On la retrouve aussi avec Elkaïm, 2001⁷, en la thérapie familiale avec de grands auteurs comme Bateson, 1977⁸; Haley, 1963⁹; Watzlawick, Weakland et Fisch, 1974¹⁰ ou encore la psychanalyse où l'attachement se fonde sur les échos mutuels selon Winnicott, 1971¹¹. La résonance est aussi abordée en épistémologie avec Edgard Morin, 1986¹². Aujourd'hui ce concept est toujours d'actualité en sociologie avec Hartmut Rosa, 2018¹³. Concernant notre étude, nous considérons la résonance comme un méta-processus largement répandu dans la nature et, en particulier, chez l'être humain.

Dans la relation éducative que développe le kiné avec son patient, la résonance devient un geste professionnel d'amélioration de la démarche thérapeutique. Plus exactement elle est la clé d'une approche personnalisée vers un ensemble de techniques de soin adaptées et actualisées. Cette « valeur ajoutée » au métier de Kiné nous donne à comprendre que la qualité simple et authentique de la relation humaine instaurée par la résonance est tout aussi importante que les techniques les plus innovantes développées et enseignées aux professionnels. Notre réflexion devrait faire l'objet d'un article dans lequel nous tenterons de modéliser la résonance dans sa fonction de rééducation du patient. Centrée sur cette relation éducative, nous tenterons de décrire la complexité de ce méta- processus afin de penser le binôme Kiné-Patient comme un système cognitif. Nous pensons que la connaissance émerge immanquablement de l'expérience vécue, comme une co-naissance sujet/monde, une naissance conjointe de l'un et de l'autre. L'idée étant de reprendre sur le fond le concept de Merleau-Ponty qui établit une égalité entre le fait de dire qu'une chose s'exprime en moi, qu'elle me parle, ou que j'exprime la chose. Comme dans la gestalt théorie où la forme donne sens aux éléments, les éléments constituent la forme, sans eux pas de forme et sans elle ils ne seraient que des éléments éparpillés sans significations.

1. Kaufmann, J- C., 2016, « L'entretien compréhensif », Paris, A. Colin.

2. Varela, F. J., 1989, « Autonomie et connaissance : essai sur le vivant », Paris, Seuil.

3. Maturana, H. P., 1983, « What Is to See. Archivos de Biología Y Medicina Experimentales », 16, 253.

4. Prigogine, I., 1980, « Physique, temps et devenir », Paris : Masson

5. Wiener, N., 1950, *The Human Use of Human Beings : Cybernetics and Society*, Boston : Houghton Mifflin.

6. Von Bertalanffy, L., 1981, « A Systems View of Man : Collected Essays », P. A. La Violette, dir. Boulder : Westview Press.

7. Elkaïm, M., 2001, « Si tu m'aimes, ne m'aime pas (2e éd.) », Paris Seuil.

8. Bateson, G., 1977, « Vers une écologie de l'esprit », Paris Seuil.

9. Haley, J. (1963/2009). *Stratégies de la psychothérapie*. Toulouse : Erès.

10. Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R., 1974/1975, « Changements : paradoxes et psychothérapie », Paris, Le Seuil.

11. Winnicott, D. W., 1971, « Playing and Reality. », London : Tavistock.

12. Morin, E., 1986, « La méthode : 3. La connaissance de la connaissance », Paris Le Seuil.

13. Rosa, Hartmut, 2018, « Résonance, une sociologie de la relation au monde », édition La Découverte.

Eléments méthodologiques de l'étude :

La méthode inductive débute avec des entretiens semi-directifs, menés classiquement auprès du kiné interrogé sur sa pratique professionnelle. L'originalité méthodologique de l'étude tient à l'analyse en regards croisés des retranscriptions. Il ne s'agit plus d'un sujet d'étude mais d'une co-réflexion et de co-écriture praticien/chercheuse. Nous avons repéré les grandes thématiques au regard de quelques champs théoriques. Pour le kiné, les champs de la physiologie et des neurosciences sont convoqués tandis que pour la chercheuse ce sont ceux des Sciences de l'éducation et de la phénoménologie. Notre chance, car il en faut parfois, est d'avoir lors de notre revue de question, trouvé un ouvrage qui reliait nos deux cultures, physiologie et phénoménologie ¹⁴.

La communication

Pour cette communication, nous limiterons notre propos à la modélisation de l'acte du professionnel. Nous présenterons comment favoriser la résonance à partir du fonctionnement du « corps-propre » (concept de Merleau-Ponty, 1945 ¹⁵), car il nous semble être le mieux à même de décrire le principe unifiant du corps et de l'esprit et préparer la résonance. Nous commencerons par présenter comment la posture du thérapeute favorise l'émergence d'une résonance, avant d'aborder plus activement avec les participants, le concept de « corps-propre ».

Comment favoriser la résonance ?

Adoption d'une posture singulière, (*on y retrouve des attitudes rogériennes et la réduction phénoménologique*)

A. Le thérapeute adopte une posture de **sympathie** vis-à-vis de son patient, et mobilise une énergie affective positive envers lui. Son état mental doit être dégagé des stimuli de bas niveau, de ses préoccupations quotidiennes, des représentations sociales ou culturelles généralement attachées aux personnes. Il s'abstrait le plus possible de ses a priori.

B. Le thérapeute consacre à son patient toute son **attention** et cette présence attentive favorise l'émergence d'informations plus précises et plus subtiles. **Décentré** sur la personne, il accueille ses émotions, ses ressentis, ses pensées comme elles sont vécues, sans les interpréter.

C. Le thérapeute s'engage dans une posture d'**humilité** liée au tempo de la relation. Il laisse le temps à cette relation de se construire et adapte son discours et ses techniques à la personne. Cette ouverture sincère à autrui est liée à son intention d'éducation de la personne. Le thérapeute s'autorise alors à une réflexion au sens de retour conscient sur lui-même et s'autorisant à être ce qu'il est, il renvoie aussi cette liberté à autrui d'être authentiquement ce qu'il est. Une expression individuelle, singulière, unique qui fait résonner avec l'autre son rapport à son vécu.

D. Le thérapeute adopte une posture d'**empathie**. A la fois **centré** sur lui-même (congruent) et sur l'autre, il mobilise son « corps-propre » pour ouvrir un espace de résonance. Cette posture empathique s'exerce longuement, elle n'est pas naturelle ni spontanée elle nécessite un long apprentissage personnel.

14. Berthoz, A. et Petit, J-L., 2006, « Phénoménologie et physiologie de l'action », Odile Jacob

15. Merleau-Ponty, M., 1945, « Phénoménologie de la perception », Gallimard.

Comment fonctionne le corps-propre ?

La compréhension du « corps-propre » est difficile d'accès par le langage des mots, il passe par le langage du corps, par le sens intime des mouvements (kinesthèses), par des sensations, des perceptions vécues séparément et unifiées dans l'instant.

Nous associerons donc à un temps d'explication définitoire du « corps propre », un moment d'activité guidée dans un exercice à pratiquer et vivre ensemble.

Définition du corps-propre

Qu'est-ce que le corps-propre ?

Pour définir le corps-propre, Merleau-Ponty part du schéma corporel. Il définit ce dernier comme la prise de conscience globale, une forme issue du monde inter sensoriel où le tout diffère des parties. Le corps-propre est le sens intime ressenti par le sujet dans sa relation au monde, il est englobé dans le corps physique au moment de l'action. C'est une expérience sensori-motrice vécue qui peut être anticipatrice, c'est à dire antérieure à l'expérience physique au moment de l'acte, car elle contient toutes les expériences précédemment vécues. Il s'agit d'une nouvelle manière d'exister au monde, une mise en situation propre à agir, actualisée ou potentielle.

Nous avons tous un corps physique qu'on appellera « corps-physique » et un schéma corporel qui correspond à une forme représentative du corps. Le « corps-propre » fait fonctionner en même temps la forme mentale du schéma corporel et la coordination globale des sensations qui vient le réorganiser en retour. C'est en cela qu'il est actualisé à chaque réalité vécue.

Grâce à toutes sortes d'interactions avec l'environnement, nous sommes situés dans des contextes aussi divers que les instants à vivre. Notre corps-propre est informé par tous les sens et les mouvements du corps-physique. Son rôle est d'intégrer chacune de ces perceptions physiques et de ces mouvements à une forme globale qu'il réorganise et redessine. Le corps-propre transforme chacun des mouvements en kinesthèses, c'est-à-dire en sens intime de l'acte, comme celui de l'accélération, de la vitesse, de la force... S'il s'agit du contact avec une œuvre d'Art, il permet de ressentir l'impression (puissance, harmonie...) que l'artiste veut transmettre.

Pour le dire autrement, solliciter son corps-propre signifie qu'à chaque instant, nous prenons conscience de nos expériences vécues, nous observons notre corps-physique et l'espace dans lequel nous évoluons. Notre attention se place sur les objets sur lesquels nous agissons avec plus ou moins de forces, forces auxquelles il nous faut obéir ou que nous déployons nous-même. Nous donnons du sens aux déplacements que nous effectuons, aux mouvements que nous faisons, ainsi qu'à chaque expérience sensorielle, qui peut alors servir de référence aux futures expériences à vivre. La diversité des actes effectués, des réalités vécues auxquelles correspondent des identités référentes, trouve une unité dans une conscience dont le corps-propre est le support. C'est comme si volontairement, intentionnellement nous habitons un espace, que nous incarnions le monde dans un temps précis de cet espace. Dans l'instant défini où nous nous trouvons, un sens global est donné à chacune de ces incarnations temporelles, unifiant chacun des espaces-temps vécus. Le corps-propre est cette conscience inscrite dans le corps-physique.

Quels sont les processus engagés par le corps-propre au cours de l'acte ?

- Diminution de l'ego (pour viser l'altérité, nous estimons qu'il est nécessaire de minorer certains processus égo-centrés comme la projection, l'identification ou le contretransfert).

- Extension aux objets de connaissance (objets concrets, sociaux).
- Perception des informations (tactiles, visuelles, auditives, gustatives, haptiques, olfactives).
- Intégration des nouvelles informations, attribution de significations.
- Réorganisation du schéma corporel.
- Mémorisation des expériences pour les rendre potentiellement mobilisables en dehors même de toute action réalisée.

Le corps-propre engage ces différents processus dans l'acte localisé, mais ces derniers forment une seule et même fonction dont la complexité échappe la plupart du temps à notre conscience. Par cette interaction dynamique, le sujet assimile à chaque instant l'objet de connaissance qui définit l'acte lui-même. Cette expérience d'assimilation de l'objet sera mobilisable plus tard et peut être potentialisée, c'est-à-dire réalisable à tout autre moment. L'objet lorsqu'il se lie au corps change de statut et peut alors devenir un véritable prolongement du corps-chair. Les informations données par exemple par le bout de la canne blanche de l'aveugle équivalent à celles données à l'œil pour le voyant, elle devient un « quasi-membre ». Même si la canne n'a pas de kinesthèses propres, elle participe à la construction du sens que l'aveugle donne au monde. C'est comme si nous avions affaire à deux systèmes en interaction réciproque, d'un côté celui du corps chair avec ses kinesthèses qui objectivise les perceptions du monde; de l'autre côté celui du corps-propre, à la fois émotionnel et cognitif, qui subjectivise l'environnement. Dit autrement par Merleau-Ponty :

« Le corps propre fonctionne comme un échangeur du subjectif en objectif, et réciproquement. »¹⁶

L'idée piagétienne d'un monde modifié par le sujet agissant et réciproquement d'un milieu qui modifie le sujet est toujours valable, les neurosciences en montre l'actualité. Les expériences vécues avec les objets réorganisent les réseaux neuronaux (ce que Piaget nommait l'accommodation). Ceux-ci sont modifiés par l'extension des objets pendant l'action ou même seulement à partir de l'intention de l'action. Le kiné et d'autres professionnels du soin, sont amenés à corriger des dysfonctionnements comportementaux liés au schéma corporel défectueux, par exemple avec les anorexiques, cela est possible car on peut modifier le sens intime du corps-propre lors des échanges.

Exercice de compréhension du corps propre



Regardons, écoutons cette sculpture de Ousmane Sow :

<https://france3-regions.francetvinfo.fr/nouvelle-aquitaine/bordeaux-metropole/bordeaux/quand-ousmane-sow-exposait-bordeaux-1146095.html>

16. Berthoz et Petit citent Husserl p. 212.

Ce que l'on perçoit initialement est l'impression globale que quelque chose émane de l'œuvre (puissance, force, inquiétude, curiosité, sonorité, beauté brute...). Cette impression provient du ressenti intime construit à partir de nos expériences antérieures.

Le corps-propre nous permet de nous glisser dans le corps du personnage, d'y percevoir la sensation de mouvements, la mobilisation des muscles, des articulations. L'extension de notre corps-propre à la sculpture nous fait ressentir l'attention que porte le personnage à l'objet, en particulier ici, le fait de porter l'oreille au tambour. Cette photo nous plonge non seulement visuellement à l'intérieur du corps de l'objet, mais elle permet aussi de solliciter l'audition. Tout se passe comme si nous percevions le son et qu'il déclençait en nous la même angoisse ressentie par le personnage, nous sommes comme lui prêt à fuir ou combattre.

Toutes nos expériences antérieures nous font ressentir ce que l'artiste a mis dans cette œuvre. Le corps de la statue parle au nôtre. Elle prend sens pour nous. Un sens sensible. Plus précisément, cette relation de l'artiste avec son œuvre résonne avec notre propre expérience, vécue ailleurs, et réactualisée ici.

Cette seconde photo montre le travail de la main, du bras, du corps de Sow tendu vers son personnage. Nous ressentons toute la force du corps à corps entre la terre et l'être humain. Ousmane Sow est entièrement tendu vers cet homme qu'il fait surgir à cet instant du chaos initial. L'esprit s'inscrit dans la forme et l'intention de l'artiste émerge dans l'instant de création.

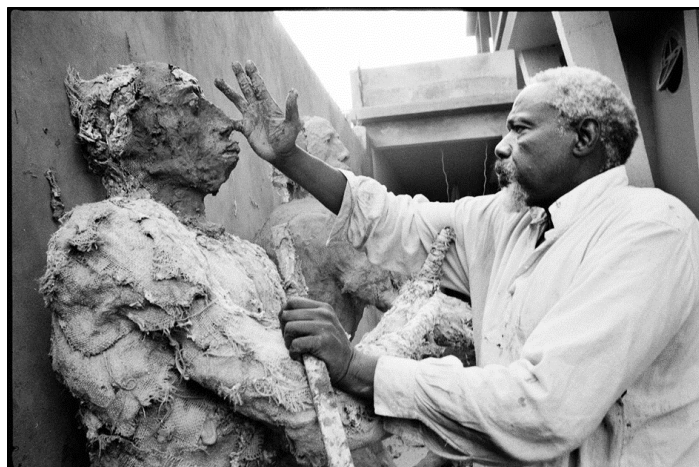
La photo suggère la portée du processus créatif qui humanise l'œuvre au travers d'un véritable dialogue entre l'artiste et ce qui pourrait être son reflet de glaise brute. L'Art amplifie la perception. En fait nous pourrions dire que percevoir cette statue c'est la faire parler.

Que ressentons-nous? L'interaction, la réciprocité des forces? Au-delà des aspects de bas niveaux (bouts de tissus, motte de terre...) la forme humaine surgit à la fois sous la main de l'artiste et dans notre regard. Le corps-propre nous fait ressentir la duplicité de la perception, c'est-à-dire la relation entre des éléments sans signification mais indispensables et la forme globale qui donne aux éléments leur sens. Nous avons accès au sens sensible, c'est-à-dire à la manière dont les choses se montrent à nous.

La statue ne dégage-t-elle pas, elle aussi, une présence orientée vers l'artiste?

N'ont-ils pas tous les deux le même regard? La même tension l'un vers l'autre? Lien pour visualiser la photo.

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ffr.newmediator.org%2F974-ousmane-sow-auguste-rodin-of-senegal>



Comment se situe cette pratique de résonance dans l'ère anthropocène ?

La résonance, en tant que méta processus relationnel, a une place centrale à occuper dans l'émergence d'un comportement responsable et respectueux au sein de notre société. Les conséquences des ruptures d'équilibre écologique ou social ne peuvent être imputables aux seuls acteurs décisionnaires, elles sont aussi de notre responsabilité, celle de l'ensemble des êtres humains. D'ailleurs, la plupart des solutions proposées sont souvent de nature collective, au travers du tissu associatif ou bien de la mise en place de nouveaux circuits économiques, d'échanges de services et d'une solidarité retrouvée et localisée. L'énergie nécessaire à la restauration d'un équilibre pourrait être concentrée sur quelques-uns des éléments qui sous-tendent l'accès une forme complète de résonance, c'est à dire la bienveillance, le respect, la confiance, l'attention et l'écoute au sein d'une posture empathique.

Au niveau de la pratique de la kinésithérapie, l'enjeu est identique, tout comme l'est la place que prend la résonance. Sur le plan économique et écologique, l'accélération et l'évolution technologique a un coût et oblige les kinés à démultiplier les postes de soins pour répondre à l'exigence économique qui les contraint à équiper leurs cabinets et à répondre à la demande de patients en quête de sophistication. Au lieu d'instaurer un partage vivant, à l'écoute de ses propres perceptions, le thérapeute s'en remet de plus en plus à des outils numériques, dans des cabinets aseptisés et froids, et les patients finissent par déléguer à ces machines leurs capacités perceptives.

Nous devons nous poser la question éthique, comme Varela la posait dès les années 1980, non pas celle de savoir ce qu'il est possible de faire en Sciences et technologie, mais de savoir ce qu'il est souhaitable de faire.

Bibliographie

- Barbier R., 1997, « L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines », Paris, Anthropos.
- Barbier, S., 2020, « L'écoute sensible du rapport au savoir, présentation d'une expérience pédagogique », in « Education et cognition, des éléments théoriques amenés par les diverse modélisations à la pédagogie Freinet », Année de la recherche, direction de Jean Vannereau, pp 277-287.
- Berthoz, A. et Petit, J-L., 2006, « Phénoménologie et physiologie de l'action », Odile Jacob.
- Berthoz, Alain, 2014, « Une théorie spatiale de la différence entre la sympathie et les processus de l'empathie », in L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique », sous la direction de Botbol, M. Doin, p 79-98.
- Brunel, M-L, Cosnier, J., 2012, « L'empathie, un sixième sens », PUL.
- Husserl, E., 1925-1928, « Psychologie phénoménologique », chez Vrin, édition 2001.
- Lerbet, G., 2004, « Le sens de chacun, intelligence de l'autoréférence en action », L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, M., 1945, « Phénoménologie de la perception », Gallimard.
- Varela, F., 1996, 2nde édition 2004, « Quel savoir pour l'éthique, action, sagesse et cognition », La découverte.
- Varela, F, Thompson, E., Rosch, E., 1993, « L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine », Seuil.

Douleur chronique et (re)construction de soi

Eline Bouvarel

Infirmière

Masterante en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII

Résumé

Ma communication est construite autour d'une recherche qualitative menée auprès de personnes atteintes de douleurs chroniques. Elle a été conduite pendant ma première année de master en sciences de l'éducation, en s'appuyant notamment sur l'anthropologie, la phénoménologie et la théorie des moments. Il s'agit d'un travail de recherche de praticienne-chercheuse, faisant converser pratique et théorie pour mettre au jour le pouvoir érosif et transformateur de la douleur chronique sur le soi et sur les relations entre soi, l'autre et l'environnement.

Mots-clés : Douleur chronique ; souffrance ; (re)construction de soi ; temporalités ; anthropologie (David Le Breton) ; philosophie (Paul Ricœur, David Hume, Henri Lefebvre)

Introduction

Dans la nuit du 19 au 20 octobre 2021, un homme de 71 ans a tué d'une balle dans la tête sa femme de 69 ans, atteinte de la maladie de Charcot¹. Il s'est ensuite donné la mort, laissant derrière lui une lettre dans laquelle il explique qu'elle était en phase terminale et que cet acte avait été convenu entre eux². Voilà jusqu'où peut conduire la souffrance face à l'inéluctable de la maladie. Et si toutes les histoires de vie marquées par la maladie et la douleur chroniques ne se terminent pas ainsi, ce fait divers vient tout de même nous rappeler la terrible souffrance de ceux qui traversent cette épreuve.

Depuis mes débuts en tant qu'infirmière, je me questionne sur la prise en charge de la douleur, notamment quand elle se chronicise et devient une pathologie à part entière, en dehors de son étiologie initiale. En effet, la douleur chronique impacte de façon globale et parfois inattendue ceux qui vivent avec elle au quotidien, bouleversant leurs rapports aux autres, au monde, et à soi, dans une proportion telle que le soi s'en trouve transformé. Et si mon mémoire s'est articulé majoritairement autour de l'anthropologie (David Le Breton), de la philosophie (Paul Ricœur) et de la théorie des moments (Henri Lefebvre), j'aimerais ici proposer des liens avec la notion d'anthropocène en mettant l'accent sur les relations entre le soi et l'environnement. Loin de se vouloir exhaustif, mon travail se présente comme une ébauche réflexive. Je propose ainsi un résumé de l'approche clinique qui fût la mienne, afin de mettre avec vous en question la notion d'environnement dans le contexte particulier de la douleur chronique.

Douleur

En médecine, il est question de douleur chronique quand celle-ci est supérieure à trois mois dans sa durée, que la douleur soit présente de façon continue ou intermittente, et quelle que soient son étiologie, sa topographie et son intensité³. Mais quand on utilise le mot douleur, de quoi parle-t-on exactement? Si les dictionnaires en ligne proposent deux définitions distinctes, en se basant sur la dichotomie somatique – psychique⁴, l'IASP⁵ de son côté « définit la douleur comme une expérience sensorielle et émotionnelle désagréable liée à une lésion tissulaire existante ou potentielle ou décrite en terme d'une telle lésion »⁶. Dans cette définition, l'utilisation de la conjonction de coordination *et* entre les termes *sensorielle* et *émotionnelle* montre le caractère indissociable entre la sensation et l'émotion.

La douleur est aussi un fait d'existence, une révélation de notre vulnérabilité au monde. Expérience inévitable et récurrente sur le chemin de vie, à la fois singulière et universelle⁷, elle accompagne l'Homme depuis la nuit des temps. Dès sa naissance dans l'Antiquité⁸, la médecine a eu comme objectif principal le soulagement des douleurs physiques et morales. La médecine moderne, malgré les indéniables (r)évolutions qu'elle a connues et permises, reste parfois inefficace. On peut même se demander si la chronicisation ne serait pas le revers de la médaille de la médecine moderne dans les pays développés. À force de traiter, de tenter de guérir, d'améliorer les prises en soin, nous avons considérablement allongé notre espérance de vie et fait reculer le moment de la mort, cela parfois au prix d'une (sur)vie douloureuse, comme c'est le cas dans certaines pathologies cancéreuses ou chroniques, qu'on ne sait guérir totalement

1. Ou sclérose latérale amyotrophique, maladie dégénérative conduisant au décès le plus souvent par détresse respiratoire au bout de quelques années d'aggravation et de douleurs (<https://www.arsla.org/la-sla-cest-quoi/>)

2. <https://www.europe1.fr/faits-divers/info-europe-1-marseille-une-femme-hospitalisee-a-lhopital-nord-tuee-par-son-mari-4072581>

3. <https://www.douleurs-chroniques.fr/informations-generales-douleur-chronique/>

4. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/douleur> et <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/douleur/26637>

5. International association for the study of pain (association internationale pour l'étude de la douleur)

6. Benhamou-Jantelet, « Douleur ».

7. Le Breton, *Tenir : douleur chronique et réinvention de soi*.

8. Rey, *Histoire de la douleur*.

mais qu'on ralentit pour étirer le temps de vie. L'anthropocène est l'ère du contrôle de l'être humain sur son environnement, et sur lui-même, bien que parfois ce contrôle relève plus de la volonté ou de l'illusion que de la réalité. En découle une conviction profonde que nous avons droit à l'antalgie, et que la médecine moderne aurait des possibilités sans limites pour guérir et faire taire la douleur. La désillusion des patients qui constatent, dans leur chair, l'étendue de l'inconnu et de la non-maîtrise en ce qui concerne leur état, vient s'ajouter à la souffrance et au non-sens de la douleur chronique.

En France, on estime qu'environ 30% de la population générale est concernée par la douleur chronique⁹. La moitié de ces personnes sont handicapées par leur douleur, dans les différents aspects de leur vie, comme le montrent les études présentées dans le « Livre blanc de la douleur chronique ». Au-delà de la persistance de la sensation douloureuse, beaucoup d'entre eux souffrent de dépression, d'isolement social. Ainsi nous pouvons noter qu'en dépit de l'avènement de l'anthropocène et du contrôle grandissant de l'Homme sur sa santé, la douleur reste un problème pour ceux qui, malgré des tentatives multiples, usant de la pharmacopée traditionnelle autant que de techniques de soins alternatives, échouent à la contrôler totalement. Certaines personnes semblent ainsi condamnées à vivre avec la douleur.

Au travers de ma pratique infirmière et de ma recherche, je me suis intéressée au vécu des personnes atteintes de douleur chronique. La notion de souffrance ressort largement des différents discours.

Souffrance

Au quotidien, douleur et souffrance sont des notions proches, confondues, parfois synonymes, selon leur contexte d'utilisation. Il paraît alors nécessaire de tenter de les distinguer pour ne pas sombrer dans un réductionnisme qui occulterait d'importantes considérations. La philosophie des soins palliatifs proposée par Paul Ricœur peut nous aider à comprendre les nuances et les liens entre douleur et souffrance. Cette philosophie est basée sur « un modèle de soin ouvert à l'intrication des dimensions physiques, psychiques, sociales, et spirituelles de la maladie »¹⁰. Elle met en avant le concept de *total pain* qui regroupe les différentes dimensions de la douleur : physique, psychique, sociale et spirituelle. Nous pourrions traduire cet anglicisme par *souffrance*, qui englobe l'ensemble de ces dimensions. La distinction entre douleur et souffrance peut néanmoins se faire dans le monde du soin, en considérant que la douleur s'évalue, se mesure, se ressent corporellement, tandis que la souffrance, elle, se reconnaît et se vit. Paul Ricœur, dans son approche phénoménologique, fait d'ailleurs une distinction intéressante entre ces deux notions :

« On s'accordera donc pour réserver le terme douleur à des affects ressentis comme localisés dans des organes particuliers du corps ou dans le corps tout entier, et le terme souffrance à des affects ouverts sur la réflexivité, le langage, le rapport à soi, le rapport à autrui, le rapport au sens, au questionnement »¹¹.

On pourrait ajouter ici la notion de rapport au monde ou à l'environnement naturel. Car c'est en effet un aspect qui ressort de mon travail, tant dans la littérature scientifique que dans l'enquête de terrain. Les personnes atteintes de douleurs chroniques doivent gérer à la fois la douleur elle-même et la souffrance qui en résulte dans tous les aspects de leur vie quotidienne. Adaptation ou renoncement à certaines activités, aménagement des espaces et des rythmes de vie ; aucune parcelle de l'existence n'échappe à la transformation qu'imposent la douleur et la souffrance et « il n'y a pas de peine physique qui n'entraîne pas un retentissement dans la relation de l'homme au monde »¹².

9. « Livre blanc de la douleur Chronique », 7.

10. Marin et al., *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricoeur*, 9.

11. Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 14.

12. Le Breton et Moretti, « Entre douleurs et souffrances », 323.

Rapport au temps

Dès la conscientisation du caractère chronique de sa douleur, il s'opère pour la personne atteinte de douleur chronique un remaniement de ses temporalités, de son rapport au temps qui passe. La douleur chronique la force à de nouvelles perspectives en la situant dans une anticipation qui parfois paralyse. Pour Gérard Reynier, la douleur influe sur la temporalité car elle est une perception, au même titre que les cinq sens. Elle informe et pousse à l'adaptabilité. Cette perception de la sensation douloureuse vient déformer l'environnement perçu par son prisme de négativité. Le monde semble difforme, tordu : « la douleur dénature la qualité de notre environnement perçu et le révèle au sujet dans l'ampleur de la déformation qu'elle lui a infligée »¹³. Le corps lui, signifie par ces douleurs persistantes ses limites, remettant en question la moindre activité. Toutes les pensées, perceptions et projections sont parasitées. Infiltré de douleur, le temps lui-même semble déformé. La douleur ne passe pas. Le temps non plus, alors qu'il semble s'écouler à une vitesse folle au dehors. Dès lors, le douloureux se présente « comme exclu du temps et du monde, comme totalement à côté »¹⁴. Malgré lui, il reste possédé par sa douleur. Cette douleur intérieure qui le happe, le tenant enfermé dans un hors-temps, à distance du temps social, du monde et des autres.

Ce hors-temps éloigne d'autant plus de la vie sociale que nous évoluons dans un monde qui suit une cadence folle, une société dans laquelle tout doit aller vite et où sont exigées à la fois rapidité et efficacité. Et si certains proposent un éloge de la lenteur¹⁵, celle-ci ne fait pas partie des habitudes sociétales dominantes en occident. Cette temporalité du tout – tout de suite est impossible à suivre pour les personnes douloureuses, dont le temps se trouve interrompu, ralenti, rythmé par la douleur.

L'approche psychanalytique proposée par Claude Cloës met en avant une différence de fond entre la temporalité de la douleur et celle de la souffrance. Synchronie¹⁶ pour la douleur et diachronie¹⁷ pour la souffrance. L'auteur énonce en effet que « le temps de la souffrance est diachronique, il est fait d'attente, de durée et peut sembler parfois infini au sujet qui l'éprouve à la manière d'un présent sans fin »¹⁸. Paradoxalement à cette diachronie, la souffrance contraint la personne à l'instant présent, en la forçant à s'abstenir de toute projection dans le passé ou le futur : « la souffrance installe le sujet dans un temps ne s'éprouvant qu'au présent, mais un présent qui pourtant s'écoule et qui ne se réduit pas à l'instant comme c'est le cas dans la douleur. »¹⁹. Entre alors en jeu la question de l'impossibilité d'anticipation, ou du moins de l'oblitération de la capacité à anticiper des projets sans être assujéti par la douleur. Car le douloureux chronique en arrive parfois à restreindre considérablement ses projets, activités, soirées, sorties, par la seule crainte de la survenue de la douleur physique, dans une forme de renoncement face au risque que la douleur vienne interrompre le vécu. Et donc, même en dehors du moment douloureux à proprement parler, la douleur s'immisce sous forme de souffrance, dans tous les autres moments de la personne.

Difficulté, voire impossibilité de travailler, faire à manger, s'occuper des enfants, faire la fête, avoir une vie intime... La personne douloureuse chronique est comme hors du temps social commun, détachée de la réalité et de la temporalité partagée, contribuant ainsi à son isolement et au sentiment d'étrangeté à l'autre. Cela semble d'autant plus vrai quand elle fait face à des non-douloureux, incapables de percevoir ou de comprendre la souffrance dans laquelle elle se trouve. L'identification à l'autre est alors impossible

13. Reynier, « Le hors-temps de la douleur chronique », 102.

14. Reynier, 101.

15. Conférence débat avec David Le Breton et Frédéric Worms, disponible en ligne : <https://www.franceculture.fr/conferences/palais-de-la-decouverte-et-cite-des-sciences-et-de-lindustrie/eloge-de-la-lenteur>

16. Synchronie : temporalité en rapport à un état, sensation à un instant T

17. Diachronie : temporalité en rapport à l'évolution au fil du temps

18. Cloës, « Les temporalités propres à la douleur et à la souffrance », 1105.

19. Cloës, 1100.

et la personne en arrive à questionner sa place dans le monde, dans la société, dans sa famille. Fais-je encore partie de cette humanité que j'observe sans pouvoir la rejoindre? Sa douleur l'englobe et l'isole, le rendant inaccessible à l'autre et donc à lui-même; il se retrouve « abstrait d'un monde où il prenait part aux projets sociaux et culturels; il est alors attaqué dans sa propre identité et isolé dans une souffrance qui le recroqueville sur lui-même »²⁰. Ces empêchements de prendre part à la vie sociale et de se reconnaître soi dans l'autre viennent détruire le statut social qui jusqu'ici allait de soi. Et dans le même temps où cette prison de douleur se construit et isole celui qui souffre, c'est toute l'identité et l'environnement psychique de la personne qui sont ébranlés.

On pourrait retourner cette proposition sur le hors temps en stipulant que ce ne soit pas le douloureux qui serait hors du temps social, mais plutôt le temps social qui serait désynchronisé du temps naturel, qui s'impose au travers de la douleur. La douleur serait alors la condition contraignant l'Homme à retrouver une synchronisation avec son environnement, en se détachant des temporalités sociales qui n'ont de sens que pour le capitalocène, mais pas pour la nature ni le sujet.

Rapport à soi

Le concept de soi est sans doute, en sciences humaines, un des concepts les plus complexes et sujet à controverse. Selon les courants, il est question de soi, de moi, de je, d'identité ou de sujet. Et si ces termes ne sont pas tout à fait synonymes selon leur contexte, nous sentons bien qu'ils traitent tous de la question fondamentale de notre intériorité, de notre essence, de ce qui nous définit chacun comme appartenant au genre humain en nous différenciant pourtant les uns des autres, une personne n'étant jamais strictement identique à une autre. Loin d'en faire une étude exhaustive, j'ai proposé dans mon mémoire deux approches philosophiques du soi, qui, bien qu'elles ne s'accordent pas en tous points, apportent des éléments de réponse à mon questionnement au sujet de la transformation du soi dans l'expérience de la douleur chronique.

Une approche phénoménologique, basée sur le travail de Marc-Antoine Vallée, m'a permis de mettre en avant trois modalités d'être soi : nécessité, tâche, et effort. En croisant cette réflexion à la philosophie ricœurienne, je me suis demandé si on pouvait atténuer le sentiment d'étrangeté à soi en questionnant les concepts de mêmété et d'ipséité. Rappelons que « la « mêmété » (identité-idem) suppose une permanence dans le temps, s'oppose au différent, au changeant, au variable, tandis que l'« ipséité » (identité-ipse) n'implique rien de tel, et permet au contraire de poser d'autres modalités d'identité non identique »²¹. En faisant le lien avec ma réflexion autour de la temporalité de la douleur, je me demande si l'idée d'une permanence de soi, même partielle, est raisonnable? Quid de la dimension diachronique de l'être? Peut-on par ailleurs, rester le même dans un environnement naturel et social en perpétuelle mouvance? La reconnaissance de soi, suite à la déformation occasionnée par la douleur chronique, tant dans le corps que dans l'esprit, impliquerait-elle un renoncement à la mêmété de l'être, en acceptant le caractère évolutif de notre ipséité? Il ne semble en effet pas inintéressant de considérer que, comme notre environnement, nous sommes en perpétuelle mouvance, dans une homéostasie indispensable à la vie bien que parfois inconfortable. Et il apparaît au final que la reconnaissance et à la coïncidence à soi puissent aider à faire diminuer la souffrance. Il s'agirait en somme de réconcilier le soi réel, que l'on est en dépit de tout choix, le soi idéal, que l'on aimerait être, et l'image de soi, que l'on perçoit et que l'on donne à voir aux autres, volontairement ou non.

De façon très différente, la pensée empiriste de David Hume propose que le soi n'existe pas. Ce serait une illusion, puisqu'on ne peut ni le percevoir, ni en faire l'expérience. Cette notion métaphysique relèverait

20. Reynier, « Le hors-temps de la douleur chronique », 104.

21. Truc, « Une désillusion narrative? », paragr. 4.

du mirage substantialiste²². Quand bien même on concéderait l'existence d'un soi substantiel chez l'être humain, il serait en fait impossible d'y accéder²³. Nous ne serions pas capables de nous saisir nous-même. En effet nous entrons en relation avec le monde, les autres et notre soi grâce à nos capacités perceptives, que l'on sait faillibles. De la même façon que nous avons tous été déjà trompés par un tour de magie ou une illusion d'optique, nous pourrions faire l'expérience d'erreurs perceptives lorsque nous portons notre attention vers notre intériorité psychique ou physique. Même en l'absence de ce type d'erreur, les perceptions ne donnent accès qu'à ce qui est perceptible et non pas à la nature même des éléments perçus. À cela, David Hume ajoute l'idée que l'esprit a tendance à négliger les variations des objets perçus quand elles sont minimales, notamment dans le quotidien de la vie, pour assurer la permanence de l'objet au travers d'une prétendue identité immuable :

« Lorsque la transformation devient patente, l'esprit se trouve devant une contradiction entre la ressemblance de l'objet à lui-même dans le temps et les différences devenues indéniables; contradiction qu'il résout en créant une nouvelle fiction, par laquelle il distingue ce qui demeure (comme substance) de ce qui change (comme accident) »²⁴

En considérant donc la faillibilité de nos perceptions, on peut poser l'hypothèse qu'il serait impossible de percevoir son soi. Et si l'on ne peut le percevoir, alors il semble que la seule façon d'atténuer les souffrances liées à sa métamorphose consiste en l'acceptation de l'impossibilité d'achever une quête de soi; l'impossibilité d'avoir une réponse ferme et définitive à la question « qui suis-je? ». Alors peut-être, par le renoncement à la connaissance de soi, l'on pourrait faire diminuer, voire éradiquer la souffrance. Le soi devenant finalement synonyme de flux, de mouvements de perceptions, à jamais inaccessible dans son essence, insaisissable dans son absolu.

Que l'on considère le soi comme une entité réelle ou comme une illusion perceptive et métaphysique, il semble qu'une caractéristique commune aux deux perspectives ressorte : le soi ne serait pas immuable. La dimension infirmière de ma recherche ne rendrait-elle pas la question de la réalité ou non du soi caduque? Ce qui compterait, davantage que de trancher cette question, serait le vécu des personnes lors de ce qu'elles perçoivent et ressentent comme étant une transformation ou une destruction de soi. Car si le soi consistait éventuellement en une ineptie, cela n'enlèverait rien à la réalité du vécu de ceux qui croient le percevoir ou ressentent le besoin de le chercher.

Rapport à l'environnement

Dans mon travail, j'ai tenté de montrer que la douleur imposait de se tourner vers soi, vers son intériorité physique, mentale et psychique, tant elle happe la conscience par la violence des perceptions qu'elle inflige. Malgré ce repli sur soi, il nous faut considérer notre rapport à l'environnement dans le contexte de la douleur chronique. La théorie des moments d'Henri Lefebvre²⁵ nous offre une porte de réflexion à ce sujet. Un moment consiste en effet en une modalité de présence au monde. Il permet d'appréhender les rapports entre soi, l'autre et la nature dans l'unité du moment et au travers de la rencontre auto-hétéro-éco. Alors, le moment douleur, notamment quand il s'impose par son intensité et sa soudaineté, pourrait donner forme à trois types de rapport : le rapport à soi, en ce qu'il force à une attention et une perception particulière de son propre corps, dans une violente confrontation à sa conscience corporelle; le rapport à l'autre, qui peut tout à coup être perçu comme une potentielle menace (l'autre risquant d'aggraver la douleur par ses gestes, ses paroles, sa présence, son absence. . .) ou au contraire comme la source d'un

22. Salaün, « La fiction du moi ».

23. Dokic, « Ipséité (A) - L'encyclopédie philosophique », part. 5.

24. Brahami, « La généalogie du moi dans la philosophie de Hume », 172.

25. Hess, *Henri Lefebvre et la pensée du possible*.

éventuel soulagement (par l'aide matérielle, physique ou psychique qu'il pourrait apporter) ; enfin le rapport à la nature, à l'environnement qui, comme l'autre, peut se révéler terrible ou salvateur selon les circonstances. Il arrive d'ailleurs que ce ne soit pas l'environnement matériel ou social en lui-même qui soit modifié par la douleur, mais la perception que la personne en a. Et ce qui hier pouvait paraître anodin, familier ou agréable peut, dans les moments de douleurs apparaître comme menaçant, étranger ou dangereux. La douleur chronique, dans les projections négatives qu'elle impose, fait porter à celui qui la subit un autre regard sur le monde. Des éléments qui, avant l'apparition des douleurs, semblaient anodins ou passaient inaperçus dans le quotidien peuvent devenir très saillants et ajouter de la souffrance à la douleur. La crainte, voire l'angoisse de rencontrer ou de vivre un élément déclenchant ou aggravant la douleur parasite l'esprit et les perceptions sensorielles dans une espèce d'hyper attention, d'hyper réceptivité, d'hyper sensibilité à l'environnement. On pourrait alors étudier avec les personnes concernées cette dimension dans une perspective positive et émancipatrice. Peut-être pourrait-on les accompagner pour apprendre à utiliser cette capacité d'entrée en contact et de connexion accrue à l'environnement pour faire émerger non pas des menaces, mais au contraire, des étayages, des sources de soulagement, afin de pouvoir atteindre l'équilibre que dépeint Jocelyne Paderi dans son ouvrage « J'ai mal et je vais bien »²⁶.

D'autre part on pourrait s'interroger sur l'évolution de notre environnement de vie qui, transformé par notre main, apporte à n'en pas douter, du confort, mais aussi des pollutions multiples (bruit, lumières, pesticides, gaz,...) qui viennent sinon créer, au moins majorer des douleurs chez de nombreuses personnes. Combattre la douleur et la souffrance pourrait alors se faire en trouvant ou en imaginant des lieux qui permettraient d'accueillir l'espace nécessaire à être soi dans les moments douloureux. Pouvoir au besoin se cacher, s'isoler de l'environnement social habituel, ou au contraire investir l'environnement naturel d'une manière telle qu'il puisse davantage être vécu comme étayant plutôt que comme menaçant.

Il faut noter enfin que l'environnement est un concept central dans le méta paradigme infirmier²⁷, en ce qu'il impacte grandement et parfois de manière inattendue l'état de santé des personnes. Un environnement, qu'il soit psychique (interne), social, matériel ou naturel (externes), nous influence en exigeant que l'on s'y adapte, sous peine d'en être exclu ou bien d'éprouver de la souffrance à y évoluer, à y tenir sa place. L'environnement de soin est également important. Il a largement évolué au fil des dernières décennies, et trop de patients font encore face à la méfiance, à l'incrédulité ou à l'indisponibilité du corps médical quand ils expriment leurs douleurs et ne trouvent alors plus la sécurité ni l'écoute que devrait offrir tout environnement de soin.

Conclusion et ouverture

Étant donné les résultats de cette recherche de M1, j'ai l'intention d'explorer à présent le journal comme outil de formation de soi et de reconnexion à l'environnement, comme un espace sécurisé permettant d'être soi, y compris avec sa douleur. L'idée serait de proposer aux patients un potentiel remède à la souffrance, une arme supplémentaire dans la bataille pour (re)trouver du sens en analysant son rapport à soi, aux autres et au monde au travers de l'écriture réflexive diaire. Investir un moment douleur qui permette d'évincer la souffrance et d'atteindre son être au monde en dépit de la maladie. Proposer la mise en œuvre d'un journal thérapeutique pourrait, au-delà de l'intérêt évident pour les patients concernés, permettre d'identifier et de promouvoir des liens pertinents entre sciences de l'éducation et sciences infirmières, entre théories en sciences sociales et pratiques en santé.

Nous pourrions également questionner mon objet de recherche du point de vue des soignants. Avec la

26. Paderi et al., « Le guide du douloureux chronique ».

27. Cartron et al., « Les sciences infirmières : savoir, enseignement et soin ».

notion de capitalocène, nous pourrions ainsi nous demander comment la transformation du monde du soin en une entreprise supposée être rentable a impacté l'environnement de soin et la prise en soin des personnes, de même que la vision des soignants de leur propre métier. Le capitalocène permet-il encore aux vocations soignantes de se vivre ?

Bibliographie

Benhamou-Jantelet, Ghislaine. « Douleur ». In *Les concepts en sciences infirmières*, 158-60. Hors collection. Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2012. <https://doi.org/10.3917/arsiforma.2012.01.0158>.

Brahami, Frédéric. « La généalogie du moi dans la philosophie de Hume ». *Revue philosophique de la France et de l'étranger* 126, n° 2 (2001) : 169-90. <https://doi.org/10.3917/rphi.012.0169>.

Cartron, Emmanuelle, Didier Lecordier, Isabelle Eyland, Anne-Marie Mottaz, et Ljiljana Jovic. « Les sciences infirmières : savoir, enseignement et soin ». *Recherche en soins infirmiers* N° 140, n° 1 (10 juin 2020) : 77-96.

Cloës, Claude. « Les temporalités propres à la douleur et à la souffrance ». *Revue française de psychanalyse* 78, n° 4 (2014) : 1095-1106. <https://doi.org/10.3917/rfp.784.1095>.

Dokic, Jérôme. « Ipséité (A) - L'encyclopédie philosophique ». L'encyclopédie philosophique, 2019. <https://encyclo-philos.fr/ipseite-a>.

Hess, Rémi. *Henri Lefebvre et la pensée du possible : théorie des moments et construction de la personne*. Anthropologie. Paris : Paris : Economica; Anthropos, 2009.

Le Breton, David. *Tenir : douleur chronique et réinvention de soi*. Collection Traversées. Paris : Éditions Métailié, 2017.

Le Breton, David, et Chiara Moretti. « Entre douleurs et souffrances ». *Revue des sciences sociales*, n° 53 (22 septembre 2015) : 6-7. <https://doi.org/10.4000/revss.2691>.

« Livre blanc de la douleur Chronique ». Consulté le 20 octobre 2021. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_Blanc_Douleur_Chronique_AFVD_FIBROMYALGIE_FRANCE_env_270415.pdf.

Marin, Claire, Paul Ricoeur, Nathalie Zaccā-Reyners, et Frédéric Worms. *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricoeur*. Questions de soin. Presses Universitaires de France, 2013. <https://doi.org/10.3917/puf.marin.2013.01>.

Paderi, Jocelyne, Eric Serra, Alain Serrie, Patrice Queneau, et Anita Violon. « Le guide du douloureux chronique : j'ai mal et je vais bien : vingt questions-réponses sur la douleur vécue ». Desclée de Brouwer, 2010.

Rey, Roselyne. *Histoire de la douleur*. Poche / Sciences humaines et sociales. Paris : La Découverte, 2011. <https://doi.org/10.3917/dec.rey.2011.01>.

Reynier, Gérard. « Le hors-temps de la douleur chronique ». *Topique* 112, n° 3 (2010) : 99-117. <https://doi.org/10.3917/top.112.0099>.

Ricoeur, Paul. « La souffrance n'est pas la douleur ». In *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricoeur*, 13-34. Questions de soin. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2013. <https://doi.org/10.3917/>

[puf.marin.2013.01.0013](https://doi.org/10.1017/puf.marin.2013.01.0013).

Salaün, Franck. « La fiction du moi ». In Hume, 60-93. *Philosophies*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2003. <https://www.cairn.info/hume--9782130524441-p-60.htm>.

Truc, Gêrôme. « Une désillusion narrative? De Bourdieu à Ricœur en sociologie ». *Tracés*, n° 8 (1 avril 2005) : 47-67. <https://doi.org/10.4000/traces.2173>.

L'évolution théorico-socio-historique de la psychiatrie et du métier d'infirmier

Danielle Pougnet

doctorante au laboratoire FOAP CNAM Paris

Résumé

Issue d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation interrogeant le rôle du tiers dans l'apprentissage sur le tas par l'expérience des infirmiers nouvellement diplômés exerçant en santé mentale et psychiatrie, cette proposition de communication souhaite faire part de l'évolution historique de la psychiatrie et son impact sur la formation et le métier d'infirmier dans ce domaine car aujourd'hui, après trois années d'études, pour pouvoir soigner en psychiatrie et santé mentale, les nouveaux professionnels doivent se réinventer et devenir « sujet à part entière » de leur apprentissage du métier, à la différence de leurs aînés.

« *La peur du fou est, sans doute, aussi vieille que le monde* » relate Jacques Hochmann en 1981 dans un magazine de santé mental au Québec. Cette représentation de « l'autre différent » a conduit les sociétés, dès l'antiquité à s'interroger sur la prise en charge de ces malades. Ce questionnement perpétuel, fait d'oppositions et de paradoxes politiques, philosophiques, économiques et médicaux, a contribué à la construction et à l'évolution de la psychiatrie mais il a aussi entraîné la disparition d'une formation d'infirmiers spécialisés au profit d'une formation d'infirmiers généralistes ou compétences riment avec progrès et un contenu de formation devenu inadéquate aux besoins du terrain. Finalement on assiste à un secteur du soin qualifié en 2019 par Fiat et Wonner de système au bord de « *l'implosion* ».

Cette présentation permettra de montrer l'évolution de la psychiatrie; de la saignée jusqu'à sa déspecialisation infirmière et pourquoi depuis lors les nouveaux diplômés en soins infirmiers qui ont choisi d'exercer leur métier auprès de ces patients, se sont inscrit dans un nouveau mode d'apprentissage, que l'on pourrait qualifier d'« anthropocène » : sans accompagnement organisé, fondé sur l'interaction avec des tiers issus de leur environnement.

Mots-clés : psychiatrie; antipsychiatrie; évolution; formation; déprofessionnalisation

Depuis la nuit des temps, l'homme s'est préoccupé de ses semblables atteints de maux de l'esprit. La réponse sociale apportée à leurs prises en charge a oscillé durant des siècles au gré des cultures, des croyances et des idéologies. Considérés comme une manifestation du divin pendant des siècles, la maladie qu'elle soit mentale ou physique est soignée par incantation, fumigation et décoction de plantes. Au V^{ème} siècle avant JC, Hippocrate qui souhaite lutter contre cette magie, créait une médecine humanitaire et scientifique. Il reconnaît comme ses prédécesseurs, les troubles mentaux au même titre que les maux physiques, mais pour soigner, il s'appuie sur la théorie des humeurs et édicte des règles éthiques. Apparaissent alors des médecins civils et des gardes malades masculins, par opposition aux pratiques préexistantes. Mais à cette époque, la connaissance est limitée et la médecine dite « magique » perdure. Puis l'Europe se christianise et la médecine devient cléricale. Soigner ce n'est ni de la science et encore moins de la magie. Soigner, c'est avant tout s'assurer le salut éternel en procurant un abri sûr, du réconfort, des soins d'hygiène et des repas. Pour cela, l'ordre des évêques fait édifier des lieux dédiés. L'hospital accueille « les indigents » comme les malades. Basés sur la charité, ces soins sont réalisés bénévolement par des religieux que l'on appelle des « infirmiers ». Néanmoins, la théorie des humeurs héritée de la Grèce antique et les pratiques qui en découlent ainsi que les pratiques ancestrales basées sur les décoctions et les plantes perdurent. Cependant, sous l'Inquisition, la maladie change de statut. Elle résulte du péché et est liée à la « possession ». Jugés par un tribunal les malades sont condamnés au bûcher et brûlés pour hérésie. Les pratiques médicales sont assimilées à des actes de sorcellerie et, celui ou celle qui les prodigue, subit le même sort que les malades. Après cette période trouble, les soins apportés aux malades restent sommaires la théorie des humeurs est toujours pratiquée, ainsi que les lavements ou encore les saignés. Les pratiques médicales qui n'ont pas disparu sont toujours d'actualité.

Sous la Renaissance et l'âge classique, le contrôle des hôpitaux est transféré au pouvoir royal et le malade change à nouveau de statut. Le « fou » n'est plus considéré comme un enfant de Dieu mais comme un « parasite » qui trouble l'ordre public. L'Edit Royal de 1656, instaure le « grand renfermement » et celui de 1662 l'étend au Royaume. Il autorise l'administration à enfermer toute personne qu'il considère comme déviante par rapport à l'ordre social de l'époque. Doctrine sociale plus que médicale, les personnes atteintes de troubles psychiques, de maladies neurologiques, de tuberculoses, de vices, les nécessiteux ou encore les personnes qui ont un avis politique différent sont enfermées. Il est important de rappeler qu'à cette époque est « aliénée », toute personne qui ne respecte pas la morale, dérange ou fait peur. Les « malades » ne bénéficient d'aucun soin. Il faut attendre l'après-Révolution, période charnière de l'époque moderne et de l'époque contemporaine pour qu'apparaisse une évolution dans le soin et une scission entre les maux physiques et psychiques.

Après la Révolution, la plupart des aliénés sont enchaînés et vivent dans des conditions déplorables. Jean-Baptiste Pussin, patient tuberculeux, décrit cet univers au travers des propos de Didier dans son livre : « les nuits de Bicêtre » en 2007 : « *les cris, les déjections, les fenêtres murées, la tiédeur d'un air définitivement vicié, les hurlements, les râles, parfois des rires, des sanglots, des hoquets, des bras décharnés, des chemises en loques, l'urine de plusieurs jours qui stagne entre les lits, au milieu de l'allée* ». Peu après cette période, Jean-Baptiste Pussin, ancien patient stabilisé, est devenu gardien. Il est symboliquement, le précurseur de la fonction d'infirmier en psychiatrie. Cet homme parle aux malades, retire leurs chaînes et apporte des repas convenables dans un environnement propre. Les fous deviennent des êtres humains.

A cette même période, Philippe Pinel (1745-1826) médecin aliéniste à Bicêtre rencontre Jean-Baptiste Pussin et tous les deux vont réitérer cette expérience à la Salpêtrière. Ils vont constater grâce à ces nouveaux traitements que Pinel va nommer « traitement moral », une diminution des troubles chez les aliénés. A l'inverse de la pensée sociale de l'époque, il estime que chaque aliéné est doté d'une raison morale, d'une part de subjectivité, d'un passé émotionnel et d'une logique qu'il faut prendre en compte. Grâce à l'échange, la négociation et la considération par les gardiens, l'aliéné peut retrouver la raison au

sein d'un environnement protecteur. L'asile à cette époque et un environnement sécurisé, reclus, où les aliénés sont libres de leurs mouvements même s'il y règne une discipline stricte où aucune contestation ou violence n'est autorisée sous peine d'être isolé et contenu.

Dans son traité médico-philosophique, Pinel défend cette pratique du soin et l'intérêt d'avoir avec lui des gardiens pour prendre en charge les malades au quotidien. Ce désir scelle les bases du métier d'infirmier en psychiatrie. Il affirme surtout qu'il existe une « spécialisation » de la prise en charge de la folie et que celle-ci est curable. Il est également le premier à établir une nosographie des maladies psychiatriques avec une cartographie de symptômes prévalant sur lesquels l'aliéniste peut prendre appui pour évaluer les patients. S'il n'exclut pas totalement l'idée que la folie peut-être une maladie liée à une altération de l'esprit, due à « des causes physiques », il s'affranchit de la pensée magique, ecclésiastique, de la doctrine médicale qui s'appuie encore sur la théorie des humeurs et de la pensée sociale de l'époque. Pinel va par ailleurs transmettre ce « savoir » médical et infirmier à la communauté aliéniste qui le souhaite car le traitement moral n'est pas un principe partagé par toute la communauté des aliénistes. Le rapport de Jean-Etienne Esquirol sur les asiles français, dénonce en 1818 une inégalité des soins apportés aux aliénés et fait état des conditions déplorable dans lesquels ces derniers vivent encore dans la plupart des asiles.

Formé par Pinel puis devenu son successeur à la Salpêtrière, Jean-Etienne Esquirol (1772-1840), va poursuivre le travail réalisé par son mentor. Il va compléter la nosographie établie et formaliser sur un plan étatique et législatif l'organisation des asiles en France. S'il considère l'importance d'apporter un traitement moral, il insiste aussi sur la nécessité d'exclure les aliénés du système sociétal (famille, société au sens large) afin que ces derniers soient extraits des causes (diverses et variées) qui alimentent leur maladie. Un certain équilibre est alors trouvé entre le soin et la demande sécuritaire voulu par l'Etat et la société.

L'Etat français va pour cela créer des lieux spécifiques afin d'accueillir les aliénés. Isolés, à l'écart des villes pour protéger les citoyens français, il y règne une discipline stricte et à la fois paternaliste. (Foucault, 1972, 1975). Le travail des malades est réalisé sous la surveillance des gardiens et il a deux fonctions : occupationnelle et alimentaire ce qui permet à l'asile d'être autosuffisant. En 1838, la loi du 30 juin 1838 dite « des aliénés », est promulguée. Cette loi en vigueur jusqu'en 1990, comporte plusieurs axes qui vont seller les bases de la psychiatrie en France. Tout d'abord elle oblige chaque département à se munir d'un asile, sous contrôle de l'Etat. Chacun des établissements est dirigé par un médecin-chef directeur qui détient le pouvoir au sens wébérien. La loi précise ainsi, que le médecin dicte le soin, détient le savoir, et doit former son personnel. Cette formation reste aléatoire sur le territoire français et si elle a lieu, son contenu est dépendant du médecin-chef directeur et de l'obédience aliéniste auquel il appartient comme nous le verrons après. Cette loi attribue surtout au médecin aliéniste une expertise de la folie ce qui va avoir deux conséquences : la reconnaissance d'un savoir et d'une spécialité seulement pour le législateur mais pas pour la communauté scientifique et d'un pouvoir d'internement et de soustraction à la justice d'une personne qui a commis un crime ce « qui le fait entrer en concurrence avec le juge » et indignes une partie des juristes et des politiques ainsi que l'opinion publique.

À cette même période apparaît un premier mouvement antipsychiatrique. Paradoxalement à la demande sociétale de l'époque, qui veut exclure les aliénés de son système, celui-ci dénonce le système asilaire et ses pratiques, la légitimité même de cette nouvelle science qui au contraire de la médecine traditionnelle n'est pas basée sur des signes objectivables mais subjectifs, le manque de guérison et le pouvoir des médecins qui peuvent substituer un « coupable » à la justice. Ces débats qui vont perdurer, vont avoir un impact au sein même des aliénistes et influencer l'évolution de la psychiatrie. Le traitement moral est remis en cause par une frange d'aliénistes et d'autres théories vont voir le jour dans les années 1820 celui des organicistes et des psychistes.

À la différence de Pinel ou d'Esquirol, les organicistes comme Antoine Laurent Bayle ou Urban Coste ou encore Bourneville pensent qu'il existe une cause organique explicable et démontrable pour expliquer la folie. Cette pensée a aussi pour intérêt de se rapprocher de la pensée médicale. En effet, une maladie a obligatoirement une cause observable, liée à un dysfonctionnement viscéral ou à une atteinte corporelle, à la différence de la maladie mentale et sa part de subjectivité défini par Pinel ou Esquirol. Même si cette discipline s'oppose aux aliénistes, cette approche va permettre d'expliquer nombre de maladies liées à une atteinte du système nerveux comme la maladie la plus connue : la syphilis.

Un autre mouvement voit le jour en Allemagne celui des psychistes. Inscrit dans une approche spirituelle, il est porté par Heinroth (1773-1843). Anti-organiciste, ses disciples s'appuient sur la pensée de Stahl pour qui la maladie serait liée à « un oubli d'une partie du corps par la force spirituelle qui anime l'organisme et le maintien en vie en luttant contre la décomposition. ». Pour traiter l'âme du malade, il préconise un traitement individualisé en dualité avec le médecin afin que ce dernier répare l'âme du patient. Proche de la confession, ce traitement ne peut être systématisé car il s'appuie essentiellement sur les aptitudes et les différentes casquettes endossées par le médecin qui se veut à la fois prêtre, éducateur, soigneur. . . ». Néanmoins cette approche est le berceau de la psychanalyse.

À partir de 1850, le débat sur la légitimité de la spécialité de la folie et de sa scientificité médicale est relancé grâce aux différentes découvertes de Jean-Pierre Falret (psychose maniaco-dépressive) ou encore de son élève Charles Lasègue (le délire de persécution). Certaines maladies mentales peuvent être maintenant différenciées. Leurs travaux permettent de comprendre également que la maladie psychique est d'origine complexe et circulaire. Cette circularité amène à s'inscrire dans une pensée causale où un élément X amène à un trouble X qui entraîne un autre élément ou à un autre trouble. Par ce raisonnement, ils s'inscrivent dans la pensée médicale de l'époque et se détachent de la pensée de Pinel ou d'Esquirol qui accorde au patient une part de subjectivité. Mais le corps médical ne donne pas suite. Parallèlement à ces courants de pensées, les théories héréditaires et hygiénistes voient le jour avec l'idée qu'une tare peut être identifiée et transmise à sa progéniture.

Les travaux sur l'hystérie et l'hypnose en cette fin de siècle, les découvertes de Breuer, Janet ou encore Freud amènent à repenser la part d'inconscient et de subjectivité dans la maladie mentale et s'oppose à une théorie de la dégénérescence héritée, qui prend de l'ampleur et à la classification des maladies et symptômes établit par Kraepelin. La cure psychanalytique proposée par Freud aux patients atteints de troubles névrotiques permet pour la première fois de soigner en ambulatoire, en ville.

Le système reste inchangé pendant plusieurs décennies et la prise en charge de la maladie mentale, c'est même dégradé. Le traitement moral tend à s'effacer au profit non seulement d'une science classifiant les individus afin de les extraire de la société pour ne pas la pervertir mais aussi d'une science traumatisante qui cherche par tous les moyens à trouver les causes de la maladie. Les pratiques expérimentales sont nombreuses. La trépanation, la lobotomie des patients ou encore les pratiques traumatiques sur l'appareil génital féminin dans les problématiques hystériques en sont des exemples. En opposition avec ces courants de pensée qui prévalent, une autre psychiatrie humaniste est en train de naître. Des découvertes sont faites par d'autres aliénistes comme Klein, Dolto notamment chez l'enfant et son développement ou Minkowski, Lacan dans le domaine de la psychose. L'approche du soin à l'inverse, se veut compréhensive, phénoménologique et relationnelle alors que chez Lacan se détache de ses contemporains puisqu'il s'inscrit dans un mouvement surréaliste une démarche structuraliste, dynamique et non organiciste. Le patient retrouve néanmoins une place en tant qu'être humain. Les oppositions et querelles préexistantes sont toujours d'actualité au sein de la société, au sein du corps médical comme au sein des aliénistes. La question de la maladie mentale comme spécialité anime les débats au sein du collège scientifique. Une scission idéologique qui ne sera réellement effective qu'en 1968 s'opère entre « une science lésionnelle : la neurologie et une science « des dissolutions globales fonctionnelles de la conscience » la psychiatrie.

Parallèlement en France, la politique de la Troisième République veut soigner son pays. Le Dr Bourneville, ancien aliéniste organiciste devenu Sénateur, part en Angleterre pour observer le dispositif de formation et la profession des « nurses » qui s'est auto-organisé sous l'influence tout d'abord d'Elisabeth Fry puis de Florence Nightingale et est reconnue sur le plan international. De retour en France, en 1878, il créait les premières écoles en soins infirmiers à la Salpêtrière, Bicêtre et Lariboisière. Cependant, à la différence de l'Angleterre qui a accordé une reconnaissance et un raisonnement infirmier autonome, l'infirmière française doit avoir, plus un rôle de garde malade, que de nurse. L'infirmière française doit être, à l'époque, une « *collaboratrice disciplinée, mais intelligente, du chirurgien ou du médecin* ». (Poisson, 1998, p.70) Une « *filiation médicale patrilinéaire se superpose à la filiation religieuse matrilineaire* » (Collière, 1982, p.193). Rappelons que la plupart des femmes françaises à cette époque sont illettrées et que l'accès à l'instruction pour les femmes en est à ces balbutiements. Pour cela, des écoles primaires vont accueillir des jeunes femmes « *idiotes et épileptiques* » (Poisson, 1998, p.71) pour leur apprendre à lire. Puis, dans un second temps, si elles le peuvent, elles accèdent à l'école professionnelle où l'enseignement consiste à être discipliné et à apprendre l'anatomie et la pathologie de manière sommaire. De haute moralité, l'infirmière est formée par les sœurs. Les religieuses exercent toujours le soin et dirigent les premières écoles du soin. En 1902, un programme de formation est officialisé. La formation est constituée d'une année d'étude et d'une année de stage rémunéré. Le Décret de 1922 scelle les fondements des écoles menant au métier d'infirmier et celui de son statut social. Le Brevet « *d'infirmier diplômé de l'état français* » est créé. Les études, basées sur l'alternance sont d'ordre pratique et théorique. Après deux ans d'études, axées sur le soin somatique, elles donnent aux personnes diplômées, le Brevet de Capacité Professionnelle. Les infirmiers coexistent avec les religieux et sont peu reconnus. Le Décret du 15 avril 1930 transforme l'appellation du Brevet en Diplôme d'Etat infirmier. En 1937, pour exercer la profession d'infirmier, il faut être détenteur d'un diplôme d'Etat. La chambre des députés qui adopte cette loi va assujettir les infirmières à la prescription médicale. Les infirmières seront sous le contrôle exclusif du corps médical et ce jusqu'en 1978.

En 1878 apparaît donc la première école de gardiens de « l'asile de la Salpêtrière ». Mais à la différence des infirmières somatiennes, le déploiement sur le territoire n'a pas lieu. Il faut attendre 1907 pour que le diplôme d'infirmier de secteur départemental soit créé. Les gardiens devenus infirmiers sont formés de manière aléatoire sur le territoire et s'ils le sont, le contenu de formation est toujours dépendant de l'aliéniste et de ses orientations théoriques. Avec l'apparition de la sismothérapie, de l'insulinothérapie et la dispensation de barbiturique, la formation de l'époque n'est plus suffisante. Les infirmiers départementaux doivent acquérir de nombreux savoirs en lien avec cette évolution. Le Décret du 26 mai 1930, introduit la dénomination « infirmier de secteur psychiatrique ». Cette même année apparaît une nouvelle formation d'une durée de 5 ans toujours dispensée par le médecin aliéniste de l'établissement. La formation mène au diplôme d'« infirmier des asiles d'aliénés de l'État Français ». Pour autant, Daumézon en 1935 pointe des disparités de formation. Il existe des infirmiers « bras droit » du médecin. Ces derniers ont bénéficié d'une formation riche et à l'inverse, dans d'autres structures il y a encore des infirmiers illettrés cantonnés à un rôle de maton. Daumézon suggère une sélection rigoureuse des futurs élèves et qu'une formation spécifique avec un programme commun soit mise en place. L'arrêté du 26 mai 1936 ira dans ce sens mais ne sera que très peu appliqué. En 1937 le terme « psychiatrie » est enfin officialisé en France. Les asiles deviennent « hôpitaux psychiatriques » et le titre d'infirmier psychiatrique remplace le titre des infirmiers des asiles d'aliénés. Ce diplôme n'est toujours reconnu que dans le département où l'infirmier a réalisé sa formation à la différence des infirmiers somatiques qui peuvent exercer en France.

Après la deuxième Guerre Mondiale et l'idéologie eugéniste appliquée en Europe, le monde découvre l'horreur des camps de concentration. En France, sous le gouvernement de Vichy plus de 40 000 malades sont morts de faim. Un mouvement réactionnaire des psychiatres et des infirmiers psychiatriques au régime nazi et au fonctionnement concentrationnaire des asiles va naître. Profitant d'un contexte politique et d'une opinion publique favorable, ils réclament également l'abrogation de la Loi de 1838 car celle-ci n'a

pu pallier les dérives. En effet, la plupart des personnes internées n'étaient pas « fous » mais le devenaient. D'environ 10 000 aliénés avant 1838 les effectifs passent à environ 110 000 aliénés en 1939. Pour faire « asiler » une personne un simple certificat médical dans lequel il est fait état des troubles était nécessaire. Il existait deux types de placement : le placement en asile sur demande d'un tiers ou le placement en asile sur demande de l'autorité (Préfet, Maire) en cas de trouble à l'ordre public. L'hospitalisation libre à cette époque n'était pas prévue par le législateur.

Ce nouveau mouvement, porté par des idées marxistes, philosophiques et psychanalytiques se veut désaliéniste. Théorisé et défendu par Lucien Bonnafé (1912-2003) François Tosquelles (1912-1994), Georges Daumézon (1912-1979), Roger Gentis (né en 1928), Paul Sivadon (1907-1992), Horace Torrubia (1917-1999), ou encore Jean Oury (1924-2014), ces derniers vont œuvrer pour une transformation « théorico-pratique du travail soignant en psychiatrie » ou une thérapie institutionnelle qui se veut égalitaire, sans ségrégation.

L'hôpital est maintenant envisagé comme un organisme vivant. Son fonctionnement autarcique évolue vers une microsociété qui doit être en interaction avec la société. Les échanges internes et externes entre les différents protagonistes permettent de responsabiliser et d'impliquer les malades. Pour Daumézon (1952), la structure hospitalière est un médiateur au service de la relation thérapeutique. Cependant pour qu'elle soit opérante et non pathogène comme dans le système asilaire ou concentrationnaire, il y a nécessité de « *soigner l'hôpital avant de prétendre soigner les malades, et ne pas laisser sombrer les malades dans leur inactivité morbide* » (Delion, 2013, p. 31). Jean Oury (2007) précise que pour se faire, l'analyse clinique des situations et des fonctionnements tant de l'institution que du personnel est nécessaire. La mise en place de réunions institutionnelles et cliniques pluridisciplinaires permettent de mettre du lien et du sens afin d'éviter les dérives. De plus, la création d'un cadre contenant au travers de règles institutionnelles (heures, tâches, repas, toilette est établi afin que chacun puisse avoir des repères et favoriser l'inscription du malade dans l'ici maintenant, dans une réalité sociale.

Au quotidien, le patient travaille comme toute personne dans la société. Au travers de ces activités, le professionnel cherche à maintenir ou créer des liens singuliers avec le patient. Cette attitude nécessite des dispositions psychiques non seulement personnelles mais aussi collectives. Cette fonction soignante quotidienne est un processus permanent d'accueil au cours duquel s'opèrent des transferts et projections. Ces transferts diffèrent selon la pathologie. A la différence de la cure analytique chez le névrosé au cours de laquelle s'opère le transfert avec le soignant, chez le psychotique il peut être « dissociés ou multi-référentiels ». Il s'agit d'un « *processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique* » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 492). Pour Jean Oury les objets transférentiels sont multiples. Ils peuvent être de simples objets, animaux comme des humains ou encore des espaces de vie, l'institution. Le patient projette ses propres réalités, désirs et pensées sur l'autre. Les infirmiers font partie de ces objets. Pour soigner, l'infirmier devient un médiateur, selon Bion, il est « *une machine à penser les pensées* » qui grâce à sa contenance et sa « capacité de rêverie » aide le patient à la remise en sens de sa propre réalité. Cette manière d'envisager le soin nécessite des infirmiers non des gardiens car ils deviennent soignants voire même objet du soin. En effet, « *Les personnels sont les objets collectifs, sociaux, vis-à-vis desquels le malade établira ses relations, et à l'égard desquels il manifestera tous les moyens de défense. C'est pourquoi, il faut absolument éviter que tel médecin plutôt que tel autre, tel infirmier plutôt que tel autre joue un rôle privilégié pour le malade. Le soin est un travail d'équipe, global, uniforme, s'offrant à tous les malades de la même manière (...)* La psychothérapie institutionnelle postule un certain nombre de qualités nécessaires chez l'infirmier, une attitude d'extrême souplesse, une réadaptation constante. » (Daumézon, 1952)

Ce nouveau paradigme marque la reconnaissance de l'infirmier en psychiatrie vis-à-vis des médecins psychiatres, l'inscrit dans un système décisionnaire non pyramidal dont le but est de favoriser la prise d'initiative et la libération de la parole. La participation des personnels soignants à la mise en place de

cette approche du soin révolutionnaire marque le début de la professionnalisation des infirmiers en psychiatrie.

Nonobstant les politiques ne modifient pas les textes en rapport avec la formation. Les débats sur la reconnaissance ou non de la psychiatrie comme discipline persistent. Elle reste dispensée par les médecins psychiatres. Seul le contenu, essentiellement accés sur la psychiatrie, commence à devenir homogène sur l'ensemble du territoire, mais, l'arrêté du 3 février 1949 limite l'exercice professionnel des infirmiers psychiatriques aux seuls hôpitaux psychiatriques, sans possibilité d'aller exercer dans une structure en soins généraux.

L'utilisation du Largactil à partir de 1952 (neuroleptique sédatif qui permet de canaliser l'agressivité) introduit l'importance de la pharmacologie dans la discipline. Si elle permet d'apaiser les patients cette découverte et celles qui vont suivre vont donner à la psychiatrie une pseudo reconnaissance médicale, un attrait pour les laboratoires pharmaceutiques et par effet cascades une prise en charge des patients par la sécurité sociale de leur maladie. Mais l'apparition d'une pharmacopée relance les débats et incrimine non seulement la psychiatrie d'utiliser maintenant une camisole chimique pour restreindre les patients mais aussi les laboratoires d'être des nazis faisant des expériences sur les patients. Néanmoins la discipline nécessite maintenant des connaissances en pharmacologie.

Les pouvoirs publics vont légiférer la formation afin que les professionnels aient les connaissances pharmacologiques nécessaires pour la dispensation et la surveillance de ces nouveaux traitements. La formation est d'une durée de 2 ans et est toujours dispensée par le corps médical psychiatrique, en alternance avec la structure psychiatrique d'appartenance. L'arrêté du 23 juillet 1955 légifère et encadre le programme et le contenu de la formation des infirmiers en psychiatrie en France. Malgré cette avancée, la psychiatrie n'a pas fini sa mutation. Pour humaniser les soins elle doit se désenclaver et cesser de vivre en autarcie. Dans les années 60 le soin tel qu'il vient d'être décrit en psychiatrie est envisagé aussi « hors des murs ». Ce mouvement est appelé la sectorisation.

En 1959, Bonnafé pense qu'il faut continuer à réformer pour pouvoir prétendre à ce que la prise en charge des patients atteints de troubles psychiques, soit humanisée et désenclavée. Le but est de quitter maintenant l'institution au bénéfice d'une prise en charge au plus près de lieu de vie, de la famille de la personne. C'est avec la publication de la circulaire du 15 mars 1960 dans lesquelles sont dressées les orientations de la sectorisation que va débiter fragilement, ce second mouvement. Freiné par le manque de moyens financiers et une faible portée législative, le déploiement sur le territoire de cette politique de soins est aléatoire pendant une vingtaine d'années.

De manière concomitante, à cette même période, le contexte socio-politique doit faire face à une « contre-culture » qui est anti tout. Un mouvement de pensées et de pratiques, opposé à la psychiatrie apparaît. Nommé, antipsychiatrie, à l'initiative de David Cooper, il est composé d'un ensemble hétéroclite d'idées et de courants de pensée qui regroupe toutes les contestations à l'encontre du « pouvoir psychiatrique » et plus largement s'attaque au pouvoir politique de l'époque et aux normes. Pour eux, la folie n'existe pas elle est un construit social. Les opposants politiques, sociologues (Robert Castel et Ervin Goffman), philosophes (Michel Foucault, Gilles et Deleuze), remettent radicalement en cause les notions de savoirs et de pouvoir de la psychiatrie et celle-ci va être attaquée au travers de son institutionnalisation, son pouvoir judiciaire, son pouvoir d'enfermement, son traitement humiliant et autoritaire. De plus, ils critiquent la psychiatrie comme discipline et ses savoirs sont considérés comme infondés. Pour eux, il s'agit seulement d'une discipline pseudo-scientifique avec un discours permettant de contraindre un individu au service de la norme et à légitimer les relations de pouvoirs des uns sur les autres. D'un point de vue philosophique, elle est attaquée sur la liberté d'aller et venir et les droits du patient, ainsi que les capacités qu'a la personne dans son autonomie et son libre arbitre. Lui seul peut décider de ce qui est bon pour son équilibre. Sur le plan social ils estiment que le groupe à son importance grâce aux interactions

qui en découle puisque pour eux, la maladie est et se trouve dans une problématique du lien entre les individus. Les antipsychiatres David Cooper, Laing et Esterson préconisent des lieux sans hiérarchies entre les patients et les soignants, ni traitements, seulement des moments d'échanges entre tous et d'autres moments où la personne peut se retrouver seule pour accomplir comme ils disent un « voyage » intérieur. En lien avec l'anthropologue américain Gregory Bateson, ils pratiquent l'analyse systémique et axe la prise en charge sur les problématiques de communication.

Néanmoins, la sectorisation devient effective, avec la réforme des financements des hôpitaux psychiatriques de 1983 qui leur accorde une dotation financière propre pour la réalisation de ce projet et la création d'un cadre juridique¹ qui précise que le but de la sectorisation est d'éviter le plus possible l'hospitalisation grâce à un dépistage précoce des populations et limiter la durée des hospitalisations et la chronicisation induite. Le malade doit être le moins longtemps possible séparé de son lieu de vie. Enfin, c'est aussi pouvoir proposer une post-cure afin d'accompagner le patient dans son milieu de vie, dépister les troubles en amont et éviter les hospitalisations multiples. Ces soins dits ambulatoires s'inscrivent dans une « continuité du soin » afin d'éviter une rupture entre le patient et l'institution car « *il n'y a pas de raison pour qu'une personne prise dans la difficulté relationnelle ne soit pas suivie par la même équipe à la fois dehors et dedans* ». (Bonnafé, 2000, p. 17). Les soins sont proposés par une équipe représentant symboliquement l'hôpital psychiatrique. Mais le maillage réalisé sur le territoire pour proposer au plus près de la population des soins est assimilé à un contrôle social. Parallèlement à la politique de secteur, l'Etat a engagé une politique de santé publique.

La psychiatrie avec « la sectorisation » va évoluer de manière considérable. Cette nouvelle approche de santé communautaire² va entraîner un décloisonnement entre les champs sanitaires, sociaux et médico-sociaux. La diversité des problématiques à traiter va amener la psychiatrie vers la notion de santé mentale qui selon l'Organisation Mondiale de la Santé, « *fait l'objet d'un large éventail d'activités qui relèvent directement ou indirectement du "bien-être" [...] comme étant "un état de complet bien-être physique, mental et social, et [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité". La santé mentale englobe la promotion du bien-être, la prévention des troubles mentaux, le traitement et la réadaptation des personnes atteintes de ces troubles.* »

Pour répondre à la demande de soins dans le champ de la psychiatrie et de la santé mentale il faut non seulement des moyens humains et financiers, mais aussi que ces professionnels soient formés. Si l'arrêté du 12 mai 1969 entérine le titre d'« infirmier de secteur psychiatrique » et précise la séparation entre les soins généraux et les soins en psychiatrie. Il faut attendre l'arrêté du 16 février 1973 pour voir apparaître la première école formalisée avec un curricula, des infirmiers du secteur psychiatrique en France. Cette formation dure 2 ans et 4 mois. Elle est en alternance toujours dispensée par des médecins psychiatres. Mais « *L'infirmière en plus de la connaissance de la maladie et de la technicité doit comprendre les besoins de santé des personnes et des groupes de personnes* ». À cet effet, la formation soignante passe de deux à trois années d'études. Elle s'enrichit, pour répondre aux exigences nouvelles du métier : des sciences humaines et sociales et des sciences médicales. En 1979, suite à l'arrêté du 26 avril la durée horaire de la formation d'ISP se voit étoffée et passe à 3 années de formation. Il s'agit d'un enseignement professionnalisant. Le fonctionnement est le même qu'auparavant par l'acquisition de connaissances psychopathologiques, l'animation et médiation d'atelier, travail en réseau, le soin thérapeutique. Ces savoirs sont toujours dispensés par le corps médical psychiatrique et sont enrichis des savoirs en lien avec l'évolution des prises en charge. Apparaît deux nouveaux modules : les pathologies d'ordre somatique. Ces enseignements sont dispensés par l'institut de formation en soins infirmiers. Ces nouvelles connaissances doivent permettre aux futurs infirmiers psychiatriques de pouvoirs dépister, voire soigner les pathologies d'ordre somatique associées aux pathologies psychiques de leurs patients. Enfin à la différence du programme de 1973, le futur infirmier psychiatrique va réaliser des stages aussi bien en intra qu'en extra hospitalier et un stage en soins généraux afin de développer des compétences nécessaires à l'exercice professionnel.

Puis dans les années 80 à la suite des chocs pétroliers, jusqu'à aujourd'hui, l'économie de la santé devient une priorité. Celle-ci débute aux états unis avec le déremboursement de la maladie psychiatrique au profit d'actes ciblés prenant appui sur le principe de la nomenclature établie par Krapelien. Les théories organicistes sont là. Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux nommés le DSM né et s'impose sur le plan mondial et est validé par l'OMS. La psychiatrie psychanalytique et humaniste est « censurée » par les décisions politiques prises, et les sciences dites dures au profit d'une science comportementaliste procédurale qui ne prend en considération que le symptôme observable, le traitement puis la disparition du trouble. En 1990, la prise en charge en psychiatrie légiférée depuis la loi de 1838 va être modifiée par la loi n° 90-527 du 27 juin 1990 (remodifiée par la loi du 5 juillet 2011). Après 150 ans la notion de consentement du patient avec l'hospitalisation libre, va être introduite. Cette loi, suivie d'une circulaire du 14 mars de la même année va réitérer, voire même renforcer la politique de secteur et y introduire la notion d'intersectorialité. Celle-ci consiste tout d'abord en la prise en charge d'une classe ou catégorie de population avec un point commun dépassant le cadre du secteur, comme par exemple : la prévention du suicide chez les adolescents. Cette manière d'envisager le soin nécessite chez le soignant un travail de coordination avec les différents acteurs ou intervenants auprès de cette catégorie. (école, médecin privé et scolaire par exemple).

Mais les « antipsychiatries » sont toujours présent, et sont surtout représentés maintenant par les familles de malades. La psychiatrie n'a pas réussi selon Hochmann « à contourner des bastions idéologiques tant un organicisme réductionniste qu'un psychologisme spirituel. ». On ne parle plus de maladie, il faut parler de symptômes, de causes et les résoudre. Or, il y a toujours des patients malades qu'il faut prendre en charge. A cela vient se surajouter la fermeture des lits, une désertification du personnel et les départ à la retraite des détenteurs d'un savoir qui n'a pas été tracé dans les livres. Toujours dans une logique économique et organiciste, les formations médicales et infirmières sont restructurées.

Le Décret du 23 mars 1992 réunifie les secteurs psychiatriques et généraux au travers d'une même formation; pour un seul et même Diplôme d'Etat infirmier. Cette réforme s'opère dans une logique d'évolution de l'hôpital et la volonté des pouvoirs publics d'avoir des infirmiers polyvalents. Le Décret de compétences relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession infirmière voit le jour. La logique de formation est construite sur le même modèle que la formation d'infirmière en soins généraux précédente. D'une durée de 4760 heures seulement 440 heures théoriques sont attribuées à la discipline psychiatrique. Dans les faits, ce module est peu enseigné parce qu'il n'y avait pas de formateur expert dans la discipline. Par ailleurs les terrains de stages dans cette même discipline ne recevaient que très peu les étudiants à cause d'un mécontentement de la profession du secteur psychiatrique. En effet à la suite de cette réforme, les professionnels de la santé mentale et de la psychiatrie ont des difficultés à accepter que soit créée une seule formation et un seul et même diplôme. Ils défendent la spécialité psychiatrique et leur identité professionnelle forte à la différence des infirmiers somatiques. Après des manifestations sans résultat ils vont opérer une résistance face à la transmission des savoirs. Cette réforme a engendré une autre problématique qui explique pourquoi les professionnels de la psychiatrie étaient peu enclins à former. En effet, elle a attribué la possibilité aux infirmières des soins généraux déjà diplômées d'aller exercer en psychiatrie sans formation spécifique et l'impossibilité pour les ISP d'obtenir une quelconque équivalence, malgré un texte de Simone Veil en 1995. Les rares soignants issus des soins généraux qui choisissent de venir exercer en psychiatrie sans connaissances spécifiques vont connaître des difficultés d'intégration. Après 10 ans d'un nouveau dispositif, les indicateurs de la prise en charge en psychiatrie se trouvent dépréciés. Les politiques s'inquiètent. La réforme de 1992 a engendré une crise opposant les deux disciplines avec plusieurs conséquences :

- le début de la disparition de la psychiatrie dans la formation,
- un savoir-faire de terrain qui n'est plus transmis par les ISP aux nouveaux arrivants,
- une crise identitaire chez les infirmiers exerçant en santé mentale et psychiatrie qui perdure à ce

jour.

L'amenuisement des contenus dédiés à la discipline psychiatrique ainsi que la rétention des savoirs opérée par les professionnels de ce secteur pendant des années auprès des jeunes générations a conduit à une perte de savoirs et à une baisse de la qualité des soins. Cependant, après un boycott de la part des ISP pendant des années à transmettre leurs savoirs, différentes directives et circulaires ministérielles sont publiées pour favoriser ce partage de connaissances afin qu'ils ne disparaissent pas. Mais, paradoxalement, les pouvoirs publics vont continuer à réformer le système de soins et la formation au désavantage de la psychiatrie. En effet, la professionnalisation des infirmiers de 2006 et la réforme de la formation en soins infirmiers de 2009 est « *venue marginaliser les contenus obligatoires en psychiatrie* » (De Miribel, 2017). Le métier d'infirmier en psychiatrie et face à la déperdition de sa culture, de son identité, de ses savoirs, voire même jusqu'à son existence. Celle-ci a été dissoute au fur et à mesure des réformes de formation en soins infirmiers au même titre que la discipline psychiatrique.

Néanmoins, il faut continuer à prendre en charge les patients. Tous les ans des nouveaux diplômés en soins infirmiers souhaitent exercer leur futur métier de soignant en psychiatrie et santé mentale. Mais, à leur arrivée, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas été formés durant leurs études à prendre en charge cette population de patients. Formés pendant 3 ans sur un mode organiciste, par compétence pour répondre aux différentes orientations prises par les politiques, les économistes, le corps médical et où la psychiatrie et la grande oubliée du dispositif de formation, ils doivent apprendre ce métier complexe et inclusif. Mais, si la communauté psychiatrique comptait sur les infirmiers et les cadres de santé de cette discipline pour transmettre le savoir et la connaissance, elle a omis de prendre en compte les départs à la retraite d'une grande partie des détenteurs d'une expertise psychiatrique, les réformes successives de l'hôpital et de son organisation et le statut de l'infirmier comme exécutante du médecin hérité de la filière somatique. Face à cette réalité de terrain, l'apprentissage qui historiquement était basé sur la transmission orale, entre pairs, est difficilement réalisable. Aujourd'hui, pour pouvoir soigner, ces nouveaux soignants se sont inscrits dans un nouveau mode d'apprentissage, que l'on pourrait qualifier d'« anthropocène » : sans accompagnement organisé, fondé sur l'interaction avec des tiers issus de leur environnement.

L'interaction étant à concevoir comme le propose Sallaberry (2021) — en s'appuyant sur la conception construite par la Physique, il distingue l'interaction par contact (échange de coups ou de caresses) de l'interaction à distance (échange de représentations) : « Ce qui se joue lors de la rencontre de deux êtres humains s'appelle une interaction. En proposant de définir la représentation comme ce qui permet de véhiculer une telle interaction¹, on peut penser à s'appuyer sur la notion d'interaction en Physique². D'autant plus si on constate qu'en sciences humaines et sociétales, la notion « d'interaction sociale » est couramment évoquée mais non définie. Pour la caractériser en tenant compte des ouvrages de Physique, on constate que l'action de contact ne pose pas problème, mais que l'action à distance en pose, et que la notion d'interaction (liée à une théorie du champ) a été élaborée pour cette situation (d'action à distance). On retrouve cette nuance en sciences humaines et sociétales. Lorsqu'il est question de coups ou de caresses, concevoir l'interaction (de contact) ne pose guère de problème. Mais en l'absence de contact, concevoir que l'interaction s'établit par échange de représentations ouvre une fenêtre pour la modélisation.

Si l'on fait le bilan du concept de la Physique, on peut repérer plusieurs caractéristiques de l'interaction :
— La réciprocité.

1. cf. Sallaberry, 2015.

2. Précisons ce qu'est, en Physique, la grandeur action. Un homme pousse un objet et le déplace. Il a exercé sur lui une force E et plus précisément une force durant un intervalle de temps Δt et sur une distance d , c'est-à-dire une action — le produit $E \cdot d$ est un travail W (ou une énergie), le produit $W \cdot \Delta t$ est une action (la grandeur action, en Physique, a la dimension 'énergie que multiplie temps' — l'unité de travail étant le joule (J), celle de temps étant la seconde (s), l'unité d'action est le joule-seconde (J.s).

- Le principe de l'égalité (de l'action et de la réaction) qui, s'il peut sembler de prime abord inadapté aux échanges entre humains, mérite d'être médité.
- Le lien (ou même l'identité) entre champ et interaction.
- Le caractère incontournable : il s'agit d'action (ou de force), ce qui produit un effet.

... L'interaction entre deux sujets humains peut être de contact (gifle ou bien pire!), et remarquons qu'une représentation peut faire autant de mal, sinon plus, qu'un coup de poing ou de pied — même lorsqu'elle n'est pas énoncée! Dans le cas de figure de la représentation, le temps de propagation peut être aussi bref que celui d'un coup de poing, mais il peut être beaucoup plus long (le temps qu'elle soit comprise, dans tous ses attendus et prolongements éventuels). Un concept (ou une notion) d'interaction en sciences humaines et sociétales ne peut être pertinent qu'à la condition d'inclure la possibilité d'action de contact (physique, concrète), ainsi que celle d'action à distance (symbolique, utilisant des représentations). On retrouve de fait la même difficulté qu'en Physique avec l'interaction à distance (sans contact). Et là encore, on peut considérer le contact comme un cas limite de l'interaction à distance. » En précisant que pour Sallaberry « le lien entre champ et interaction exige, pour être exploré, la prise en compte de la culture » (ibid.), ce qui signifie pour lui que la culture structure les interactions — il faudrait ici reprendre ses précisions sur l'interaction entre niveau logique individuel et niveau logique collectif, et pour cela s'appuyer plus longuement sur ses articles de 2020a et 2021. Mais cette importance de l'interaction, au niveau logique individuel comme au niveau logique collectif, justifie notre référence à l'anthropocène, puisqu'il caractérise ce dernier comme « prise de conscience que l'homme interagit avec tout ce qu'il rencontre, que l'humanité interagit avec sa planète » (2021b).

Bibliographie

- Bion, W.R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris, Puf, 1979, p. 105.
- Bonnafé, L. (1980). Un dialogue ininterrompu. *VST - Vie sociale et traitements*, 128, 20-22.
- Bonnafé, L. (1989). Légiférer sur les fous. Entretien. *VST - Vie sociale et traitements*, 78, 2003, 34-37.
- Couty, E. (2009). *Missions et organisation de la santé mentale et de la psychiatrie*. Rapport présenté à la ministre de la santé et des sports. Janvier.
- Daumézon, G. (1974). *Savoir infirmier psychiatrique*. Comptes rendus du Congrès de Psychiatrie et de Neurobiologie de langue française. Auxerre. Paris : Masson, 714-726.
- Daumézon, G. et Koechlin, P. (1952). La psychothérapie institutionnelle française contemporaine. *Anais Portugueses de siquiatria*, IV (4), 271-312.
- Didier, M. (2006). *Dans la nuit de Bicêtre*. Paris : Edition Gallimard.
- Dubois-Fresney, C. & Perrin, G. (2009). *Le métier d'infirmier en France : Du métier d'infirmier à l'exercice professionnel des soins infirmiers*. Que sais-je? PUF (6eme édition).
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Hochmann, J. (2004). *Histoire de la psychiatrie*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je? ».
- Hochmann, J. (2006). La peur du fou. *Santé mentale au Québec*, 6(1), 3-18.
- Hochmann, J. (2015). *Les Antipsychiatries : une histoire*. Paris : Odile Jacob

- Quétel, C. (2006). Histoire de la psychiatrie. De l'antiquité à nos jours. Paris : Tallandier
- Jaeger, M. (1990). Garder, surveiller, soigner. Essais d'histoire de la profession d'infirmier psychiatrique. Cahiers VST - Vie sociale et traitements. CEMÉA.
- Knibiehler, Y. et al. (1984). Cornettes et blouses blanches – Les infirmières dans la société française (1880-1980). Paris : Hachette, 366 p.
- Milon, A. (2009). Rapport sur la prise en charge psychiatrique en France. Office parlementaire d'évaluation de politiques de santé. Avril-mai.
- Oury, J. (1958). Contribution au problème de la formation professionnelle en psychiatrie. Rapport au IVe Congrès international de psychothérapie, Barcelone, septembre, p. 52.
- Oury, J. (1966). Peut-on parler de concept de réunion?. Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle, Lecques, Ed. du Champ social, 2001, p. 155.
- Oury, J. (1992). Formation et institutions psychiatriques. Formation et institutions soignantes, Grenoble, La Pensée sauvage, nouv. édition,
- Oury, J. (2007). Psychanalyse, psychiatrie et psychothérapie institutionnelles. VST - *Vie sociale et traitements*, 95(3), 110-125.
- Oury, J. (2008). Itinéraires de formation, Paris, Hermann, p. 26.
- Pfeil-thiriet, F. (2011). L'accompagnement des nouveaux recrutés. *Soins cadre*, n° 80, 38-40.
- Piel, E. et Roelandt, J.-L. (2001). De la psychiatrie vers la santé mentale. Rapport de mission remis au ministre de la Santé, juillet. Ministère des Solidarités, de la Santé et de la Famille. Psychiatrie et Santé mentale. Projet de plan 2005-2008.
- Poisson, M. (1998). Histoire de la profession infirmière en France. Origines républicaines d'un modèle infirmier, édition hospitalière. p.150
- Quétel, C. (2009). Histoire de la folie. De l'antiquité à nos jours. Edition Tallandier. p.619
- Robiliard, D. (2013). Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur la santé mentale et l'avenir de la psychiatrie. Décembre.
- Sallaberry, JC., La représentation : une synthèse (un concept) possible? — Note de synthèse, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 2015, p.213-256, 2015
- Sallaberry JC., Cognition individuelle et cognition collective, in *Ingénierie cognitive*, volume 20- 4 Numéro 1, <https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitive>, 2020a.
- Sallaberry JC., Complexité : jalons pour une définition, in *Ingénierie cognitive*, volume 21- 5 Numéro 1, <https://www.openscience.fr/Complexite-jalons-pour-une-definition>
- Sallaberry JC., De l'épistémologie à l'éthique : sous le signe de l'interaction, communication au colloque « La recherche en éducation dans le contexte de l'anthropocène », Paris, 12-13 nov 2021, 2021b.
- Tosquelles, F. (1965) « Introduction au problème du transfert en psychothérapie institutionnelle », *Revue de psychothérapie institutionnelle*, n° 1, 1965, p. 9-19.
- Tosquelles, F. (1984). Éducation et psychothérapie institutionnelle, Mantes, Hiatus, p. 34.

Tosquelles, F. (1965). Introduction au problème du transfert en psychothérapie Institutionnelle, Revue de psychothérapie institutionnelle, Lecques, Champ Social, n° 1, p. 18.

Tosquelles, F. (1965) « Introduction au problème du transfert en psychothérapie institutionnelle », Revue de psychothérapie institutionnelle, n° 1, 1965, p. 9-19.

Tosquelles, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle, Mantes, Hiatus, 1984, p. 34.

Tosquelles, F. « Introduction au problème du transfert en psychothérapie Institutionnelle », Revue de psychothérapie institutionnelle, Lecques, Champ Social, n° 1, 1965, p. 18.

Walter, B. (1998). Le savoir infirmier : construction, évolution et révolution de la pensée infirmière. Paris : Lamarre.

Textes officiels

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier. [en ligne]. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020961044>

Loi n°7443 du 30 juin 1838 sur les aliénés.

Décret du 27 juin 1922 portant institution du brevet de capacité d'infirmières professionnelles. JORF. 1922. 1er juillet.

Loi du 15 juillet 1943 relative à la formation des infirmières ou infirmiers hospitaliers, à l'organisation et à l'exercice de leur profession. JORF. 1953. 20 juillet.

Arrêté du 28 juillet 1955. Réorganisation de la formation professionnelle du personnel soignant des hôpitaux psychiatriques. Ministère de la santé publique et de la population. JORF. 1955. 13 août.

Annexe de l'arrêté du 4 octobre 1958 portant organisation de la formation professionnelle du personnel soignant des hôpitaux psychiatriques. Ministère de la santé publique et de la population. JORF. 1958. 18 octobre.

Circulaire du 15 mars 1960 relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies mentales.

Arrêté du 16 février 1973 portant sur la formation professionnelle du personnel soignant de secteur psychiatrique. Ministère de la santé publique. JORF. 1973. 27 février.

Arrêté du 26 avril 1979 modifiant l'arrêté du 16 février 1973 relatif à la formation professionnelle du personnel soignant de secteur psychiatrique. Ministère de la santé et de la sécurité sociale. JORF. 1979. 6 mai.

Loi n° 85-1468 du 31 décembre 1985 relative à la sectorisation psychiatrique. JORF. 1986. 1er janvier.

Loi n° 90-527 du 27 juin 1990 relative aux droits et à la protection des personnes hospitalisées en raison de troubles mentaux et à leurs conditions d'hospitalisation. JORF. 30 juin 1990.

Arrêté du 23 mars 1992 relatif au programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier. Ministère des affaires sociales et de l'intégration. JORF. 1992. 25 mars.

Arrêté du 14 janvier 1993 relatif aux lieux d'exercice des infirmiers de secteur psychiatrique. JORF. N° 14.

17 janvier 1993.

Arrêté du 26 octobre 1994 relatif à l'attribution du diplôme d'Etat d'infirmier aux personnes titulaires du diplôme d'infirmier de secteur psychiatrique. JORF. N° 255. 3 novembre 1994.

Arrêté du 2 mai 1996 relatif aux lieux d'exercice des infirmiers de secteur psychiatrique. JORF N° 110. 11 mai 1996.

Circulaire DGS/PS3-DH/FH3 n° 2000-227 du 21 avril 2000 relative à la situation des infirmiers de secteur psychiatrique prise en application du décret n° 99-1147 du 29 décembre 1999 relatif à l'application de l'article L. 474-2 du code de la santé publique.

Circulaire DGS/DHOS n° 2003-366 du 10 juillet 2003 relative à la mise en œuvre des enseignements concernant la santé mentale prévus par l'arrêté du 30 mars 1992 modifié relatif au programme des études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier.

Note de cadrage DGS-SD6C/DHOS-P2 n° 234 du 8 juillet 2004 relative à la mise en place d'un dispositif régional d'appui à la conception et à la mise en œuvre de la formation hospitalière prioritaire visant « la consolidation et intégration des savoirs et des pratiques en soins pour l'exercice infirmier en psychiatrie ».

Circulaire DHOS/P2/O2DGS/6C n° 2006-21 du 16 janvier 2006 relative à la mise en œuvre du tutorat pour les nouveaux infirmiers exerçant en psychiatrie.

Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires. JORF. 22 juillet 2009.

Loi n° 2011-803 du 5 juillet 2011 relative aux droits et protection des personnes faisant l'objet de soins psychiatriques et modalités de leur prise en charge. JORF. 6 juillet 2011.

Loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016 de modernisation de notre système de santé. JORF. 27 janvier.

Quel environnement pour quel développement du jeune enfant en structure EAJE plein air urbaine ?

Quel environnement pour quelle éducation en anthropocène du jeune enfant en structure EAJE plein air urbaine ?

Valérie Roy
Doctorante, Université Paris 8

Résumé

La communication porte sur la présentation d'une halte-garderie semi plein air en milieu urbain proposant un autre regard sur l'éducation, celui d'une éducation à la santé et à l'environnement dont les prémices ont été amorcés durant l'entre-deux guerres entre 1900 et 1945. Cette communication parle d'histoire plein air et rend compte de résultats de recherche menés en Master des sciences de l'éducation et poursuivi en doctorat, attestant de la possibilité de changer son rapport au monde, à son milieu, d'un possible accompagnement éducatif offrant plus de moyens naturels, vivants, adaptés aux très jeunes enfants de 12 mois à 3 ans favorables à leur santé. Cette recherche s'appuie sur des références en psychologie du développement, en pédagogie plein air, sur le champ de l'éducation à l'environnement, fait référence au courant de la phénoménologie, de la psychomotricité (Bullinger).

Mots-clés : petite enfance; éducation à l'environnement; psychologie du développement (Piaget, Wallon); la pédagogie active et plein air; la psychomotricité.

Préambule

Le modèle actuel de nos sociétés capitalistes n'est plus envisageable d'ici dix ans. Il y aura des changements politiques et sociaux difficilement percevables actuellement. Des migrations de population sont prévisibles, contenu des contextes météorologiques actuels (chaleurs excessives présentes dans certains pays (Algérie, Canada, feu en Australie, etc)). Face à ces urgences décrites par des spécialistes comme Pierre Léna (astrophysicien), comme Aurélien Barrau (astrophysicien), Lydie Lescarmontier (glaciologue) ou encore Nicolas Hulot (homme politique écrivain, journaliste, Président de la fondation Nicolas Hulot), il semble nécessaire de transformer nos modes d'éducation afin de sensibiliser, de former et d'initier les enfants à une autre relation à la nature pour modifier leurs futurs modes de vie et certainement consommer autrement tout en respectant davantage la Terre. L'éducation en anthropocène peut redéfinir les modes d'interprétations, de représentations de l'homme dans son milieu, peut lui permettre de comprendre sa place dans sa relation avec lui-même, les autres, mais aussi les éléments de la nature. Les humains ont été extirpés de leur condition à la nature, se perçoivent comme (séparés et au-dessus) ou sont perçus comme tels dans ces villes occidentales dites modernes. « Pacifier notre relation à la nature doit être un des principes fondateurs de la politique en anthropocène et les rapports d'interdépendance avec notre milieu de vie doivent être pris au sérieux, nous dit l'Anthropocène. »¹.

Durant l'entre-deux-guerres, entre 1900 et 1945, un mouvement plein air a vu le jour dans toute l'Europe et notamment en France dans le contexte d'une politique de prévention sociale contre la tuberculose. La pédagogie plein air initiée à cette époque dans les nombreuses écoles plein air, mêlée au naturisme médical, a permis de développer une éducation nouvelle à destination des enfants aussi petits soient-ils (dès l'âge de deux ans). Il s'agissait des prémices de l'éducation à l'environnement et à la santé, des prémices de l'éducation en anthropocène. Le contexte actuel de crise, d'épidémie, témoigne de la nécessité de se tourner de nouveau vers cette éducation.

L'anthropocène représente cette nouvelle période géologique caractérisée par l'impact de l'humanité sur le système de la terre. Quelles que soient les choix politiques, nos actions sur les écosystèmes perdureront sur plusieurs siècles. Comment nous préparer à ce changement, ce bouleversement au travers de nos démarches éducatives actuelles? La recherche présentée ci-dessous démontre combien le jeune enfant peut être davantage respecté dans son développement en milieu urbain et peut créer une autre relation à la nature, plus respectueuse et intime.

Communication

Cette communication parlera donc d'histoire plein air et rendra compte de résultats de recherche menés en Master des sciences de l'éducation et poursuivi en doctorat, attestant de la possibilité de changer son rapport au monde, à son milieu, d'un possible accompagnement éducatif offrant plus de moyens naturels, vivants, adaptés aux très jeunes enfants de 12 mois à 3 ans favorables à leur santé. Cette recherche s'appuie sur des références en psychologie du développement, en pédagogie plein air, sur le champ de l'éducation à l'environnement, fait référence au courant de la phénoménologie, de la psychomotricité (Bullinger).

Problématique

En me référant au stade sensori-moteur et pré opératoire du développement du jeune enfant étudié par Jean Piaget (1936), Wallon et à des pédagogues du mouvement actif, mis en dialogue comme Frédéric Fröbel (2012), Célestin Freinet (1974), Rudolph Steiner (2009), Maria Montessori(1936) traitant de l'enfant

1. Wallenhorst Nathanaël, Jean-Philippe Pierron, *Eduquer en anthropocène*, 2019, Editions le Bord de l'eau, p. 18.

et de la nature, j'ai pu observer les comportements de jeunes enfants dans l'espace de vie intérieure d'une halte-garderie semi plein air et ceux au sein de l'espace extérieur du même établissement, comprenant une partie pelouse. Le projet de recherche a donc porté sur des observations qui m'ont amenée à repérer des particularités comportementales chez eux et les professionnelles, des manières différentes d'expérimenter pour les enfants, la motricité globale et fine au sein de cet espace. La recherche s'est construite autour de l'hypothèse d'un champ plus large d'expériences sensorielles et motrices chez les jeunes enfants dans l'espace plein air de la halte-garderie, d'une éducation à l'environnement possible dès le plus jeune âge, observable au travers des mots d'enfants et de la relation qu'ils établissent avec les éléments naturels permettant la construction d'une identité environnementale.

Les outils de recherche qualitative

Pour corroborer cette hypothèse, les outils utilisés ont visé l'observation des comportements d'un groupe de 26 enfants âgés de 12 mois à 3 ans et de huit professionnelles dans leur salle de vie intérieure, extérieure naturel comprenant une partie pelouse (tenue d'un journal de bord durant deux ans à raison de deux ou trois observations par semaine et d'un journal de recherches). Des entretiens semi directifs auprès des professionnelles petite enfance ont été menés dans deux autres structures plein air (une vingtaine), plusieurs entretiens semi directifs de parents ont été menés, un questionnaire a été réalisé auprès d'une centaine de professionnelles petite enfance (auxiliaire puéricultrice, éducatrices de jeunes enfants, cap, responsables de la petite enfance), des petites vidéos et des témoignages de jeunes enfants ont été recueillis.

Le lieu de recherche

Ce lieu est une halte-garderie semi plein air située au cœur de Paris, dans le 17^{ème}. Cette structure comprend un jardin dont le sol est gommé et une pelouse de 150m², deux grands platanes, des jardinières accrochées au grillage, des plantes qui courent le long des murets. L'espace intérieur de la halte mesure 75m². Il comprend une grande salle et une salle de change dédiées aux jeunes enfants de 45m².

Le coin de nature observé est un lieu transformé par l'homme. Il est situé juste à côté d'un stade de foot et entouré de crèches. Il est rare de trouver des espaces comprenant des pelouses dans le domaine de la petite enfance surtout en région parisienne, bien que ce soit légal. Le climat est tempéré, assez pluvieux, ensoleillé à partir du printemps mais les étés peuvent parfois être humides et chauds. Dans cet espace clos de 150 m², se trouvent des coins définis (coin poupée, coin garage, coin dinette) comme à l'intérieur. Le ciel est visible du jardin et l'espace est large, offre une impression d'un petit coin de nature. La partie pelouse est investie par des ateliers mis en place par les professionnelles, les enfants y font ce qu'ils veulent, à leur guise. Les arbres leur procurent de l'ombre et leur apportent des connaissances sur les saisons et la vie. La partie pelouse peut servir pour le goûter vers 16h, de lieu où l'on chante en regardant les arbres. L'enfant se saisit de tous les éléments à sa disposition, (bois, herbes, écorce d'arbre, insecte, terre, eau, boue) pour jouer et découvrir son environnement. En plus des coins dinette, garage, poupées, il y a les camions, les trotteurs, les draisienne, les vélos à trois roues, les tricycles avec lesquels les enfants jouent à plusieurs toute la journée s'ils le souhaitent. Ce coin naturel est un lieu d'éco-formation, de sensibilisation à la nature.

Les prémices de l'éducation à l'environnement et à la santé durant l'entre-deux-guerres

Selon Anne-Marie Châtelet, les écoles de plein air apparurent à la fin du 19^{ème} siècle, et prirent de l'ampleur tout au long de la première moitié du 20^{ème} siècle. Elles naquirent de l'impulsion de milieux

médicaux inquiets, désireux de trouver de nouvelles solutions pour se prémunir de la tuberculose² auxquels se sont ajoutés des pédagogues désireux d'approfondir leurs expériences éducatives au grand air. Il s'agissait de sauver la race humaine, de redresser l'homme. Il s'agissait « de préserver et développer le corps de l'enfant tout en formant son esprit et son cœur, agir à court et à long terme pour régénérer l'espèce. »³. Les écoles de plein air de l'entre-deux-guerres accueillait l'enfant très jeune.

Au niveau pédagogique, les objectifs visaient l'éveil, la stimulation et la rencontre avec la nature par le biais du jardinage. La classe avait lieu dehors. L'éveil sensoriel des jeunes enfants était un objectif central. Les méthodes pédagogiques de ce type d'établissement étaient liées à l'expression de la vie. Autour des enfants, il y avait les arbres, les arbres fruitiers, les fleurs, les animaux, les nuages, le soleil, les oiseaux, la pluie, l'herbe, ce qui leur permettait d'utiliser tous leurs sens pour comprendre, communiquer avec le monde extérieur, penser, réfléchir, respecter l'environnement et se responsabiliser⁴. Le rôle de l'éducateur consistait à permettre à l'enfant d'observer son environnement en toute liberté. Il intervenait et rectifiait les erreurs commises. A l'école plein air, les enseignements ne variaient pas trop mais ce sont les méthodes pédagogiques qui divergeaient. Il faut souligner que ce sont les méthodes que préconisaient les pédagogues tels que Montaigne, Rabelais, Rousseau.

Des résultats qui interrogent

L'importance des jeux de coopération entre pairs

Dans l'espace extérieur, suite aux observations de terrain, j'ai constaté combien les enfants mettent en place entre eux, de nombreux jeux entre pairs (avec deux ou trois enfants). Ils développent un début de socialisation positive. Il s'agit d'enfants entre 2 ans et trois mois et 3 ans révolu. Karine, une éducatrice d'une halte-garderie plein air me précise concernant les enfants : « *On voit les enfants qui ont l'air très épanouis, il y a très peu de conflits entre eux, ils sont voilà ben, libres.* » ou encore : « *En tous les cas, je vois plus de rire et d'interactions hyper positives entre les enfants, ... moi je n'avais jamais pu l'observer ailleurs.* ». Maria Vincze, pédiatre ajoute : « Nous avons tous l'expérience de voir se multiplier les conflits entre les enfants lorsqu'ils sont à l'intérieur. Ce n'est pas étonnant car, volontairement ou non, ils se croisent sans cesse... Le temps variable, le soleil et l'eau les rendent plus vigoureux, plus résistants. Ils peuvent, à leur gré, jouer seuls ou en petits groupes de deux ou trois. Et, pour découvrir le monde, la nature est une source inépuisable. »⁵. Les jeux entre pairs réussis offrent une image positive du groupe propose un autre modèle de société, une autre manière de vivre à plusieurs, de se percevoir soi-même, les uns par rapport aux autres. C'est la mise en place d'une écosophie sociale, mentale différente, évoquée par Felix Guattari⁶.

Sylvie Rayna précise que vers l'âge de deux ans, l'enfant développe des capacités pour jouer en groupe et ces capacités sont nécessaires également au développement de sa pensée. Les jeux d'imitation en témoignent fortement. « Tout cela indique qu'à 2 ans l'enfant est potentiellement capable, avec les moyens non verbaux qui ont fait leurs preuves dans les mois qui précèdent et les rudiments d'un langage qui s'enrichit au fil des mois, de bénéficier de situations d'activité ludiques en groupe, et notamment de jeux symboliques collectifs. »⁷ Chez des plus grands, le jeu symbolique (2 ans et demi, 3 ans) se met en place, apportant d'autres bénéfices au niveau de l'apprentissage des règles sociales. « L'ajustement réciproque

2. Châtelet A.-M., (2011), *Le souffle du plein air*, histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur, Metis Presses.

3. Luc Jean-Noël in Châtelet A.-M., Lerch Dominique, Luc Jean-Noël, (2003), *L'école de plein air*, Editions Recherches, p 7.

4. Jouenne A. (1927), *Une expérience d'Education nouvelle à l'école plein air*, Editions Radot, p. 149.

5. Vincze M., « Le jardin des enfants », in Raymonde Caffari éd., *Autonomie et activités du bébé. Recueil d'articles de l'Institut Pikler - 2*. Érès, 2017, p. 263.

6. Guattari F., *les trois écologies*, Editions Galilée, 1989.

7. Rayna S., « À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique », Marie-Paule Thollon-Béhar éd., *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*, Érès, 2006, p.14

entre enfants témoigne d'une volonté forte de jouer ensemble et de la mobilisation de stratégies d'argumentation variées et efficaces. »⁸. Cette coopération leur apporte un sentiment positif d'eux-mêmes, de leurs pairs, de l'environnement.

Plus de motricité globale et de motricité fine en espace extérieur

Les enfants peuvent facilement passer des matinées entières à jouer au vélo, à la trottinette, courir dans tout l'espace sans se fatiguer. Je l'ai constaté au travers des observations menées dans le jardin de la structure et au travers des témoignage des professionnelles. Un enfant peut rester sur un vélo toute une matinée s'il le souhaite, durant 3 heures. Alicia, une responsable plein air soulève cet élément au sein de son entretien : « *ils ont une motricité globale, une aisance dans leur corps qu'on ne retrouve pas dans d'autres structures.* ».

Sarah Wauquiez, précise « Par la fréquentation des jardins d'enfants en nature : l'intérêt des enfants pour la nature augmente, leur compréhension de la nature grandit, ... ils font de grands progrès dans le domaine de la motricité, ils apprennent à jouer ensemble, s'entraident plus et ont moins de conflits entre eux, ils sont plus équilibrés et peuvent mieux se concentrer, les jeux avec les objets proposés par la nature stimulent l'imagination et la créativité des enfants. »⁹. Au travers de mes observations de terrain (journal d'observation), j'ai pu constater le développement d'une importante agilité de motrice globale en espace plein air. Les enfants n'appréhendent pas de monter sur des draisiennes, des trottinettes. Les accidents sont rares. Ils apprennent même tous seuls à les utiliser. L'enfant se meut plus longuement dehors et développe une conscience plus intense de son corps. Catherine Guegen, pédiatre à l'Institut franco-britannique précise que : « se dépenser physiquement libère ses pulsions motrices et on voit l'enfant prendre un très grand plaisir à se bagarrer pour s'amuser, à sauter à la corde, grimper, courir, danser, jouer... S'il ne peut exprimer sa vitalité en jouant, il peut alors devenir agité, anxieux. »¹⁰.

Concernant la motricité fine

De nombreux enfants mettent en place des jeux très habiles avec leurs petites mains dans l'espaces extérieur du jardin. Voici une observation, celle d'un vendredi en **octobre** : « *J'observe un jeu d'enfants. Les enfants sont 15. Ethan a trois ans. Il est installé à même le sol sur la gomme. Il joue avec une feuille d'automne. Il a récupéré une poêle du coin dinette. Il déchire la feuille. Je lui dis : « Tu fais quoi ? Tu prépares une salade ? » « Non, je récupère la tige ». « Ah bon. Et que crées-tu avec ? » J'observe comment il retire toute la feuille de la tige avec ses doigts de manière assez fine. « C'est pour en faire un bâton me dit-il. Et je mange des pâtes ». « Tu te fais un plat de pâte alors ». Il me dit oui avec un grand sourire. Je le laisse vaquer à son occupation mais je constate combien dans le jardin, les enfants utilisent leur motricité fine pour jouer avec les éléments de la nature, ramassés à même le sol. »*

La nature encourage la découverte du schéma corporel, favorise le développement intellectuel et la créativité, la concentration mais aussi la motricité fine. Maria Vincze, pédiatre, quand elle évoque la vie des enfants dans le jardin de Loczy, précise : « De plus, ses sens, l'ouïe, l'odorat, le goût, la vue, sont plus affinés, plus aiguisés. Il écoute attentivement le chant lointain d'un oiseau, l'aboïement d'un chien ; il examine et manipule longuement une petite branche d'arbre, une feuille ou un caillou »¹¹. Nous avons

8. *Ibid.*

9. Wauquiez S., *Les enfants des bois. Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*, books on Demand, 1ière Edition 2008, 2ème Edition, 2014, p.73.

10. Gueguen C., *Pour une enfance heureuse*, Robert Laffont, 2014, p. 211.

11. Vincze. M., « Le jardin des enfants », in Raymonde Caffari éd., *Autonomie et activités du bébé. Recueil d'articles de l'Institut Pikler - 2. Érès*, 2017, p. 263

l'habitude de proposer aux jeunes enfants des ateliers de motricité fine mais ils en réalisent eux même naturellement. « De nombreuses recherches*, dans le monde entier, soulignent le rôle essentiel d'un contact direct avec la nature pour le jeune enfant, avec des bienfaits importants et durables sur la motricité globale et fine, ainsi que sur la sensorialité. »¹²

Les jeux dans l'espace plein air avec les éléments de la nature

Un vendredi en mars 2018 : « Anna, une philippine (deux ans et demi) est assise par terre, elle a trouvé un coin de terre. Elle introduit ses mains dans la matière et elle observe les traces de ses mains. Elle recommence plusieurs fois. Elle se dresse debout et enfonce ses pieds dans la terre. Elle va jouer ainsi durant 10 minutes. Elle s'amuse avec la terre et ses mains. Elle crée des formes dans la terre et observe les effets produits. Elle regarde ses mains. Elle n'est pas gênée par la terre. Anna ramasse un bol et y plonge de l'herbe à l'intérieur. Elle présente le bol à la professionnelle, « regarde c'est de la salade ». La professionnelle est contente et lui sourit. »

Au vu des différentes observations menées dans l'espace plein air du petit jardin, les enfants jouent avec les objets mis à disposition par les adultes (coin garage, coin poupées, dînettes, coin poussettes, etc.) et à la fois, créent leur propre jeu imaginaire en contact avec les éléments de la nature. Ces jeux observés se mettent en place souvent quand l'adulte n'y prête pas attention. Ils ne sont pas proposés par l'adulte, mais les enfants en deviennent les auteurs. Ils partent d'eux-mêmes à la découverte des éléments et semblent totalement absorbés. Je me suis souvent demandé pourquoi? J'ai constaté qu'une émotion, une concentration particulière s'éveille à ce moment-là. J'ai peu à peu pris conscience que les enfants jouent avec des éléments vivants et de ce fait, en tirent une énergie, une satisfaction différente, vibratoire. C'est comme une communion, une rencontre, une énergie partagée, ils reçoivent de l'énergie des éléments de la nature.

Selon Steiner, derrière le monde physique, sensible que nous percevons, se trouve un monde spirituel. Le monde physique comprend les différentes plantes, les différents animaux, les différents minéraux, les différents peuples, les différents êtres humains. Selon lui, « des impulsions spirituelles pénètrent jusqu'à nous par les couleurs, les sons, la chaleur, le froid, toutes les perceptions sensorielles. . . »¹³. Il parle d'un sentiment moral qui s'éveille au contact de la nature. Est-ce peut-être ce que j'ai perçu durant les observations de terrain? Il y voit un merveilleux moyen de développer de façon harmonieuse les cinq sens des enfants. D'autres pédagogues attestent cette évidence comme Comenius ou Fröbel. C. Freinet précise « l'enfant est par nature reliée à son environnement et l'adulte doit donc l'accompagner à s'enraciner dans son milieu naturel. »¹⁴. Dans son entretien, Anne l'infirmière parle d'expérience plus large dehors : « En fait ce que l'on propose à l'intérieur peut être proposé à l'extérieur mais ce qui se fait à l'extérieur ne peut dans la globalité être transposé à l'intérieur. La proposition est plus large à l'extérieur ». Dans un espace fermé, les jouets sont souvent en plastique. Le monde offert est en plastique, le sol, aussi. L'enfant éprouve de ce fait d'autres sensations en manipulant les jouets. Les jouets n'ont pas la même vitalité, ils sont inertes.

De plus, la relation charnelle avec la nature (la manipulation variée des éléments naturels au travers des jeux d'enfants, la découverte des saisons par le corps) développe une posture morale différente, axée vers les systèmes écologiques terrestres (comme le biocentrisme, l'éco-centrisme). Ces manipulations

12. Mareuil E., « De l'importance de jouer avec la nature dans la prime enfance », *Les métiers de la petite enfance*, n°244, 2017, p.35; *Consultation des résultats d'études menées par l'institut d'éco-pédagogie (pédagogies de l'environnement en Belgique) : www.institut-eco-pedagogie.be

13. Steiner R., *Les entités spirituelles dans les corps célestes et dans les règnes de la nature*, Editions Anthroposophiques Romandes, 2009, p. 14.

14. Mareuil E., *Jouer avec la nature*, Dunod, 2016, p. 46.

offrent une autre compréhension du fonctionnement de la terre, en ce qui concerne sa biosphère ou sa biodiversité. L'éducation basée sur l'immersion des sens développe un intérêt aussi pour la permaculture dès le plus jeune âge par le biais du jardinage proposé, plus respectueux des plantes et de l'homme. En croyant maîtriser, contrôler les systèmes de la biosphère, nous avons tout détruit au point d'un non-retour¹⁵. La permaculture offre un autre regard sur la nature, un regard plus paisible. Elle agit favorablement sur la nature, pour aider les hommes à se réintégrer au sein de celle-ci et comprendre combien elle est indispensable à la vie sur terre.

Ces expériences urbaines initient les enfants à d'autres gestes, les éco-gestes, à d'autres rituels, d'autres mimétismes¹⁶ (comme ramasser des feuilles d'automne dans le jardin avec les jeunes enfants, arroser les fleurs tous les matins). L'enfant devient très tôt responsable, plus respectueux envers la nature (ne pas arracher les plantes, ni écraser les insectes comme ne pas frapper un pair.) Ce sont d'autres savoirs qui s'apprennent au travers de ses gestes manuels et cognitifs. Ce sont aussi d'autres règles sociales, d'autres limites qui se développent. Les enfants adorent déménager, déchirer, lancer. Ils peuvent tout aussi apprendre à ranger, trier, aider, coopérer. Le monde n'est pas un puit sans fond, exploitable. Il s'agit de sensibiliser l'enfant à la mesure et le laisser contempler la nature. Ce type d'expérience permet ainsi aux enfants de s'intéresser aux jouets naturels, gratuits et pas seulement aux jouets matériels imposés par une société de sur consommation.

Un langage expressif, créatif

Les interactions langagières, sociales sont nécessaires au développement cognitif infantin. En observant les enfants sur le terrain de ma structure, j'ai constaté combien les enfants utilisent un langage créatif. Certains d'entre eux, même s'ils ont accès au langage parlé, développent des jeux de sons spécifiques dont ils ont plus de mal à exploiter à l'intérieur de l'espace. Ces jeux génèrent trop de bruit et dérangent les professionnelles. Le vocabulaire paraît différent dehors : un plus grand choix de verbes d'action est utilisé, un vocabulaire aussi en interaction avec l'espace du ciel se met en place car ce dernier possède des trésors insoupçonnés pour les jeunes enfants (la présence des oiseaux, des nuages parfois immenses en mouvement, les nuances de bleu, de lumière, la présence des avions de près ou de très loin, le haut des arbres en mouvement, la vue de l'infini les émerveillent et les étonnent). L'enfant s'intéresse rarement au plafond des structures petite enfance. Au travers d'un tableau recueillant leurs mots prononcés en espace interne et externe, j'ai constaté combien les professionnelles dans la salle de vie intérieure envahissent de paroles les enfants, beaucoup moins dans le jardin. L'importance de la stimulation parentale apparaît et des différences de vocabulaire en fonction du milieu social familial sont à souligner.

Les enfants en extérieur développent plus d'expression langagière et des échanges importants se créent entre eux. Christine éducatrice plein air à Mulhouse depuis quelques années précise : « *dehors il y a les éléments naturels qui gravitent autour de lui (l'enfant), qui vont l'interpeller au plus profond de lui, qui suscite des sensations fortes et le langage sort naturellement* ». « *Maintenant les échanges verbaux sont beaucoup plus riches, ... mais c'est beaucoup plus riche parce que souvent cela sort comme un cri du cœur, c'est souvent des questionnements aussi.* », précise Charlotte de l'Ermitage, éducatrice en plein air à Mulhouse, dehors à 75% par semaine.

Le besoin de crier à plusieurs (jeu de sons et de voyelles) s'observe. L'enfant exerce sa voix et sa puissance vocale dehors. Le jeune enfant éprouve le besoin de communiquer vocalement à plusieurs, en toute liberté, aime habiller l'espace de sa voix. Tout est langage, le corps est langage. Il exerce ses cordes vocales et apprend à mesurer le son de sa voix dans l'espace. Tout est autorisé vocalement dehors. Dedans des

15. Wallenhorst N., J.-P. Pierron, *Eduquer en anthropocène*, 2019, Editions le Bord de l'eau.

16. *Idem*

restrictions existent. « Ce sont les vibrations, les tensions qui s'exercent sur la corde vocale qui permettent sa maturation. Le cri, première manifestation vocale, met en jeu une activité musculaire diffuse, abdominale, thoracique, cervico faciale et parfois même faisant participer les muscles de la colonne vertébrale. Progressivement, en développant sa fonction vocale, l'enfant va adapter son fonctionnement musculaire et respiratoire pour une activité phonatoire de plus en plus fine. »¹⁷. Le langage concerne donc les gestes et se trouve lié au développement de l'oreille interne.

Jean Piaget précise : « *le langage employé dans l'activité infantile fondamentale, ... est un langage par gestes, mouvements et mimiques autant qu'un langage par mots* »¹⁸. De plus, Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia précisent dans le livre « les neurones miroirs », « que les origines du langage ne devraient pas tant être recherchées dans les formes primitives de la communication vocale que dans l'évolution d'un système de communication gestuelle contrôlée par les aires corticales latérales. »¹⁹ Donc le geste dans le développement du langage du jeune enfant a son importance. Les mouvements corporels devraient être davantage respectés. Réduire les espaces intérieurs et extérieurs dans le secteur de la petite enfance comme la nouvelle loi Asap le suggère depuis septembre 2021 en zone urbaine tendue, interrogeant quant au respect du développement du langage du jeune enfant et sa relation au corps.

Les enfants en expliquant leur attirance pour l'espace extérieur, font souvent référence à des expériences passées dans la nature comme chez un grand parent en province ou avec leurs parents en forêt. Une imagination et un vocabulaire en lien avec les éléments naturels manipulés se développe, participant ainsi à la construction d'une identité environnementale.

La transmission naturelle d'un autre savoir culturel

Voici une observation, Le **lundi 29 Janvier 2018** : « *Nous sommes sortis aujourd'hui toute la journée. Nous étions dehors ce matin et il faisait un peu froid. J'étais bien couverte. Les enfants étaient 20. Nous étions 5 professionnelles. Nous démarrons l'accueil. Aucun enfant ne pleure. J'observe une professionnelle réagir aux rayons du soleil. Elle ressent un bien être fort et elle éprouve le besoin de le signifier aux professionnelles et aux enfants. « Vous avez vu les enfants dit-elle, le soleil est de retour ». Cela fait tellement du bien, c'est agréable! Elle se caresse les cheveux, les pousse un peu pour que le soleil touche son coup. Les enfants observent alors le soleil. « Regarde comme le soleil fait du bien » précise la professionnelle à l'enfant. »*

Les professionnelles partagent des émotions avec les enfants en lien avec les éléments de la nature. Ce phénomène se produit naturellement. Une professionnelle ressent les bienfaits du soleil et communique cette émotion à l'enfant comme pour l'initier tout naturellement à un élément de la nature, c'est une forme d'éco formation naturelle, de sensation transmise. C'est une façon de donner du sens à un environnement. L'espace extérieur, les éléments deviennent une réalité vécue par les professionnelles. Ils se transmettent aux enfants naturellement. Elles créent des échanges physiologiques avec la nature et des échanges émotionnelles. Elles se sentent plus apaisées.

Nous percevons le monde en fonction des croyances et des perceptions que nous en avons. Le savoir culturel se transmet selon Tim Ingold au travers des croyances qui sont aussi transmises par un parent, un grand-père, véhiculé au travers du sens que l'on donne aux objets qui nous environnent, une plante que l'on regarde. « Les formes culturelles seraient encodées dans le territoire de la même manière que les représentations conceptuelles sont encodées par l'intermédiaire des sons, d'après l'approche sémiologique habituelle de la signification linguistique. »²⁰. De la même façon qu'un son va exprimer un concept,

17. http://phoniatriestrasbourg.free.fr/Site_6/Voix_de_lenfant.html

18. Piaget J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel-Paris, 1976, p.40.

19. Rizzolatti G. et Sinigaglia C., *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, Février 2011, p. 169.

20. Ingold T. (2014), « Culture, nature et environnement », Tracés. *Revue de Sciences humaines* [En ligne], 22 | 2012, mis en ligne

« la plante dans le jardin du grand-père, et les points d'eau, peuvent jouer un rôle « de signifiants dans un système global de représentations mentales »²¹. La professionnelle joue un rôle naturel de transmission d'un savoir culturel informel. Ces moments d'échange peuvent occasionner des jeux informels entre la professionnelle et les enfants, des jeux qui font rire tout le monde, riche en émotions partagées. Un savoir se transmet de manière ludique.

La professionnelle se trouve aussi dans une posture de la verticalité, éloignée en apparence mais reliée par le regard et la voix à l'enfant. Défendre une autre culture professionnelle permet de recomposer les praxies humaines dans le domaine professionnel. Il s'agit presque de repenser la place de la salarié petite enfance pour produire une nouvelle subjectivité, dans le sens d'une re-singularisation individuelle au sens du collectif.

Conclusion

Dans le contexte actuel écologique et d'épidémie, les résultats trouvés de cette recherche m'amènent à poser le lien entre pédagogie nouvelle, éducation à l'anthropocène, dès la petite enfance en EAJE d'autant plus que les trois quarts de la population vivent dans de grandes villes. N'aurions-nous pas d'ailleurs à force d'habiter ces zones, cloisonné l'éducation nouvelle, la pédagogie active dans l'espace intérieur des EAJES? Selon Pestalozzi, Steiner, Fröbel, Freinet et bien d'autre, l'enfant évoluait en contact réel avec la nature. L'espace extérieur comme intérieur s'inscrivait au coeur des pédagogies actives. Ceci m'amène à penser qu'il serait nécessaire de refonder nos pratiques pédagogiques dans l'accompagnement du jeune enfant en structure petite enfance, de reconsidérer l'espace de vie extérieur des structures petite enfance.

Mais quel est l'intérêt de décroisonner une halte-garderie en milieu urbain dans une zone si polluée? Le nombre de décès prématurés causé par la pollution avoisine les 50 000 par an en France. C'est un chiffre exponentiel, la pollution tue aujourd'hui plus que le tabac. Pourquoi ce constat alarmant n'engendre-t'il pas un « état d'urgence environnemental »?²² L'air intérieur des écoles et des crèches est 7 fois plus pollué que l'air extérieur en ville, selon certaines études²³.

À l'heure des groupuscules transhumanistes qui fantasment sur une possible mutation humaine²⁴ dans un monde où l'homme vaincrait la mort, décroisonner la halte-garderie peut répondre à des questions de société actuelles : à l'urgence écologique, tout en fondant une autre relation à la nature car l'homme ne peut plus être arraché à cette biodiversité dont il dépend complètement. C'est créer de « l'entre nous » dans le sens où ce nous convoque « l'étranger, les générations à venir et l'ensemble du non-humain »²⁵. C'est construire une nouvelle identité environnementale, une nouvelle manière de se représenter le monde, la société, les autres et soi-même et agir sur la Terre pour préserver ses richesses. C'est œuvrer pour le réenchantement du monde. Comme le précise Felix Guattari : « Seule, une articulation éthico-politique - que je nomme écosophie - entre les trois registres écologiques, celui de l'environnement, celui des rapports sociaux et celui de la subjectivité humaine, serait susceptible d'éclairer convenablement ces questions »²⁶. C'est en effet, en améliorant encore la qualité de l'accueil du jeune enfant en structure EAJE en répondant au mieux à ses multiples besoins et ses stades de développement, que l'on tentera d'améliorer sa vie sociale présente et future, langagière, créative, corporelle, coopérative, expressive, sa relation aux autres, à lui-même, que l'on agira sur les futures sociétés de demain, sur la planète. Comme le souligne Félix Guattari :

le 21 mai 2014, consulté le 08 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/traces/5470>; DOI : 10.4000/traces.5470, p 11.

21. *Ibid.*

22. Barrau A, *Le plus grand défi de l'histoire de l'humanité*, Michel Lafon, 2020, p. 41.

23. <https://www.ouest-france.fr/bretagne/vannes-56000/vannes-1-air-pur-a-la-creche-c-est-shou-f9c35fac-d4f6-11eb-8ba8-8a08e843d49f>

24. Wallenhorst N., *Mutation*, Editions le Pommier, p. 7.

25. Wallenhorst N., *Mutation*, Editions le Pommier, p. 10.

26. Guattari F., *les trois écologies*, Editions Galilée, 1989, p. 12.

« la planète Terre connaît une période d'intenses transformations technico-scientifiques en contrepartie desquelles se trouvent engendrés des phénomènes de déséquilibres écologiques menaçant »²⁷. Depuis la création des crèches ouvrières, de nombreux spécialistes ont souligné combien le bébé est une personne grâce à leurs travaux (Piaget, Wallon, Spitz, Bowlby, Golse, Rayna, Cyrulnik. . .), mais finalement dans quel espace le devient-il?

Bibliographie

Livres

- Barrau, A. (2020). *Le plus grand défi de l'histoire de l'humanité*. Michel Lafont.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Robert Laffont.
- Mareuil, E. (2016). *Jouer avec la nature*. Dunod.
- Piaget, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2011). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- Steiner, R. (2009). *Les entités spirituelles dans les corps célestes et dans les règnes de la nature*. Editions anthroposophiques romandes.
- Vincze, M. (2017). Le jardin des enfants. In R. Caffari-Viallon (Éd.), *Autonomie et activités du bébé. Recueil d'articles de l'Institut Pikler - 2*. Érès.
- Wallenhorst, N. (2021). *Mutation. L'aventure humaine ne fait que commencer*. Editions Le Pommier.
- Wallenhorst, N. & Pierron, J.-P. (2019). *Eduquer en anthropocène*. Editions le Bord de l'eau.
- Wauquiez, S. (2014). *Les enfants des bois. Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. Books on demand.

Articles

- Ingold, T. (2012). Culture, nature et environnement. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (22), 169-187.
- Mareuil, E. (2017). De l'importance de jouer avec la nature dans la prime enfance. *Les métiers de la petite enfance*, (244).
- Rayna, S. (2006). À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique. In M.-P. Thollon-Behar (Éd.), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Érès.

Sites internet

<https://www.ouest-france.fr/bretagne/vannes-56000/vannes-l-air-pur-a-la-creche-c-est-shou-f9c35fac-d4f6-11eb-8ba8-8a08e843d49f>

27. *Idem*, p. 11.

Conclusion de l'atelier C

Élisabeth Noël-Hureaux
Maître de conférence
Université de Paris 13

L'argumentaire de l'axe éducation en santé, santé émancipatrice, santé communautaire était le suivant. « Si l'éducation en santé vise à permettre une appropriation individuelle à réaliser par chacun pour adapter en continu son mode de vie aux circonstances de son existence, de quoi le sujet doit-il s'affranchir afin de replacer le sens qu'il donne à sa vie, le sens d'être au monde en accord avec son milieu de vie/vivant? Quelles dynamiques à la fois individuelles et collectives peuvent permettre de se dégager d'utopies, de représentations, de transmissions culturelles et sociales sur l'environnement en les confrontant à sa santé, à sa liberté de choix comme de pensée dans un monde en transition? »

Le déroulement de l'atelier s'est fait en deux temps. Tout d'abord une brève présentation par chacun de ce qu'il estimait important de partager avec les autres personnes au regard du thème de l'atelier, sachant que deux textes étaient orientés sur l'amélioration de la démarche thérapeutique (Eline Bouvarel, Sylvie Barbier et Bruno Blancheton), un articulait l'éducatif et le thérapeutique : Danielle Pougnet et un relevait du registre strictement éducatif : Valérie Roy.

Présentation de l'objet de recherche de chaque communicant(e)

Pour une participante, le lien avec l'anthropocène portait sur les changements de modes d'apprentissage avec le constat que l'entrée dans le métier d'infirmier en psychiatrie avec la disparition de cette spécialisation, était devenu insuffisamment étayé (Danielle Pougnet). Pour une autre communicante (Valérie Roy), c'était confirmé que l'enfant se développe dans un environnement non seulement intérieur mais aussi extérieur afin de lui offrir des moyens naturels et vivants favorables à sa santé. Pour une autre (Eline Bouvarel) il s'agissait de qualifier la douleur et ce qu'elle génère d'hostile et de menaçant quand on est souffrant. Enfin pour Sylvie Barbier et Bruno Blancheton la pratique réflexive et sa résonance permettaient de réconcilier le corps et l'esprit en faisant dialoguer la chercheuse et le praticien autour du concept de « corps propre ».

Les méthodes de recherche étaient variées mais exclusivement de type qualitative (observation, journal de bord, entretien). Les apports théoriques relevaient principalement des sciences humaines et sociales, des sciences de la communication comme des sciences du vivant.

Pour aller plus loin

Après ces brefs échanges, nous avons introduit des questions fédérant l'ensemble des communications dans une perspective d'anthropocène.

Comment penser le corps au 21^{ème} siècle dans la recherche en éducation : que doit-il apprendre et comment? Se situera-t-il dans le même espace-temps? Y-a-t-il lieu d'inventer de nouveaux modes de relation/interactions dans un monde complexe, hostile, changeant et non maîtrisé avec les repères existants? Qu'est-ce qui pose problème dans notre relation au monde? D'autant que le paradigme de l'anthropocène est un terme contemporain pour nommer la mutation environnementale provoquée par l'homme. Comment faire prendre conscience des problèmes dans lesquels se débat le vivant? En terme d'engagement? De responsabilité? De prise en compte des incertitudes? Comment agir? Comment regarder? Comment changer son rapport au monde?

Comment transmettre un savoir culturel environnemental afin de construire une identité écologique (Valérie Roy)? Comment définir l'évolution des rôles et des apprentissages à la lecture de l'histoire (Danielle Pougnet)? Comment prendre en compte les douleurs chroniques comme contribuant à un bouleversement des relations à l'autre comme à soi dans un environnement devenu hostile (Eline Bouvarel)? Comment situer le corps dans l'espace et dans les interactions dans le monde du vivant (Sylvie Barbier et Bruno Blancheton)?

C'est le corps qui a été l'objet central de nos discussions, d'autant que le sujet habite le monde. En effet il a été question d'image, de schéma corporel, d'éprouvé, de présence au monde, d'entrée en relation avec les temps de la nature. Ensuite ce corps a été décliné en corps matériel (le biologique, le vivant), en corps capable (performant, inscrit dans une dynamique du mouvement), et enfin en corps propre (vécu, ressentant, connaissant = le corps senti/sensations/perceptions). Les débats s'appuyaient essentiellement sur des références phénoménologiques (Husserl, Merleau-Ponty), de la psychologie du développement (Piaget), des pédagogies alternatives (Freinet, Montessori, Steiner), de la psychothérapie institutionnelle (Oury, Tosquelles), de la biologie (Varela), de la cognition (Sallabery).

Nous avons vécu un corps en rupture avec le temps, en rupture dans les relations, un corps restreint dans sa liberté d'aller et venir, un corps en souffrance étirant la temporalité.

Demain comment articuler le corps réel et virtuel (enseignement à distance), ce corps entre distance et intime? Y aura-t-il un amalgame temporo-spatial ou un étirement de la temporalité dans un effacement des contours, des limites ou au pire des injonctions sociales? Comment transformer le rien dont on s'extrait (de nos connaissances, de nos tâtonnements) en un tout collectif, solidaire inscrit dans un tout au long balisé entre naissance et mort et non en temps inutile? Faut-il s'autoriser à être hors temps, hors sol de nos repères habituels pour accéder à l'anthropocène?

Atelier D

**(dé)matérialisation et (dés)incarnation
de la recherche en éducation-formation**

Le temps de la recherche, comme celui de l'éducation, sont des temps longs, ceux du « tout au long de la vie ». L'une comme l'autre passent par la confrontation à d'autres : d'autres cultures, d'autres savoirs, d'autres disciplines. . . , - rencontres où les déplacements, les voyages, bousculent les corps, les esprits et les liens entre les deux. Pour chacun de nous, ces recompositions permanentes de notre unité corps/esprit se tissent de chaque expérience de temps et d'espaces vécues. L'accélération, tant du temps du voyage que des informations échangées par le net, couplée à une forme d'abolition de l'espace dans son étendue à parcourir, pourraient bien tendre à effacer les dimensions vitales de la chair dans le processus d'humanisation. C'est ainsi que, après des années d'engouement pour les avancées offertes par les TIC dans la circulation dématérialisée de l'information et les promesses de démocratisation d'accès aux savoirs que celle-ci vante, avec la facilité de résultats proposés par les algorithmes, et maintenant la fascination pour l'IA, la reconnaissance d'une éducation critique aux outils comme aux usages s'impose. Car la binarité de la rationalité numérique pourrait nous inciter, nous aussi, à nous envisager comme des machines à traiter de l'information entendue comme succession de bits, où le vrai et le faux seraient ainsi comme donnés d'avance, à retrouver par calcul, inductif ou déductif. Dans quelle mesure apprendre, produire heuristiquement de nouveaux savoirs, articulent à cette logique classique des rationalités plus floues, moins linéaires, celles qui s'appuient sur l'intuition, le sensible et l'imaginaire pour nourrir des pensées créatrices? De quel environnement (air, terre, eaux, vivants aujourd'hui fragiles) s'affranchissent les espace-environnement numérique de travail (ENT) Comment les recherches en éducation s'accommodent-elles de -et résistent-elles à ces transformations? Comment travaillent-elles les tensions entre durée et immédiateté, continuité de la Terre à habiter et évanescence du chemin en tant qu'objets de recherche? Quelles recherches peut-on concevoir sur ces enjeux, tant dans le champ de l'éducation que dans celui de la formation des éducateurs et de leurs formateurs? Dans quelle mesure apprendre, produire heuristiquement de nouveaux savoirs, articulent à cette logique classique des rationalités plus floues, moins linéaires, celles qui s'appuient sur l'intuition, le sensible et l'imaginaire pour nourrir des pensées créatrices? Quels rapports avons-nous encore et instaurons-nous avec ce qu'on appelait « choses » dans les « leçons de choses » de l'école élémentaire?

Animatrices :

Frédérique Lerbet-Sereni

Marjolaine Saint-Pierre

Intervenants :

Concepción Barrón

Daniel Bonnet

Servane Boursier

Marie Eschmann

Olivier Francomme

Olivier Gaudin

Nadja Monnet

Francesca Riva

Les articulations entre l'école, le curriculum et les TIC : La construction de nouvelles subjectivités

Concepción Barrón
UNAM

Résumé

Ce travail est basé sur l'intérêt de construire un dialogue pour problématiser et créer des liens entre diverses perspectives hétérogènes qui mettent en exergue le rôle de l'école, le curriculum et les TIC dans la production de subjectivités par le biais d'une prise de position éthique et politique dans la société contemporaine. Pour ce faire, cette communication prend comme point de départ la catégorie d'articulation (Zemelman, 1992), qui propose la convergence de divers domaines de connaissance impliquant des processus épistémologiques complexes abordés dans une perspective multiréférentielle. Dans le cadre de ce que nous tendons à appeler une nouvelle modernité, il est possible d'identifier la construction d'une subjectivité différente, définie à partir de ce que García Canclini appelle l'hybridation et qui est une imbrication de la culture scolaire, curriculaire et technologique en tant que mécanisme de complémentarité et non de polarisation ou d'exclusion, un ensemble de relations qui s'entrecroisent de manière polymorphe, dont les significations et les sens s'expriment de différentes manières à travers diverses propositions éducatives dans le cadre desquelles on récupère les traditions, les perspectives théoriques, les références conceptuelles de chacun des domaines abordés et où la technologie a cessé d'être simplement instrumentale pour devenir structurelle.

Il est important de garder à l'esprit qu'il n'est pas possible de faire référence à une seule signification de la subjectivité, étant donné qu'elle est construite dans des contextes et des circonstances diverses, dans des circonstances extrêmes et nouvelles, face à des pressions sociales et de besoins différenciés. La subjectivité conçue comme un processus social ne se réduit pas à une vision de la culture, dans laquelle il existe une série de codes et de significations donnés, puisque le sujet est non seulement capable de transformer la réalité, mais aussi de créer de nouvelles significations en incorporant et en réorganisant, par ses pratiques, différents codes et significations. Subjectivité et praxis sont intimement liées, donnant ainsi naissance à des configurations propres, voire inédites, dans le cadre d'un réseau social, culturel et politique.

Ainsi, la réflexion sur les articulations entre l'école, le curriculum et les technologies de l'information et de la communication en tant que constituants de nouvelles subjectivités, de nouveaux mondes dans les mondes, nous amène à identifier les cultures et les pratiques comme les axes qui structurent celle-ci, à l'intersection entre l'école, le curriculum et la culture numérique, sous une vision dynamique, dialectique et conflictuelle de la culture conçue dans des espaces et des pratiques de connaissance et de pouvoir,

des cultures et des pratiques construites dans la vie en société et à partir des subjectivités des différents acteurs du monde de l'enseignement.

Mots-clés : Subjectivité; Éducation et technologies; Innovation technologique; Curriculum; Culture numérique

Introduction

Dans le cadre actuel, au sein de la société de la connaissance, la mondialisation et l'interconnexion, le domaine du curriculum s'est vu face au besoin de rénover les principes et les méthodes capables d'aborder aussi bien les problèmes ataviques que les obstacles qui surgissent au fil de l'évolution et qui réclament à leur tour de nouvelles formes d'interaction et, par conséquent, toute une série de transformations de longue haleine qui portent sur plusieurs dimensions : cognitive, pragmatique, attitudinelle, éthique, politique, parmi d'autres.

Il s'avère important de promouvoir une vision du curriculum en tant que projet politique éducatif remis en jeu dans divers secteurs de la société et sujet à de nouveaux schémas de négociation, ce qui octroie aux acteurs du curriculum une participation plus importante (Barrón & Díaz Barriga, 2016). En ce sens, nous coïncidons pleinement avec De Alba, pour qui le curriculum est

« la synthèse d'éléments culturels (connaissances, valeurs, coutumes, croyances, habitudes) qui conforment une proposition de politique éducative, conçue et soutenue par divers groupes et secteurs sociaux dont les intérêts sont divergents voire contradictoires, quoique quelques-uns sont enclins à occuper un rôle dominant ou hégémonique et d'autres à s'opposer ou résister à ces manœuvres de domination ou à cette hégémonie. Voilà pourquoi lorsque finalement les efforts aboutissent à la formulation d'une proposition de curriculum, elle sera toujours le résultat de mécanismes de négociation ou d'imposition sociale par rapport aux différents acteurs impliqués » (1998 : 59; la traduction est mienne).

Il nous semble ici important de signaler que les dernières décennies ont assisté à la construction de différents outils épistémiques, théoriques et méthodologiques qui permettent de comprendre les débats actuels dans le domaine du curriculum en tant que politique, champ d'étude et de pratique éducative. Pour Kennis (1993), la théorie du curriculum fait face à une situation dyadique, avec d'un côté, la relation entre la théorie et la pratique dans le processus éducatif et, de l'autre, la relation entre l'enseignement et la société. Cette situation double a ouvert de nouveaux champs pour la recherche.

Par ailleurs, la relation de détermination entre la société, la culture, le curriculum et la pratique impliquent l'intervention de divers types d'actions destinées à la construction du curriculum et que le processus a lieu dans des conditions concrètes, c'est-à-dire qu'il est élaboré dans un monde d'interactions culturelles et sociales qui est en soi un univers construit (et non pas naturel) et que cette construction n'est nullement indépendante par rapport à ceux qui détiennent le pouvoir de la façonner (Grundy, 1987).

Aussi bien la famille que l'école et le curriculum ont assumé la fonction de dispositifs pour la construction de subjectivités par le biais des savoirs, des pratiques culturelles et discursives, ce qui rend possible la configuration de relations intersubjectives.

Développement

Dans ce contexte, repenser les articulations entre l'école, le curriculum et les TIC implique forcément la conformation et la construction de nouvelles subjectivités qui mettent en jeu de nouvelles formes de comprendre le monde et d'établir avec lui des liens, ainsi qu'avec les autres, ce qui mène à la génération de nouveaux modes de production et de circulation des savoirs qui conduisent à leur tour à de nouvelles formes de perception et d'expression linguistique, tout en dessinant des néocultures dans le domaine scolaire, académique et numérique. « Mettre l'accent sur la dimensionnalité de la culture, plus que sur son caractère consubstantiel, fait en sorte que nous pensions la culture moins en tant qu'une propriété

individuelle et groupale, mais plutôt comme un moyen heuristique dont nous pouvons faire usage pour parler des différences » (Appadurai, 2001 : 28).

Les défis auxquels font face les sociétés, l'éducation et le domaine du curriculum sont immenses face à ce que l'on peut appeler la « modernité liquide » (détachement, discontinuité et oubli) et à la précarisation du travail sur le globe; malgré cela, nous ne perdons pas l'espoir et nous travaillons pour la construction d'un monde meilleur.

La relation entre la technologie et le curriculum est complexe, non seulement parce qu'il s'agit d'outils qui pourront être utilisés pour l'enseignement, mais d'outils qui ont transformé le monde et la façon dont nous nous concevons, nous nous développons et nous communiquons. La technologie et la pédagogie s'influencent mutuellement : d'un côté, l'exercice éducatif profile l'emploi de la technologie – le pourquoi – la modernise et l'intègre à sa pratique; de l'autre, la technologie conforme la pratique enseignante en offrant un éventail de possibilités didactiques pour les enseignants. De même, la formation des professionnels se trouve aujourd'hui à une croisée de chemins face au besoin de transmettre, d'éduquer, de former, mais aussi de réfléchir sur les objectifs de l'enseignement. Les frontières qui délimitaient auparavant nos catégories de pensée et les savoirs par exclusions réciproques s'ouvrent aujourd'hui grâce à une double rencontre avec le monde numérique et le besoin de redéfinir ce qui est vivant et la recherche de comment penser et communiquer dans les temps qui courent. D'une certaine façon, nous voyons surgir la possibilité de construire des épistémologies plus ouvertes, avec l'espoir d'un monde commun viable. L'époque à laquelle nous vivons se présente dès lors comme une période de transition qui implique une bonne dose d'imprévisibilité et d'incertitude par rapport à ce qui se passera dans un futur immédiat et l'impossibilité de l'imaginer avec un certain degré de certitude (AFIRSE, 2020).

L'idée est donc de construire, à partir de la notion d'articulation, un dialogue apte à mettre en question et créer un pont entre des points de vue divers et hétérogènes, en entretenant le rôle de l'école, le curriculum et les TIC pour la production de subjectivités moyennant une prise de position éthique et politique afin de comprendre « l'ensemble des pratiques discursives ou non-discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée (que ce soit sous la forme de la réflexion morale, de la connaissance scientifique, de l'analyse politique, etc.) » (Foucault, 1984 : 19).

La subjectivité conçue comme un processus social ne se réduit pas à une vision de ce qui appartient au domaine de la culture, dans lequel il existe une série de codes et de significations données, puisque le sujet est alors non seulement capable de transformer la réalité, mais aussi créateur de significations nouvelles moyennant l'incorporation, par le biais de ses pratiques, de ses codes et de ses signifiés, « d'autres domaines comme celui de la connaissance, en tant que cognition y qui inclut l'information et sa hiérarchisation; celui des normes et des valeurs à la façon des théories traditionnelles de la culture; celui du sens esthétique; celui du sentiment en tant que phénomène social; et celui du raisonnement quotidien » (Di Giacomo, 1984, cité par De la Garza, 2000, p. 14; la traduction est mienne), ce qui permet de donner un sens à ses actions. La subjectivité et la praxis se trouvent donc intimement liées, ce qui donne lieu à des configurations personnelles, voire inédites, dans le cadre d'un entrelacs social, culturel et politique.

Par ailleurs, pour Castoriadis le processus de subjectivation a lieu dans l'entrelacs du champ de la psyché avec le devenir historique et social. Le sujet se trouve soumis aussi bien à la dynamique de son appareil psychique qu'à des processus institués et instituant de la société à laquelle il appartient, et il est alors une « organisation dynamique, ouverte, en permanente recomposition à partir de l'évolution des relations qu'il soutient dans un processus créatif (imaginaire radical) avec ce que le collectif anonyme a institué comme société » (Anzaldúa, 2009 : 193; la traduction est mienne).

Foucault, quant à lui, part de l'idée qu'il n'y a pas un sujet donné, ni prédéterminé, mais plutôt des

modes de constitution des sujets et des subjectivités, ce pourquoi la subjectivité construite par des sujets historiques avec des intérêts divers et pluriels, se filtre dans diverses postures et cadres de pensée et d'action, aussi bien dans le domaine de la culture que dans celui de l'enseignement.

Dans le cadre de ce que l'on tend à appeler la « nouvelle modernité », il est possible d'identifier la construction d'une subjectivité différente, définie à partir de ce que García Canclini appelle l'hybridation : un entrecroisement entre la culture scolaire, celle du curriculum et la culture technologique, en tant que mécanisme de complémentarité et non pas de polarisation ou d'exclusion, des relations qui se tissent de manière polymorphe, dont les sens et les significations s'expriment de différentes façons par le biais de différentes propositions éducatives dans lesquelles l'on récupère des traditions, des perspectives théoriques, des référents conceptuels de chacun des champs abordés et où la technologie cesse de n'être qu'un simple instrument pour se transformer en un élément structurel.

« Le terme « hybridation » n'a pas de sens acquis en soi, mais dans une constellation de concepts. Quelques-uns des significations principales sont : modernité-modernisation-modernisme, différence-iniquité, hétérogénéité pluritemporelle, reconversion. Ce dernier sens, emprunté à la discipline économique, m'a permis de proposer une vue d'ensemble des stratégies d'hybridation des classes cultivées et populaires. L'hybridation socioculturelle n'est pas un simple mélange de structures ou de pratiques sociales discrètes, pures, qui existaient de façon isolée et génèrent, en se combinant, de nouvelles structures, de nouvelles pratiques. Parfois cela a lieu sans planification préalable, ou il s'agit du résultat imprévu de processus migratoires, touristiques ou d'échange économique ou communicationnel » (García Canclini, 1997 : 112; la traduction est mienne).

L'hybridation implique des significations diverses, non seulement dans la diachronie, mais aussi au travers des différents contextes culturels. De même, les processus d'hybridation des champs épistémologiques se construisent par le biais des pratiques et des discours, fondés sur les études de la nouvelle philosophie de la science et la théorie éducative, ce qui crée de nouveaux horizons d'étude en « ouvrant la voie à une vision du savoir concret, particulier et dépendant du contexte (lié à la pratique) à partir de laquelle on peut expliquer et comprendre ce qui est lié au monde de l'enseignement » (Valladares, 2017 : 190).

Alicia de Alba, quant à elle, trace une perspective différente quant à la construction des subjectivités en reconnaissant l'existence de beaucoup de mondes dans le monde, ce qui « nous mène à la question de la signification parmi ceux qui se situent dans la forme même de la différence; c'est-à-dire, dans différents systèmes de signification du monde, où nous faisons face non seulement à des conflits et des problèmes sémantiques, mais aussi à différentes formes de construire et emplir de sens la réalité » (De Alba, 2017 : 152).

Les différentes formes de signification du monde se trouvent entremêlées avec les discours et les pratiques, et, en ce cas, dans la convergence des différentes manifestations et actions autour du curriculum et les TIC, bien au-delà des critères techniques et instrumentaux de leur développement et de leur mise en place pratique. Depuis Aristote il est possible d'identifier trois sortes de connaissance : la théorie orientée vers la recherche de la vérité, la *poiesis* qui s'occupe de la production et la praxis qui cherche l'action. C'est entre ces trois sortes de connaissance que la raison pratique conduit à des résultats, tributaire des moyens et des fins, avec une forte charge morale et, contrairement à la *poiesis*, implique une action transformatrice du monde » (Carr, 1996). Il semble cependant impossible aujourd'hui de continuer à soutenir une pensée monolithique, abstraite et délocalisée, plus théorique, à propos des pratiques pédagogiques. Le décentrement de la pensée rend possible l'abordage de la complexité de la réalité qui nous entoure, étant donné qu'en leur caractère d'espaces intersubjectifs les pratiques se restructurent, se réinterprètent et se reconfigurent de façon permanente (Hicks et Stapleford, 2016).

Comme le signalent Loveless et Williamson (2017), notre présent dans l'ère numérique voit émerger de nouvelles pratiques, et avec elles de nouvelles subjectivités liées au curriculum. Il existe différentes positions épistémologiques propres aux sciences sociales qui imprègnent les théories et les discours sur le curriculum du XX^e et du XXI^e siècle; elles ont vu le jour dans des contextes spécifiques et se situent, depuis la logique de la rationalité technique ou un point de vue positiviste, dans le cadre de la société industrielle américaine du début du XX^e siècle.

À cette idée, nous pouvons ajouter que le développement du champ du curriculum a également été touché par les combats sociaux des années soixante : les manifestations contre la guerre du Vietnam, les mouvements de contre-culture, le mouvement féministe, la libération sexuelle, Mai '68, pour ne citer que quelques-uns. De même, le champ du curriculum a enrichi ses horizons en incorporant les approches de ce que l'on a appelé la « nouvelle sociologie » : des auteurs tels que Althusser, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet ont posé les fondements d'une nouvelle façon d'analyser et d'interpréter le champ du curriculum à partir des idées de Marx en reconnaissant la reproduction et l'exclusion sociale par le biais de la culture dominante promus dans les programmes d'étude de l'école capitaliste.

Par la suite, et grâce à la perspective baptisée « postcritique », le curriculum a été conçu comme une stratégie pour la reconstruction critique du savoir qui favorise une reconnaissance véritable de la réalité et qui donne une voix aux étudiants afin d'encourager une participation engagée dans sa transformation. Les théories postcritiques s'occupent de la dynamique de pouvoir liée aux relations culturelles, de genre, d'ethnie, de race, de sexualité, d'identité, d'altérité, de différence, de subjectivité, de signification et de discours, relations savoir-pouvoir, les représentations et la multi-culturalité. La conception d'identité culturelle et sociale développée par les théories postcritiques permet de prendre conscience de nous-même et du monde qui nous entoure.

L'essor de l'ère numérique - les technologies de l'information et de la communication (TIC), l'internet, les réseaux sociaux - met en exergue l'émergence de nouvelles façons de comprendre le monde et de communiquer avec lui. L'innovation technologique et numérique, et tout particulièrement internet, a pris une place très importante en tant que facteur de production de sens et de nouveaux codes linguistiques, ainsi que comme le promoteur de nouvelles sources de pouvoir, de communication et de consommation, en modifiant la relation des sujets avec leur entourage, avec leur temps et leurs besoins (Anzaldúa et Ramírez, 2014).

La technologie a d'une certaine façon imprégné nos façons d'établir des liens avec la nature, avec les autres et avec nous-mêmes. Elle a transformé notre activité corporelle et les manières dont nous exprimons notre sexualité. Elle a effacé les limites entre la sphère publique et le privé, entre ce qui est intime et ce que nous aimons montrer aux autres. Dans leur défense de l'immédiat, les TIC ont sans aucun doute eu un impact sur les processus de communication et d'interaction accoutumés, et ont par là même amené de nouvelles façons d'apprendre. Ces transformations rendent en conséquence possible la création de nouvelles subjectivités. Les TIC ont transformé des sphères très diverses de la vie humaine : la production de biens et de services, les formes de divertissement, les loisirs, l'éducation et a donc transformé les conditions sociales dans laquelle la subjectivité est produite (Anzaldúa et Ramírez, 2014).

Conclusion

La rencontre entre la technologie et l'humanisme construit de nouveaux décors pour le développement des sociétés et, en même temps, met en évidence de nouvelles problématiques (Barrios Tao, 2015) qui exigent à leur tour une réflexion depuis plusieurs fronts de bataille - politique, économique, social, éducatif et artistique - ainsi que l'échange d'idées capable de générer une transformation essentielle de nos sociétés.

Grâce au développement des TIC de nouvelles formes de circulation et de production du savoir voient le jour, ce qui entraîne de nouvelles formes de perception et de langage (Martín Barbero et Rey, 1999), de nouveaux styles d'expression orale et écrite, ce qui rend nécessaire de les concevoir comme des modes de culture ou de cyberculture (Piscitelli, 1995). Ce sont ces dynamiques sociales, historiques et culturelles qui orientent la compréhension de la vie scolaire et l'incorporation des technologies dans leur évolution.

Les différentes transformations éducatives générées par l'incorporation des TIC donnent lieu à leur tour à de nouvelles possibilités de gestion des connaissances, aussi bien pour les institutions scolaires, le curriculum académique ou les pratiques enseignantes, transformations nullement exemptes de tensions et de conflits à plusieurs niveaux. Pour Carneiro (2009), les TIC ont eu comme résultat une triple transformation dans les paradigmes éducatifs en les faisant passer a) de l' « éducation en tant qu'industrie » à l' « éducation en tant que service (de proximité) » ; b) d' « écoles qui enseignent » à des « écoles qui apprennent » et c) de l' « associationnisme » au « constructivisme » des apprentissages. Ces processus ont comme caractéristique principale le fait de situer le sujet en tant que producteur et constructeur de sa propre réalité par le biais d'attributs d'autorégulation qui rendent possible les transformations personnelles et les apprentissages sociaux, pour lesquels chacun est responsable d'apprendre avec l'autre et d'éduquer l'autre ; ces approches sont liées aux quatre piliers de l'éducation établis par l'UNESCO pour l'école du XXI^e siècle : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble.

Bibliographie

AFIRSE (2020), Congrès International AFIRSE 2020, Reporté printemps 2021 du 13 au 15 mai. La recherche en éducation dans le contexte de l'anthropocène <https://afirse-international.org/activites-scientifiques/manifestations/congres-2020>

Anzaldúa, Raúl (2009). "Pensar el sujeto a partir de Castoriadis", en Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis, Biblos-U Veracruzana, Buenos Aires, 2009, p. 193.

Anzaldúa, R. & Ramírez, B. (2014). "Subjetividad y socialización en la era digital", Educación Superior y Nuevos Sujetos Sociales – UAM Xochimilco, año 27, núm. 76, pp.171-189. Armella Barrios Tao, Hernando (2015). "Subjetividades en el ágora digital : Cuestionas para la educación y la bioética", Revista Latinoamericana de Bioética, vol. 15, núm. 2, 84-95

Appadurai, Arjun (2001), La modernidad desbordada, México, FCE.

Ardoino, Jacques. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires, Argentina : Novedades Educativas

Barrios-Tao, Hernando (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. Educación y Educadores, 19 (3), 395-415. [Fecha de Consulta 18 de Abril de 2021]. ISSN : 0123-1294. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83448566005>

Barrón, Concepción & Díaz Barriga, Frida (2016), "Curriculum management and the role of curriculum actors". Transnational Curriculum Inquiry (TCI), 13 (2), p.p. 13-33. Recuperado el 30 de junio de 2016 en : <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285/186427>.

Carneiro, Roberto (2011). "Las TIC y los nuevos paradigmas educativos : la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma", en Roberto Carneiro Juan Carlos Toscano Tamara Díaz Coordinadores (2011) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI

en colaboración con la Fundación Santillana. España (15-28).

Carr, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Barcelona : Editores Morata. De Alba, Alicia (1998), Curriculum : crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Ávila

De Alba, Alicia(2007). Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza y de la imaginación. México, IISUE, Plaza y Valdés Editores.

De Alba, A (2017). “Sujeto y giro del contacto cultural” en De Alba, A. y Michael, Petters (2017) Sujetos en proceso : diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI. México, UNAM-IISUE. Pp. 141-167.

De la Garza, Enrique (2000) Subjetividad, Cultura y Estructura ,UAM Iztapalapa. pp.1-23 en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>

Foucault, Michel (1991) Saber y verdad, La Piqueta, Madrid

Foucault, Michel, 1984. « Le souci de la vérité », Magazine Littéraire, n° 207, mai, pp.18-23.

Foucault, Michel (2007), El nacimiento de la biopolítica, México, FCE

García Canclini, Néstor (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, III (5),109-128.[fecha de Consulta 18 de Agosto de 2020]. ISSN : 1405-2210. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31600507>

Grundy, Shirley (1987), Curriculum, Product or Praxis, London, The Falmer Press.

Hicks, Daniel y Thomas Stapleford (2016). “The Virtues of Scientific Practice : MacIntyre, virtue ethics, and the historiography of science”, A Journal of the History of Science, vol. 197, núm. 3, pp. 1-27

Énantiologie des transformations en intersubjectivité

Perspective pour l'institution de dispositifs innovants en management des institutions d'enseignement, de formation et d'éducation

Daniel Bonnet

Institut de Socio-Économique des Entreprises et des Organisations (ISEOR)

Résumé

Mots-clés : Transformation; Management; Éducation; Énantiologie; Intersubjectivité

Introduction : Une problématique restant à dériver

Il est couramment admis que le management d'un établissement d'enseignement, de formation et d'éducation ne pourrait pas être pensé à l'aune des régimes et des modalités comparables à ceux et celles du monde des organisations marchandes. Les institutions d'enseignement, de formation et d'éducation appartiennent en effet à un monde différent, celui du service public, circonscrit depuis les années 1980 par la doctrine du « management public ». Celui-ci est défini comme un régime visant le développement de la performance des institutions publiques, au regard de leurs spécificités, circonscrites par leur mission d'intérêt général. Mieux encore – ou pire! – il relèverait du « nouveau management public », visant la réforme d'un management ancien, par trop bureaucratique.

Toutefois, le management des organisations marchandes est-il seulement la référence de comparaison? Possiblement à défaut d'une autre qui serait convenable. S'y référer paraît relever d'un biais cognitif, car il est déraisonnable de se comparer dans le référentiel du management des institutions marchandes, tant des points de vue téléologique qu'axiologique. Toute comparaison conduit inévitablement à s'opposer, tant il est d'ailleurs aisé d'observer que l'intention du management des institutions publiques est de le faire converger vers le management des institutions privées. Cette intention se forgerait sur un axe de pensée dénégative, laissant à penser que l'herbe est plus verte dans le pré du management privé, et qu'au mieux il s'agirait de construire des compromis. Mais les institutions publiques – métaphore évidemment, car l'action managériale est celle de ses sujets – semblent résister à la compromission.

Les modèles de management historiques que nous désignerons comme référence classique¹ - au sens de ce qui fait autorité - sont-ils seulement pertinents pour le monde des institutions d'enseignement, de formation et d'éducation, qui appartiennent d'ailleurs aux deux mondes, attendu que le monde du régime mixte public/privé a ouvert le compromis – et la compromission! – entre les deux mondes privés et publics, sauf à considérer que le monde est monotone, privé (régimes dits libéraux) ou public (régimes désignés désormais comme totalitaire s'il ne s'est pas transformé), pour souligner l'emprise des schémas de pensée à ce titre.

Quelles propositions la recherche en management de l'enseignement, de la formation et de l'éducation peut-elle suggérer au regard des conditions de possibilités? Existe-t-il même une recherche en management pour ces institutions?

La littérature est souvent réduite à celle du management des établissements scolaires, au sein desquels les chefs d'établissements n'auraient qu'une mission exécutive, désormais coincée entre deux mondes. S'il est coincé, il est assez logique que la transformation ne s'opère pas.

Cet article a vocation à suggérer l'idée que les acteurs du management ont la capacité de penser le(s) régime(s) du management de leurs institutions respectives - chefs d'établissements, principaux, recteurs, directeurs... selon leur désignation statutaire - et d'en expérimenter les qualités et les propriétés s'ils veulent bien s'y consacrer plutôt que de se défendre en position basse, d'aucuns étant aussi coincé dans son emploi, mais résistant sur le socle des valeurs, relativement à un cadre général qui leur serait donné. C'est à dessein que la problématique elle-même est à dériver de sorte qu'elle puisse contribuer à chercher le cours normal des conditions de possibilités du management de ces institutions singulières par leurs missions, plutôt que d'aller à la dérive ou de ne chercher à défaire que par le débat légitime sur les seules controverses ce qui est rivé. Un travail de signifiante est à réaliser. Cet article propose un cadre qui est celui du « travail de l'énantiose » (Bonnet D. 2017, 2019), expérimenté au cours de travaux de recherche scientifique réalisés dans des environnements de coopérations inter-organisationnelles (*Ibid.*, 2017), sur la base d'un protocole méthodologique qui est celui de la « recherche-intervention ». Nous nous

1. Cf. à dessein les travaux de Crozier et de Mintzberg.

référons à ces recherches, corrélatives d'une très bonne connaissance du monde de l'enseignement et de la formation en agriculture. Nos recherches se sont étendues dans d'autres mondes², qui ont contribué à la découverte de la structure énantiologique du fonctionnement des organisations.

L'approche suggérée pour ce travail permet de procéder à une investigation en extension, organisée et conduite par les acteurs eux-mêmes, sous l'égide d'un intervenant, dans un « Tiers-Lieu », car le lieu ne peut être celui des sévices. Le travail doit contribuer à examiner la *question de la possibilité d'un concept* économique central au discernement, sur lequel butte la transformation, qui est un préalable. Cette proposition de la *question de possibilité d'un concept* (Sallaberry, 2015, p. 220) renvoie à l'articulation du signifiant et des signifiés. J.C. Sallaberry se réfère aux travaux de Lefebvre (1980, p. 15) ; il précise : *simultanément le concept élucide et ses conditions immédiates et ses antécédents lointains. Cette double capacité rétrospective et prospective lui est essentielle. Tout concept condense une genèse qu'il implique. Un concept doit donc rassembler les notions qui l'ont précédé, rassembler aussi leur sens, et ouvrir des perspectives de modélisation.* Le concept doit être suffisamment fluide pour traverser les disciplines d'une part, pour tenir compte des rapports entre le dedans et le dehors, l'inconscient et le conscient, la présence et l'absence (Sallaberry, 2015, p. 221) d'autre part. Cette vue du concept est parfaitement formulée comme notre recherche le montre d'un autre point de vue.

Le cadre de référence de la recherche

Dans le registre de l'intelligible, le sujet des sévices n'a d'autre choix que de s'articuler à un *trans-objet*, à savoir un objet transitif qui lui est suggéré par la situation, porté par le dispositif de travail. Le cadre est celui d'une recherche clinique. Le métacadre est celui de l'épistémologie du constructivisme générique (encadré n° 1).

ENCADRÉ N° 01 : CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DU CONSTRUCTIVISME GÉNÉRIQUE (SAVALL ET ZARDET, 1995, 2004)

PRINCIPE DE L'INTERACTIVITÉ COGNITIVE

Processus itératif, entre le chercheur-intervenant et les acteurs de l'entreprise, de production de la connaissance par itérations successives bouclées dans un souci permanent d'accroître la valeur de *signifiance* des informations traitées dans le travail scientifique. La connaissance n'est totalement engendrée ni par l'un ni par l'autre des acteurs, elle est accomplie dans l'intervalle immatériel qui relie les acteurs (Savall et Zardet, 1995, p.499 ; 2004, p. 221).

PRINCIPE DE L'INTERSUBJECTIVITÉ CONTRADICTOIRE

Il s'agit par ce procédé de confronter explicitement les différents acteurs dotés de leurs points de vue et analyses respectifs, pour en identifier les convergences et les spécificités. Sur les spécificités, un débat, une discussion, un essai d'interprétation contribue à la création de connaissances génériques, de laquelle découle une plus grande compréhension des phénomènes étudiés.

PRINCIPE DE LA CONTINGENCE GÉNÉRIQUE

Cadre épistémologique admettant la présence de spécificités dans le fonctionnement des organisations, mais posant l'existence de régularités et d'invariants qui constituent des règles génériques dotées d'un noyau dur de connaissances présentant une certaine stabilité et une certaine universalité. Ce principe fonde le cadre épistémologique du constructivisme générique (Savall et Zardet, 1995, p. 495 ; 2004, p. 387), dans son articulation aux deux autres principes.

2. Missions d'enseignement, depuis 2011, en école d'ingénieur et en écoles de management, au cours desquelles nous avons approfondi cette découverte lors de travaux en groupes, auprès de publics d'étudiants ayant accompli leurs stages en entreprise, et d'adultes exerçant des activités de management.

Partir du constat de la dérive vers un ordre de désordre économique et social inédit...

Le cours normal des conditions de possibilités - d'opportunité et de faisabilité - peut-il se trouver dans le seul cadre d'un travail au champ de la conscience phénoménale? Si c'était le cas, il serait aisé de trouver les compromis dans le cadre de la négociation. Nous aurions le moindre commencement de ce travail, qui se poursuivrait. Ce questionnement apparaît subsidiaire, mais il est essentiel, et donc il convient de le conserver pour le soumettre dans la texture du questionnement de la problématique effective. La problématique est à rechercher au fond de cette texture des problématiques dérivées qui ne sont le plus souvent que des symptômes. Dans un problème de management, il y en a un grand nombre. Il s'agit de rechercher la problématique qui détient un effet levier, telle que l'investigation soit la mieux orientée. En clinique, il convient de la rechercher dans leur substruction psychique. Laquelle est-elle au fond, celle de l'emprise de l'altérité économique dénégative qui soumettrait les acteurs à une transformation qu'ils n'ont pas pensé, et qu'ils n'ont pas pensé parce qu'il ne la désire pas. Le questionnement impose dès lors de ne pas seulement considérer la voûte céleste enveloppant la conscience, à dessein l'inconscient pour une référence à des conceptualisations de la psychanalyse, comme une latence (Ricœur, 1965), mais comme appartenant au système de transformations.

L'économique (personnifié) poursuivrait-il donc des désirs hallucinatoires et serait-il concomitamment le sujet des dérives consécutives de ses fantasmes partagés dans le lieu commun? Son enjeu est son destin. Il aurait besoin que ses déterminants téléologiques et axiologiques fusionnent, que la chose et le sujet ne fassent plus qu'un, tel que le vécu dans la conscience phénoménale lui soit acquis par sa réduction aux assujettissements dans la voûte céleste de l'économique. Il n'y est pas encore parvenu, mais la digitalisation va l'y aider, car il semble qu'il faille beaucoup de matériel pour cela, un matériel qui fasse à la place de l'humain, si par sa médiation le sujet économise son action propre, y compris de ne plus avoir à penser. Mais alors comment la pensée vient au désir, autre question à se poser pour que celui-ci ne se trouve pas empêché? Cela impose que la recherche ne se réalise pas dans un modèle de dislocation substructurale. Elle doit progresser à l'aide d'heuristiques successives. Cette progression et suivie et mise au point dans un corps de conjectures, descriptives, explicatives et prescriptives, composant l'outillage méthodologique central de l'observation (Savall et Zardet, 2004). En périphérie, le travail clinique propose un cadre de médiations théoriques (Chazal, 2004), au sein duquel nous mobilisons des incorporats³ méthodologiques (encadré n°2 et 3), en l'espèce encadrant le travail de l'énantiose. Le corps de conjectures est organisé par groupes de transformations. Pour cet article, nous avons retenu le groupe du « travail de la signification ». S'agissant d'un travail progressant par tranches d'heuristiques, les hypothèses ne sont formalisées qu'aux termes des progressions si elles valident les liens entre-elles.

3. Incorporats : Rouchy (2009), « Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance », *Revue Dialogue*, Vol. 4, n° 186, pp. 149-160. J.C. Rouchy définit l'incorporat culturel comme suit : « Notre façon d'être peut paraître évidente lorsqu'elle est observée de l'extérieur du groupe d'appartenance, alors qu'elle n'est nullement perceptible aux membres de ce groupe qui se renvoient en miroir le même ou l'identique : habitat, rythme de vie, coutumes alimentaires, contact et distances corporelles, odeurs, gestuelle, zones érogènes, tonalité et position de la voix, etc. C'est ce que j'ai appelé des « incorporats culturels ». Ils organisent l'espace relationnel et le temps vécu (du dedans et du dehors). L'individu étant agi par des conduites programmées et non mentalisées qui rendent les interactions synchrones. Je rapprocherai cette forme d'incorporation d'autres processus qui semblent liées à une communication directe du corps à l'autre en non au reflux lui-même. La trame paraît constituée par cette communication somato-psychique et conditionne l'espace relationnel ».

ENCADRÉ N°02 : À PROPOS DE L'ÉNANTIOLOGIE

Énantiologie : L'énantiose - du Grec « *enantios* » = *opposé* et « *ose* » = métamorphose, qui donne également le néologisme « énantiosémie » - trouve son origine dans le terme « enantiodynamia » désignant le jeu des contraires dans la philosophie d'Héraclite. L'opposition du rationnel au sensible apparaît chez Héraclite, dans Anaximandre, suggérant l'harmonie des opposés pour expliciter la mobilité et le changement comme une alternance incessante des contraires, l'unité contradictoire des tensions entre les contraires, à propos de laquelle les écoles ionienne (Héraclite) et éléate (Parménide) s'opposent selon deux parti pris, respectivement le changement et la permanence. Il fallait pour Parménide pouvoir apprécier ce qui manquait pour affirmer son contraire, ce qui était une impossibilité puisque ce qui est « est » et ne peut pas « ne pas être » à la fois (principe de non-contradiction chez Parménide, mais aussi paradoxalement chez Aristote). La contradiction transgresse ainsi le principe de non-contradiction. Or, c'est bien le fait de penser le contraire qui le fait exister. La conjonction « et » (ce qui se lie, unit, intègre...) implique la disjonction en son principe « (ou », ce qui se délie, sépare, coupe, spécialise...). Au-delà, dans notre recherche, elle vise à assembler ce qui est visible et ce qui est invisible, caché... Son corrélat, l'énantiodromie peut être considéré comme une pathologie en management, car lorsque l'on va trop loin dans une direction, désirable pour certains, indésirable pour d'autres, le processus de la transformation génère des contrariétés et des contraires. À dessein, la tension adressée par le management génère de la résistance, voire de la souffrance. Dans l'ensemble de nos interventions, les situations les plus fréquentes que nous ayons rencontrées, sont des situations de résistance paradoxale. Plus l'inconscient est sollicité et actif, plus il génère un processus de dissociation de la conscience d'avec l'inconscient, qui est en fait la confrontation avec l'inconscient, lequel s'éploie par contagion psychique, et avec elle, la violence et la psychose de masse. Le mode relationnel qui s'institue entre les gens impact la pensée et les échanges...

ENCADRÉ N°03 : À PROPOS DE L'ESPACE HODOLOGIQUE L'espace hodologique (Lewin, 1917) est défini comme l'espace des structures et des constructions mentales du fonctionnement de l'organisation. Les déplacements du point d'équilibre caractérisent le chemin de la transformation dans les structures mentales du fonctionnement de l'organisation. Les conduites humaines s'orientent par rapport aux significations caractérisant des investissements psychiques (*Ibid.*, 1917), même si le chemin n'est pas le plus direct.

Le concept de l'hodologie vise à concevoir la transformation dans une théorie de l'espace, ainsi que Lewin (1917) l'avait esquissé. La transformation ne peut pas être appréhendée en dehors de son unité transductive, dans le cadre d'une démarche qui dissocie le milieu de son accomplissement selon différentes approches : interne/externe, organisation/inter-organisationnel, organisation/environnement... qui ne sont que des catégories de Forme figeant le cadre épistémique de la recherche. Le concept de l'hodologie des transformations permet de la mettre en perspective dans son champ propre qui n'est pas délimité par ces fragmentations, mais fonction du travail des invariants de transformations.

La notion d'hodologie a été introduite par Lewin [(1917 : 440-447, 1934, 1947^{a b}) (Kaufmann (1968)]. Lewin écrit que l'homme d'action qui domine vraiment le champ de son activité (...) baigne dans un « espace hodologique » (*Ibid.*, 1917) qui n'est pas l'espace objectif mais un espace subjectif (Mounier, 1946 : 445) (source : Cnrnt) de cheminement des constructions mentales et de leurs objectivations pour le sujet. A cette période, les recherches de Lewin s'inscrivaient dans le courant phénoménologique. Il se référait également aux ressources de la théorie de la relativité et de la géométrie topologique (Besse, 2004).

a. Lewin k. (1947), *Group decision and social change*. In T. Newcomb, E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York : Holt
Lewin k. (1947), *Group decision and social change*. In T. Newcomb, E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York : Holt
http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Organizational_Learning_and_Change/Lewin_Group_Decision_&_Social_Change_Readings_Psych_pp197-211.pdf

b. Lewin K. (1947-2015), *La dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*, ESF Éditeur, 234 p.

Substantiellement, la dérive institutionnelle des régimes de gouvernance des institutions, impacte désormais celles dont la mission est l'enseignement, la formation et l'éducation. La dérive les assigne depuis quelques dizaines d'années aux impératifs gestionnaires et managériaux du monde marchand, dont les méthodes sont déployées par transplantation d'un monde à l'autre, jugées comme incompatibles par les personnels de ces institutions. L'emprise de la gestion contraint même l'application et l'expérimentation pédagogique sur la base de ses préceptes empoicrés dans ses théories managériales réductionnistes.

La transplantation de modalités de management faisant l'objet de lourdes controverses et de contestations pour le management même des entreprises et des organisations du monde marchand, est inconcevable. Elles contribuent à l'émergence de la catastrophe anthropocène (phénomène énantiodromique). Elles relèvent de la mise en œuvre du management sous l'emprise de doctrines économiques contestées y compris dans le monde de l'entreprise (cf. développement des courants alternatifs). Elles font l'objet de controverses importantes au sein des institutions d'enseignement, de formation et d'éducation. Les personnels enseignants, formateurs ou éducateurs les récusent largement, par des comportements manifestes ou tapis. Mais il ne vient pas à l'esprit des instigateurs qui les promulguent que les résultats ne seront jamais ceux qu'ils attendent. Ils ne seront pas mêmes ceux qui seraient souhaités si le travail de signifiante ne se fait pas.

Dans cette situation, l'attitude naturelle est de tenter d'échapper à l'emprise des réalités. Les contre-investissements et les formations réactionnelles sont la manifestation des résistances, mais également de l'emprise des fantasmes institués, projetés par les emprises castratrices. Certes, la castration est un organisateur de la vie sociale dans la cité et dans les groupes, mais elle ne peut être acceptée socialement que si elle oriente les productions fantasmatiques vers l'accomplissement et l'émancipation du sujet, attendu que cet accomplissement des enseignants/éducateurs est transductif aux élèves et aux étudiants. Certes, il n'y a pas transformation sans refoulement, et la spatialité du refoulement est celle de son processus, car il est intemporel. Mais si le refoulement fait la place du travail du négatif (Green, 1993, 1995), la transformation est bloquée.

Ainsi, le management public promulgue une théorie du handicap visant à entretenir un troc inéquitable et surtout la forclusion du sujet annexé à la cordée, tel que s'opère le glissement permanent du signifié sous le signifiant et que chacun ne réside que dans l'espace de la liberté et de l'émancipation qui lui est accordé dans un espace exécutif, y compris même de la parole et du langage.

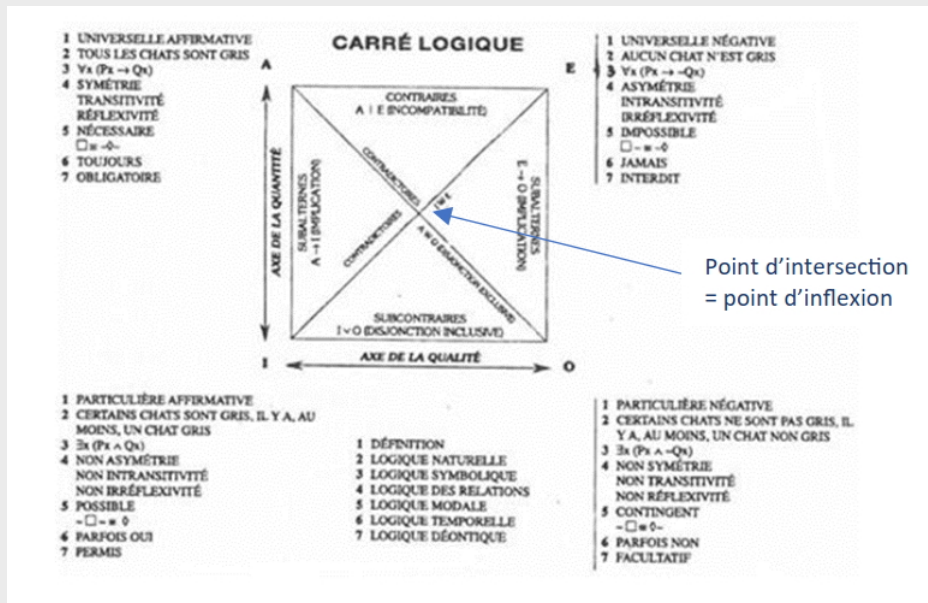
Une dérive en chasse une autre qui s'est tapie... puis revient...

La clé de la compréhension de l'investissement épistémophilique et consécutivement d'un apprentissage est que le travail d'élaboration s'accomplisse, à savoir que les représentations se trouvent investis au cours du travail dans l'instance de la conscience phénoménale. La relation entre la prise de conscience et le retour du refoulé se réalise au travers des représentations figurées que le travail de signifiante donne à voir. Le refoulement est à voir comme un processus spatial auquel sont rapportés les remaniements des productions psychiques, les plus élaborées franchissant le seuil de la conscience pour accéder peu ou prou au travail de signifiante.

Ce travail impose au préalable une déconstruction des structures doxiques (Bonnet D., 2020) de la pensée altérée par des schémas cognitifs qui l'habitent. Ces schémas activent les biais émotionnels réactivés par l'investissement des représentations figurées. C'est ce travail de déconstruction qui est réalisé au cours du « travail de l'énantiose » dans la phase préalable du travail de la signifiante, par une mise en tension des points de vue exprimés en intersubjectivité contradictoire et en interactivité cognitive, relativement au traitement de dysfonctionnements organisationnels, stratégiques et managériaux (cadre des sciences de gestion). Le dispositif peut mobiliser différentes approches dans le cadre périphérique

des médiations théoriques, en l'espèce nous évoquons sa mise en œuvre dans le cadre du « carré logique d'Aristote » (encadré n°4).

ENCADRÉ N° 04 : LE CARRÉ LOGIQUE D'ARISTOTE (SOURCE GOOGLE ^a)



a. Google : Carré logique d'Aristote > Réf. en bibliographie

Il faut souligner que les structures doxiques du langage et des discours confèrent une harmonie dans les relations humaines organisées autour de structures réductibles à l'invariance de leurs polarités binaires. Cette harmonie organise les convergences groupales de points de vue, sur la base des doctrines et plus largement sur la base des plaintes. Le syndicalisme assure à cet égard les fonctions phoriques requises à leurs différenciations ambivalentes, puisque à la fois coopérative en interne et concurrentielle en externe. Chacun a son camp. C'est-à-dire que dans l'économie d'échelle des structures, toutes les institutions œuvrent à délier les rapports dans leurs externalités pour mieux les lier aux pactes dénégatifs internes. Ces structures sont articulées par des arguments de langage, à savoir les discours invariants. Le pacte dénégatif scelle un accord inconscient sur l'inconscient qui assure la continuité des investissements et des bénéfices liés à la subsistance de la fonction des idéaux communs, du contrat ou du pacte narcissique (Kaës, 2009 : 121). Il s'agit de ne pas sous-estimer l'emprise de ces pactes du latent et du caché. Les pactes dénégatifs travaillent sous la couche des alliances conscientes, soutenant, comme l'indique Kaës (*Ibid.*, 2009 : 30) *les exigences de ne pas savoir ce qu'impose le lien social pour maintenir des idéaux communs et partagés par une partie de la communauté, ou des intérêts qui doivent être préservés au prix du déni... L'idéologie, l'emprise de l'orthodoxie sont, avec diverses formes de négationnisme qu'elles engendrent des expressions des alliances inconscientes défensives, aliénantes et pathogènes* (*Ibid.*, 2009 : 31). Ces pratiques creusent ce que nous désignons comme un écart énantiologique délimitant les espaces d'efficience de la transformation en ensembles d'entendements peu ou prou homogènes. C'est le processus groupal du « transfert dissocié » (Oury, 1985, 1992), auquel nous nous référons, qui promulgue et installe le jeu des mécanismes de métadéfenses institutionnelles (Jaques, 1968), par le truchement des constellations groupales respectives, dont l'espace hodologique caractérise l'espace d'efficience des transformations. La transformation se réalise sous ce régime de transduction.

C'est dans cet écart que se lie où se délie le nouage des points de vue opposés et ce qui surgit à la prise de conscience, dans le lâcher-prise. Celui-ci est consécutif du retournement pulsionnel - énergétique,

mesurable par une valence +/- ; « / » caractérisant l'impact dans l'écart énantologique, descriptible par une mesure, les coûts-performances cachés évaluant l'impact négatif du comportement humain) - et de sa manifestation psychique, la (les) représentation(s) figurée(s), retournée en leur contraire. Comme Ricœur (1965 : 121) le précise, cette manifestation caractérise la nature de l'affect qui se présente à la racine du désir. Car la transformation ne peut s'opérer sans ce retour du refoulé sur le désir, qui l'apaise si l'effet est idéationnel sur le groupe et lève l'intoxication émotionnelle au champ du transfert, ou au contraire l'aggrave par la violence (traumatisme et formations réactionnelles). Il s'agit aussi que chacun ait soumis le contenu transformé de sa pensée aux membres du groupe [cf. principe de la contingence générique (encadré n°1)], ce que poursuit le travail de signifiante. Nous présentons ce processus de manière séquentielle, mais en fait il fonctionne en va-et-vient entre les polarités, d'un commencement d'une polarité à l'autre, qui agrandit ou réduit l'écart énantologique, jusqu'à ce qu'il parvienne à s'établir à un stade d'équilibration source de satisfaction mutuelle si les points de vue convergent. À défaut, il reste perturbé. La signifiante est l'effet perceptif de ce mouvement et de son équilibration, assimilable aux constructions cognitives et aux accommodations réalisant le processus de la transformation majorante, à savoir sa stabilisation par paliers successifs au champ de sa régression formelle. La qualité et l'efficacité de la transformation réside dans la qualité de la signifiante. Il y a évidemment un problème de langage, consécutivement de richesse du vocabulaire. La signification n'est que le sens donné (objectivé!) par rapport à l'objet, que Ladrière (1984) rapporte « au vouloir dire », le sens qui se rapporte au champ de l'objet, le management ne considérant à cet égard qu'un rapport à sa matérialité dans la relation d'objet, sous la vulgate sémantique du « sens », puisqu'il ignore en raison de ses procédés l'interprétation réciproque du sujet, que celle-ci ne fournit qu'un symptôme selon qu'il y a désaccord (résistance, dénégation...) ou accord... La signifiante est ce qui fait advenir la signification au champ des polarités. Les mots eux-mêmes sont mémorisés dans leur polarité rapportée aux matérialités. Notons que c'est ce même écart « +/- » qui matérialise la valence d'un calcul, en comptabilité, en gestion, mais qui avec la digitalisation contribue à expliquer la propagation des biais cognitifs programmé dans les algorithmes.

Conclusion

Cet article dégage une problématique fondamentale relative au fonctionnement de la psyché, à prendre en compte sur le plan épistémologique, car elle oriente les constructions émotionnelles et cognitives. Considérée dans le champ du management qui est celui de notre recherche, mais qui peut l'être en extension dans d'autres champs, elle est celle qui entretient la servitude épistémologique à ses paradigmes historiques qui verrouillent la pensée et toutes possibilités de transformation sociale. Qu'est-ce qui fait retour? La répétition (permanente!) des amorces transférentielles négatives.

Le « travail de l'énantiose » n'est pas la panacée. Il est néanmoins une approche, à considérer dans un panier de propositions, qui contribue à faire céder cette butée groupale du « transfert dissocié ».

Quelle réponse apporte-t-il? Ce travail laisse entrevoir aux sujets les conditions de possibilités de la levée de cette servitude, si le travail de signifiante est parvenu à dénouer cette servitude dans l'écart énantologique. Cela entraîne une reconsidération de la topologie descriptive classique de la psyché. Elle est « une », sans partitions, celle-ci décrivant des champs propres aux disciplines. Sa spatialité est la structure dynamique de son processus opératoire de traitement des informations. Le nouage et le dénouage des opérations mentales s'opère dans l'écart énantologique, une instance qui désigne dans notre cadre l'espace du processus de la transformation où se télescopent les informations activées. C'est le « Tiers-lieu » de la conflictualité.

Ce qui surgit à la conscience ne vient ni du dehors, ni de la connaissance, mais du dedans qui fait retour sur les représentations. Le travail dans la conscience réflexive porte sur les représentations figurées (cadre de l'inconscient en psychanalyse). Ce sont elles qui enveloppent ce travail, et font le tri entre

ce qui est conservé et ce qui est rejeté, tel que le désir cède, selon qu'il résiste, ce qui en maintient la répétition, ou qu'il est barré et rejeté pour contribuer à la construction des métadéfenses. On peut revenir à cet égard à la première définition du refoulement par Freud, qui est le défaut de traduction ou de transcription de matériaux psychiques, qui peut évoluer de manière pathogène. La dérive (du bateau!) est caractéristique de la dynamique substructurale psychique groupale, paraphrénique, qui organise et ré-organise le chevauchement des mondes, l'un en cachant l'autre de sa propre dérive...

Les représentations, dites de la réalité, réalité qui est effective évidemment, par exemple celle de la nature, ne sont pas celles de la perception du regard, mais leurs transformations au cours du télescopage des engrammes, parmi lesquelles les latences enveloppant la conscience phénoménale, la connaissance et les savoirs, sous toutes leurs formes, dont les croyances, les illusions, les leurres...

Bibliographie

Aristote. Carré Logique d'Aristote. Source Google. Google : Carré logique d'Aristote > Compilation d'images et de leurs déclinaisons https://www.google.fr/search?q=Carr%C3%A9+Logique+Aristote&biw=1536&bih=682&sxsrf=ALeKk02E6H0jMh9U-BM63iitfBpqE9w9w:1583484563061&tbm=isch&source=iu&ctx=1&fir=ZXUCBN4T0QVpZM%253A%252CAQznRDo0iCJVXM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kSxOHmzGD5UY2Ze1k9jk5eUQR98TA&sa=X&ved=2ahUKEwiKw43Xu4XoAhWEx4UKHZTPBaUQ9QEwAXoECAGQHw

Besse J.M., (2004), « Quatre notes conjointes sur l'introduction de l'hodologie dans la pensée contemporaine », In Brisson J.J, Armengaud M., Bresse J.M., Brunon H., *Les carnets du Paysage, Cheminements*, n° 11, Actes Sud.

Bonnet D. (2017), « Énantiologie des transformations et transformations d'invariants. Appareillage théorique et éclairage transdisciplinaires ». *Revue Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation. Perspectives pour la transdisciplinarité*. AFIRSE, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 149-168.

Bonnet D. (2019). « Mettre en œuvre un processus de transformations au sein de organisations. Cinq tableaux pour caractériser une approche énantiologique », *Revue Connexions*, n° 111, Toulouse, Éditions Erès, pp. 219-234.

Bonnet D. (2020), « Dessiller les structures doxiques du langage et des discours dans les pratiques managériales », *Actes de la recherche*, Colloque AOM-ISEOR, Juin 2020, 20 p. - BONNET.pdf (iseor-formations.com)

Chazal G. (2004), *Médiations théoriques*, Ceyzérieu, Champ Vallon., 257 p.

Green A. (1995). *La causalité psychique entre nature et culture*. Odile Jacob, 322 p.

Green A. [2011 (1993)]. *Le travail du négatif*. Les Éditions de Minuit, 410 p.

Jaques E. [1968 (1955)]. *Social System as a defense against Persecutory and Depressive Anxiety*, New directions in Psychoanalysis, 478-498, London, Tavistock Publication. Traduction française (1968), *Des systèmes sociaux comme défenses contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution*, in Lévy, A, *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, pp. 546-565.

Kaës R. (2009), *Les alliances inconscientes*, Dunod, 249 p.

Ladrière J. (1984), « Signification et signifiante », *Revue Synthèse*, n° 1, Vol. 59, pp. 59-67.

Lefebvre H., (1980), *La présence et l'absence : contribution à la Théorie des représentations*, Paris, Caster-

man.

Oury J. [2005 (1985)], *Le collectif. Le Séminaire de Sainte-Anne*, Champ Social.

Oury J. (1992), *L'aliénation*, Éditions Galilée.

Ricœur P. (1965), *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Éditions du Seuil, 537 p.

Rouchy J. C. (2009), « Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance », *Revue Dialogue*, Vol. 4, n° 186, pp. 149-160

Sallaberry J.C., (2015), La représentation, une synthèse (un concept) possible? — note de synthèse, in *l'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, n° 2015 (À propos de la représentation), Paris, L'Harmattan, pp. 213-253.

Savall, H., Zardet, V. (2005 [1995]). *Ingénierie stratégique du réseau*, Paris, Economica.

Savall H., Zardet V. (2004), *Recherche en Sciences de Gestion : approche qualimétrique. Observer l'objet complexe*, Paris, Economica, 432 p.

Savall H., Fièrè D., (2014), « Étude comparative de méthodologies de recherche en médecine et en gestion. Cas de la recherche-intervention socio-économique d'ordre qualimétrique », *Journal de Gestion et d'Économie Médicales*, Paris, Eska, Vol. 31, n° 5-6, pp. 354-370.

Permaculture et déclic écologique

Servane Boursier

Doctorante en sciences de l'éducation

Université Paris 8

Résumé

Dans le cadre d'une recherche de master, je me suis intéressée à la permaculture en tant que phénomène social peu voire pas investi dans le champ des sciences sociales. Le caractère très récent (environs 20 ans) de la permaculture en France m'a amenée à poser l'hypothèse de l'existence d'un « déclic écologique », défini comme un moment de prise de conscience suffisamment puissant pour engendrer une transformation radicale de l'agir au profit de modes de vie plus écologiques. L'objectif de ma recherche a alors été de comprendre de quoi pouvait être constitué ce déclic, mais aussi les prérequis et les conséquences en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être de la pratique permacole. Mes conclusions suggèrent que la permaculture pourrait être assimilée à une praxis écosophique, au sens de Guattari et de ses trois écologies, et au sens de Naess et de son écologie profonde.

Mots-clés : permaculture; tournants de vie; auto-éco-formation; déclic écologique; écosophie

Introduction

La permaculture est un objet de recherche assez nouveau, en particulier dans le champ des sciences sociales. C'est un objet nouveau parce que, bien qu'elle ait été créée dans les années 70 dans le milieu universitaire¹, c'est seulement au début des années 2000 qu'elle a atteint nos frontières et dans les années 2010 qu'elle s'est pleinement déployée, sous l'impulsion de Pierre Rabhi et du mouvement Colibri notamment². De par cette proximité temporelle, ce qui caractérise donc les permaculteurs, c'est qu'ils ne sont pas nés permaculteurs. Pour le dire autrement, la permaculture n'est pas quelque chose qui leur a été transmis en héritage ou par proximité. La permaculture est au contraire une voie qu'ils ont choisie délibérément, parfois même contre leur milieu social ou leur culture d'origine.

C'est pourquoi elle constitue, à mon sens, un objet de recherche particulièrement pertinent dans le contexte de l'anthropocène : elle peut potentiellement nous aider à mieux comprendre comment une personne *lambda* peut être amenée à vivre un *déclat écologique*, c'est-à-dire à la fois à prendre conscience des problématiques écologiques et à traduire cette prise de conscience dans des transformations concrètes et durables de son mode de vie. C'est du moins le présupposé sur lequel j'ai construit la recherche de master que je voudrais exposer ici.

Définition

Mais avant toute chose, peut-être est-il nécessaire de définir ce qu'est la permaculture. « Permaculture » est un néologisme né en 1978 sous la plume de Bill Mollison et David Holmgren (Mollison & Holmgren, 1986). Il s'agissait au départ de la contraction de « permanent agriculture » (agriculture durable), et désignait un modèle d'aménagement d'espaces et de techniques agricoles dont l'objectif était de maximiser les rendements tout en minimisant les apports énergétiques (qu'ils soient humains, chimiques ou autres) et en préservant l'équilibre des écosystèmes et la biodiversité.

Au fil des années, la permaculture a évolué vers un sens plus holistique. Il ne s'agit plus désormais d'une « permanent agriculture » mais d'une « permanent culture » (Holmgren, 2014), c'est à dire que le concept ne s'applique plus seulement au jardin ou aux champs, mais plus largement à toutes les activités humaines. Il est, par exemple, possible de concevoir une entreprise ou une école selon les principes de la permaculture. Et même pourquoi pas une recherche scientifique³ ! On parle alors de « permaculture humaine » (Alonso & Guiochon, 2016) pour désigner les tentatives d'application de la permaculture dans le champ de l'humain, comprenant principalement des techniques de développement personnel, de communication bienveillante et de gouvernance horizontale.

Je ne m'étendrai pas démesurément sur la définition de la permaculture car il me faudrait beaucoup plus que ces quelques lignes pour vous transmettre l'essentiel⁴, et ce n'est pas le fond de mon propos ici. S'il n'y a qu'une seule chose à retenir, c'est que la permaculture se définit généralement comme une méthode de conception de systèmes complexes visant le développement de modes de vie éthiques et soutenables⁵ (socialement, écologiquement et humainement). Elle consiste à développer des stratégies

1. Université de Tasmanie (Australie).

2. En particulier après la sortie en 2015 du documentaire *Demain* de Cyril Dion et Mélanie Laurent.

3. L'un de mes enquêtés a d'ailleurs fait cette expérience il y a une quinzaine d'années dans le champ de l'agronomie avec, selon ses dires, des résultats plus que satisfaisants.

4. Les échanges que j'ai eus avec les permaculteurs tout au long de ma recherche m'ont montré que la définition qu'ils en donnent dépend d'un certain nombre de critères propres à la personne (par exemple sa situation sociale, ses aspirations personnelles ou encore la durée de son expérience) : pour certains elle est une méthode de jardinage, pour d'autres une philosophie, et pour d'autres encore un mode de vie... la rendant difficile à définir à partir des catégories usuelles. On pourrait résumer cela en disant que c'est davantage quelque chose qui s'éprouve que quelque chose qui s'explique.

5. La notion de *soutenabilité* est habituellement entendue selon la définition du Rapport Brundtland (1987) comme « un

d'action en s'appuyant sur les *principes de conception* et les *principes éthiques* énoncés par Mollison et Holmgren⁶ et inspirés de leur observation de la nature (biomimétisme).

La fleur de permaculture (cf.figure 1), proposée par David Holmgren pour illustrer l'égargissement de son champ d'action, est actuellement le symbole le plus emblématique de la permaculture. Elle « présente les domaines-clés à transformer pour instaurer une société soutenable. [...] La disposition en spirale, dont les principes éthiques et conceptuels sont les points de départ, souligne les liens entre ces domaines, au niveau individuel et local dans un premier temps, puis collectif et global. Quant à la structure en toile d'araignée de cette spirale, elle montre la nature incertaine et changeante de ce processus d'intégration. » (Holmgren, 2014, ps.37-38).

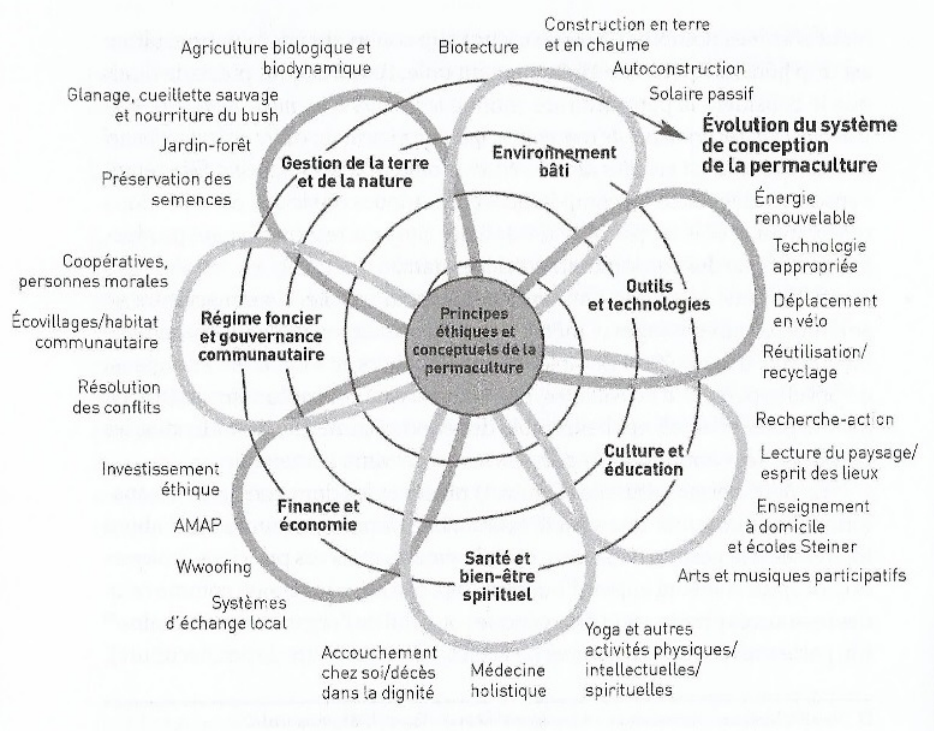


Figure 1. Fleur de permaculture (Holmgren, 2014, p.38).

Problématique

Lors de la phase exploratoire de ma recherche, j'ai été très intriguée par un discours qui m'a semblé récurrent dans le milieu permaculturel soutenant que la permaculture, en invitant à une transformation de soi, aurait le pouvoir de changer le monde, de le rendre plus juste, plus équilibré et durable. Cette idée n'étant pas sans rappeler la célèbre citation de Gandhi qui nous invite à incarner le changement que l'on souhaite voir dans le monde, elle m'a donné à réfléchir. C'est donc par cette porte que j'ai décidé

mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Dans le milieu de la permaculture, cette définition est critiquée en raison de l'imprécision de la notion de *besoin*. Toby Hemmenway (2010) suggère de plutôt penser la soutenabilité comme se situant à mi-chemin entre les activités dégénératives (destructrices et/ou polluantes) et les activités régénératrices (dont la Nature serait « le modèle ultime »).

6. Quelques exemples de principes de conception (liste non-exhaustive) : « le problème est la solution », « travailler avec la nature plutôt que contre elle », « faire le plus petit changement pour le plus grand effet », « intégrer au lieu de ségréguer », « se servir de la diversité et la valoriser » ... Quand aux principes éthiques, ils sont au nombre de trois : « prendre soin des Hommes », « prendre soin de la Terre », « produire et partager équitablement ».

d'entrer dans ma recherche, en formulant une première question : en quoi la formation du sujet à et par la permaculture peut-elle amener des transformations sociales et environnementales ?

Parce que j'avais moi-même traversé une soudaine prise de conscience des problématiques écologiques ayant aboutie à une remise en question de mon orientation professionnelle et de mon mode de vie, il m'a semblé important d'explorer la question de ce que j'appelle « déclic écologique » en lien avec la découverte de la permaculture. Je cherchais à comprendre pourquoi la majorité des personnes semblaient embourbées dans un immobilisme écologique, alors même que l'information n'avait jamais été aussi accessible ni l'urgence aussi forte. Que pouvaient bien avoir les permaculteurs de particulier qui leur a permis, à un moment de leur existence, de se mettre en mouvement pour tester une nouvelle approche, remettre en question, parfois radicalement, leurs pratiques habituelles de façon durable ?

Mon objectif était donc double. Il s'agissait d'une part de confirmer l'existence d'un tel déclic et d'en comprendre les prérequis, le processus et les conséquences en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. D'autre part, lorsque j'ai commencé à m'intéresser à la permaculture, je suis rapidement tombée face à ce qui m'est apparu comme un (presque) vide scientifique. J'ai trouvé de nombreux ouvrages ou articles de praticiens, souvent très engagés, invitant à un changement de paradigme et une transformation des pratiques. Quelques-uns étaient plutôt bien documentés et sourcés, laissant transparaître la formation universitaire de leurs auteurs. Mais, à quelques exceptions près, peu d'entre eux se présentaient comme des travaux à visée scientifique, et un seul entrait dans le champ des sciences sociales (anthropologie). De ce constat est né mon objectif secondaire : proposer une première approche de la permaculture, en dégrossir les contours et ouvrir quelques pistes de travail prometteuses en sciences de l'éducation.

Pour ce faire, je me suis alors concentrée en premier lieu sur le terrain : sur la base d'entretiens non-directifs réalisés avec un échantillon représentatif de 8 permaculteurs, j'ai pu induire un certain nombre d'éléments dont je vais exposer les principaux ci-après.

Déclic écologique, tournants de vie et écoformation

Première question à élucider : comment la permaculture entre-t-elle dans la vie d'une personne ? Existe-t-il, comme je le présupposais, ce qu'on pourrait qualifier de « déclic écologique » ? Certains contextes semblent-ils plus favorables que d'autres ? Qu'est-ce qui se joue pour la personne dans ce moment singulier pour que naisse en lui une motivation et une puissance d'agir suffisamment fortes pour s'ancrer dans la pratique et s'installer sur la durée ?

Rencontre existentielle

Après l'analyse des récits de vie des participants, deux schémas-type semblent se dessiner. Le premier et le plus répandu, que j'ai appelé « rencontre existentielle », constitue la résolution d'une crise identitaire ou existentielle préalable, au cours de laquelle le sujet réinvestit ses liens avec la nature et se met en recherche d'une manière plus éthique d'être au monde.

C'est le cas par exemple de Pascal qui me raconte s'être d'abord lancé dans des études en linguistique « un peu parce que ça [l]'intéressait » et « au hasard des rencontres ». Arrivé à la fin de ses études, il se retrouve à devoir faire un choix pour son avenir professionnel, et ce moment constitue le début d'une conflictualité intérieure. L'identification aux rôles qui s'offrent à lui dans son environnement social (« chercheur » ou « prof »), ne semble pas assez forte pour engendrer la motivation nécessaire à l'accomplissement de cette prescription. Mais aucune alternative ne se présente et il ne trouve pas spontanément en lui un chemin qui lui convienne. Il développe donc une résistance de plus en plus

grande : d'abord il se détourne du CAPES, puis devient militant. Il m'explique qu'à cette période il se sentait « aigri » et « révolté ».

C'est alors qu'on lui offre l'opportunité d'aller enseigner en Chine. Il prend alors conscience de son besoin de s'extraire de sa routine, et saisit l'opportunité qui lui est offerte de s'éloigner un temps pour se recentrer sur lui-même et entamer un processus de recherche et de transformation de soi. Cet exil salutaire lui permet de tuer symboliquement l'identité de « futur prof d'anglais » qui ne correspond pas à ce qu'il recherche pour lui-même (dissolution identitaire (Jeffrey, 1998)), et de tâtonner à la recherche d'une voie qui lui corresponde mieux (recomposition identitaire (*Ibid.*)). Elle lui permet aussi de s'ouvrir à de nouvelles expériences dont l'une le conduit dans un écovillage Thaïlandais où il découvre la permaculture et vit ce que Norman Denzin appelle une épiphanie (Denzin, 2001) : « Je crois que j'ai été assez convaincu tout de suite que c'était ça que j'allais faire de ma vie ». C'est aussi dans ce village qu'il trouve une réception sociale à sa transformation, lui permettant de l'installer dans la durée.

En résumé, sa rencontre avec la permaculture est, dans l'histoire de vie de Pascal, ce qui lui a permis de redonner du sens à sa vie alors qu'il était perdu en plein doute existentiel, ce pourquoi j'ai choisi d'appeler ce type d'entrée dans la permaculture « rencontre existentielle ».

Rencontre providentielle

Pour illustrer le second schéma identifié, voici l'histoire d'Hervé.

Nous sommes au début des années 2000. Hervé est ingénieur agronome et la chambre d'agriculture qui l'emploie lui demande de travailler sur des alternatives sans pesticide, engrais chimique ni énergie fossile, demande qui, à ce moment-là, lui paraît « assez fantasque et illusoire ». Il entreprend alors l'étude d'une ferme expérimentant des approches *alternatives* et c'est au cours de ce travail qu'il entend pour la première fois parler de permaculture. Plutôt sceptique *a priori*, il se montre néanmoins curieux et décide de participer à un Cours Certifié de Permaculture⁷. Cette formation est pour lui une révélation, un moment décisif qui, dans un premier temps, se déploie dans sa manière d'appréhender son travail et la science en général, mais pas immédiatement dans la pratique quotidienne. C'est seulement lorsqu'il expérimente concrètement la permaculture dans le cadre de son travail, avec des résultats « spectaculaires »⁸, qu'il s'autorise à vivre pleinement sa transformation dans les autres sphères de sa vie, dépassant le cadre professionnel.

Cette transformation trouve son paroxysme quelques années plus tard lors d'un voyage en Amazonie où il vit une épiphanie illuminative : « j'ai vécu une expérience tout à fait... de transcendance en fait en pleine forêt... une espèce d'émerveillement de... de communion avec toute cette nature et ça m'a... ça m'a fait retomber sur Terre quoi, comme la rationalité dans laquelle j'étais... je m'étais empêtré... et qu'il y avait toute une autre dimension dans... dans le monde, dans l'existence... qui était aussi là et qui... qui fait partie en fait de... en tout cas c'est cette découverte que la spiritualité faisait partie de mon propre... de mon propre être, de ma véritable incarnation, façon d'être dans le monde. »

On retrouve ici, comme dans le premier schéma, la structure d'ensemble d'un tournant de vie. Comme dans l'histoire de Pascal, on repère un avant et un après franchement distincts, un moment-source et un moment de réception sociale. Simplement, la rencontre avec la permaculture constitue le déclencheur du tournant de vie et non sa résolution. La rencontre providentielle d'Hervé avec la permaculture aura

7. Le CCP (Cours Certifié de Permaculture, aussi appelé Permaculture Design Course ou PDC) est une formation initiale comprenant 2 jours d'initiation et 10 jours d'approfondissement.

8. Il parle d'une recherche pour laquelle il pensait devoir investir 10 ans et pour laquelle il a obtenu des résultats robustes dès la seconde année en suivant l'approche permacole.

même provoqué en tout deux tournants de vie par effet domino : d'abord une révolution épistémologique qui, en renversant sa manière de concevoir la science a également ébranlé sa représentation du monde et de lui-même, et ensuite une révolution existentielle dans laquelle il s'est éveillé à la spiritualité par une expérience écoformatrice (Pineau, 1991).

Tournants de vie

Dans un cas comme dans l'autre, on voit nettement que l'entrée dans la permaculture s'insère dans des processus de « tournants de vie », soit en tant que moment source, soit en tant que résolution. On identifie dans leurs discours un état « avant » la permaculture et un état « après », avec des différences très franches, ainsi que les différentes étapes décrites par Francis Lesourd (Lesourd, 2009).

Néanmoins, si les crises existentielles paraissent être des moments favorables à l'avènement d'un déclic écologique, certains préalables semblent nécessaires. Parmi ces « déjà-là », on trouve un souci de l'éthique, la recherche d'une certaine forme de sagesse. On trouve également un fort engagement affectif envers la nature liée à des expériences écoformatrices pendant l'enfance et éventuellement réactualisées par des expériences semblables. Par exemple, pour Pascal, le contact charnel avec la terre pendant des travaux de construction en terre-paille est ce qui a provoqué sa seconde épiphanie par un processus de régression. Mettre les mains dans la terre lui a rappelé « des sensations d'enfant » qu'il associe au fait de retrouver du sens. Ça a également fait remonter en lui une blessure de l'enfance liée à de nombreux déménagements, avec l'impression d'avoir été « déraciné », de « manquer d'ancrage », et fait naître en lui le désir de s'installer dans un lieu pour l'habiter pleinement.

Ces premières observations m'amènent à confirmer l'existence d'un déclic écologique tel que défini en introduction. Mais contrairement au présupposé qui guide actuellement les politiques d'éducation à l'écologie, la mise en action écologique semble davantage liée à des processus d'auto-éco-formation existentielle (Pineau, 1991 ; Galvani, 2019) qu'avec une prise de conscience intellectuelle. Autrement dit, éduquer à l'écologie ne peut se réduire à une transmission d'informations ou de techniques. Il est fondamental, pour accompagner chacun dans son cheminement vers des pratiques écologiques, de prendre en compte chaque individu dans sa globalité, depuis l'intimité de ses expériences corporelles, émotionnelles et existentielles, jusque dans la nature de son environnement social et environnemental. On entrevoit ici les prémises d'une conception écosophique (Guattari, 1989) de l'éducation au sens où l'on admet l'intrication des trois écologies (environnementale, sociale et mentale) de l'écosophie Guattarienne.

Pensée complexe et transformation de l'imaginaire

On peut dès lors s'interroger sur la permaculture dans ses dimensions formatives : pendant ce processus de déclic écologique et au-delà, dans la pratique, qu'est-ce qui se forme, se transforme, chez le permaculteur en devenir ? En quoi cela peut-il contribuer au déploiement d'une manière d'être au monde en accord avec les problématiques écologiques de notre temps ?

Un élargissement du champ perceptif...

Au delà de l'acquisition des compétences techniques elles-mêmes, qui est de toute évidence nécessaire à la réalisation de nouvelles pratiques, il est ressorti de ma recherche que les compétences citées par les permaculteurs comme décisives dans leur pratique se situaient à un niveau plus profond. Un bon exemple pour illustrer cela est l'observation.

Pour les permaculteurs, l'observation est une technique à part entière, une étape centrale de la conception en permaculture et un principe général à respecter pour pouvoir apprendre de la nature et travailler avec elle. David Holmgren explique que « Lorsqu'on parle d'observation, on sous-entend généralement l'utilisation des yeux, ce qui traduit à quel point notre société est avant tout visuelle puisque nous vivons dans un monde où dominant la lecture et l'écriture [. . .]. Chacun de nos sens peut nous fournir de précieuses informations [. . .]. Apprendre à observer prend du temps, et implique d'être posé, centré sur soi » (Holmgren, 2014). L'observation implique donc l'utilisation active des 5 sens, et même plus : *L'empathie* et *l'intuition* sont reconnues par les permaculteurs comme des sources d'information non-seulement fiables mais très précieuses pour la conception des projets permacoles.

A mesure qu'ils avancent dans leur pratique et acquièrent de l'expérience, les permaculteurs témoignent d'une évolution de leur capacité à observer efficacement, dans un double mouvement de focalisation (capacité à diriger son attention vers les détails) et de globalisation (capacité à percevoir un système dans sa dynamique d'ensemble, avec parfois la prise en compte simultanée d'un grand nombre d'informations). Cela leur permet, entre autres, d'avoir une meilleure compréhension des systèmes dans lesquels ils travaillent et de produire des stratégies d'action plus fines et plus fiables.

... au profit du développement d'une pensée complexe

La permaculture s'appuyant sur la théorie des systèmes, ces stratégies s'attachent davantage aux interactions et rétroactions entre les éléments d'un système donné qu'aux éléments en eux-mêmes. Par exemple, lorsqu'on met en place un jardin, on réfléchit à la position relative des différents éléments en fonction de ce que chacun apporte aux autres : les déchets des uns sont des ressources pour d'autres, certains éléments s'organisent spontanément dans la coopération tandis que d'autres entrent en compétition, certains éléments permettent de créer des micro-climats bénéfiques à d'autres, d'autres ne sont pas directement utiles à l'homme mais permettent d'attirer des éléments régulateurs pour l'ensemble du système. Un système bien pensé est un système où tous les éléments, toutes les fonctions, toutes les interactions, tous les flux et toutes les synergies sont réfléchis et optimisés de manière à obtenir une productivité élevée avec le moins d'intrant et de travail possible. La complexité de l'organisation est ce qui permet un certain niveau de résilience et d'autonomie.

On remarque que la permaculture présente de fortes similitudes avec le paradigme de la complexité d'Edgar Morin (2015), allant jusque dans les valeurs humanistes qu'elle porte. Selon Edgar Morin, la pensée complexe présente plusieurs propriétés (liste non-exhaustive) :

- elle amène à regarder les objets non plus comme uniquement des objets mais comme des systèmes organisés, composés d'une somme d'éléments en interactions formant un tout dynamique ayant des propriétés différentes des éléments dont ils sont constitués.
- elle incite à la reliance par opposition à la simplification du paradigme réductionniste.
- elle accepte la contradiction comme inhérente au réel et pose pour principe la dialogique qui permet de penser l'antagonisme en terme de complémentarité.
- elle reconnaît l'imprédictibilité des systèmes, et accueille l'incertitude qui découle de toute action.

On retrouve l'ensemble de ces éléments dans l'approche permaculturelle. A l'inverse des approches conventionnelles, un permaculteur abordera les problématiques qu'il rencontre par la complexification du système sur lequel (ou plutôt à l'intérieur duquel) il agit, il acceptera un peu de perte au profit des « nuisibles » en échange de quoi il gagnera en résilience et en biodiversité, il favorisera les connexions entre les éléments synergiques, et restera attentif aux conséquences de ses actions... De manière générale, il cherchera à dépasser les logiques binaires et sacrificielles, comme en témoigne Franck Nathié :

« Et donc là je commence à être dans l'union, en fait. C'est pas une soustraction légume OU

campagnol, légume OU limaces, c'est légumes ET limaces ET campagnols, et comment je fais?»
(La forêt nourricière, 2016).

Par ailleurs, mon analyse tend à montrer une corrélation entre le niveau d'avancement des participants dans la permaculture et leur capacité à mener des actions (et des non-actions (Berque, 2017)) stratégiques⁹, adaptatives et reliant (Bolle de Bal, 2003), tenant compte de la complexité des systèmes dans lesquels ils agissent sans viser leur simplification. Dans mes entretiens, plus un participant était aguerri dans sa pratique permaculturelle, plus son discours révélait sa capacité à produire une pensée complexe (Morin, 2015). Ainsi, les similitudes que j'ai perçues dès le début de ma recherche entre la permaculture et la pensée complexe se sont présentées comme un point de jonction permettant une croissance synergique de l'une et de l'autre.

L'un des phénomènes observés, qui pourrait bien en être une conséquence, est une transformation de l'imaginaire du monde. Pour être plus précis, c'est un changement de la perception de soi dans le monde, depuis un centre dissocié de son environnement vers un élément du tout en interrelation constante avec les autres éléments. Cette transformation déplaçant le point de vue depuis lequel se positionne le sujet, j'ai proposé d'appeler ce phénomène changement de référentiel de pensée, d'*égocentrique* à *écocentrique*.

Un tel déplacement introduit l'interdépendance de soi et de l'autre, nourrissant une posture éthique dans laquelle prendre soin de soi participe à prendre soin de l'autre et inversement. Cette disposition est perceptible dans les différents savoir-être développés par les permaculteurs. Le non-agir, le non-jugement ou la non-violence, par exemple, sont des principes qui s'appliquent autant envers soi qu'envers les autres, humains ou non-humains. La réalisation de soi, de son côté, n'a pas seulement un objectif écocentrique, mais permet au sujet d'occuper sa juste place dans la société et l'écosystème, celle depuis laquelle il pourra déployer son plein potentiel, et ainsi contribuer au mieux à la santé de notre habitat commun.

Conclusion

Bien entendu, les résultats que je viens de présenter, de par la nature exploratoire de ma recherche, ne sont qu'une première ébauche de ce que les permaculteurs ont à nous apprendre, quelques hypothèses à approfondir et une invitation à entreprendre davantage d'investigations dans cette direction.

A ce stade, on peut s'interroger sur ce qu'est précisément la permaculture. A mon sens, elle n'est pas qu'une méthode, mais aussi et surtout une philosophie, et même une *praxis écosophique*.

Ecosophique dans son sens étymologique, *oikos* habitat et *sophia* sagesse, ou la sagesse dans la manière d'habiter notre maison commune, la Terre.

Ecosophique au sens Guattarien (Guattari, 2018) ensuite par l'attachement à penser ensemble les trois écologies (Guattari, 1989) (environnementale, sociale et mentale).

Pour terminer, *écosophique* dans le sens proposé par Arne Naess (Naess, 2017), qu'on perçoit aussi bien dans le changement de référentiel que j'ai mis en avant (proche de ce que Naess nomme « relationnisme ») que dans la tentative de réconcilier raison et affect, science et spiritualité, compréhension et intuition :

« 'Écosophie' est composé du préfixe 'éco' que l'on trouve dans 'économie' et dans 'écologie', et du suffixe 'sophie' que l'on trouve dans 'philosophie' (...). La *sophia* n'a aucune prétention scientifique spécifique, contrairement aux mots composés de *logos* ('biologie', 'anthropologie', 'géologie', etc.), mais toute vue de l'esprit dite 'sophique' doit être directement pertinente pour

9. Stratégique étant à entendre au sens employé par Edgar Morin.

l'action (. . .). La sophia signifie le savoir intuitif (acquaintance) et la compréhension, plutôt que la connaissance impersonnelle et abstraite » (Naess, 2013).

A l'ère de la simplification, du numérique et du fantasme de l'homme augmenté semble se développer, clandestinement mais profondément, une résistance du vivant qui, morcelé se réagrège, dissocié se recompose, isolé se relie. . . Un mouvement dont nous pourrions (devrions?) nous inspirer dans nos pratiques de recherche et d'éducation.

Bibliographie

Alonso, B. & Guiochon, C. (2016). *Permaculture humaine. Des clés pour vivre la Transition*. Éditions Écosociété.

Berque, A. (2017). *Les fondements philosophiques de l'« agronomie naturelle » selon Fukuoka*. <https://ecoumene.blogspot.com/2018/02/agronomie-naturelle-Berque-Moreau.html?fbclid=IwAR1eq0y3Kp3s-Floo1YDqA4GQDIjWusqGfnzPGgDRzvZDXR-LY3LArLf4>

Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Societes*, 80, 99-131.

Boursier, S. (2019). *Permaculture : De la formation du sujet aux transformations sociales et environnementales* (mém. de mast.). Université Paris 8. Paris.

Brundtland, G. H. (1987). *Notre avenir à tous, Commission mondiale de l'environnement et du développement*. Editions du Fleuve.

Denzin, N. K. (2001). *Interpretive Interactionism*. SAGE.

Galvani, P. (2019). *Autoformation et connaissance de soi*. Chronique Sociale.

Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.

Guattari, F. (2018). *Qu'est-ce que l'écophilosophie?* Nouvelles Editions Lignes.

Hemenway, T. (2010). *How permaculture can save humanity and the earth, but not civilization*. <https://www.youtube.com/watch?v=8nLKHYYHmPbo&t=42s>

Holmgren, D. (2014). *Permaculture. Principes et pistes d'action pour un mode de vie soutenable*. Rue de l'échiquier. (Première publication en 2002)

Jeffrey, D. (1998). *Jouissance du sacré : Religion et postmodernité*. Armand Colin.

La Forêt Nourricière. (2016). *Synergie dans les Rapports Humains—Franck Nathié*. <https://www.youtube.com/watch?v=qPglrJTTW00>

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition : éducation et tournants de vie*. Economica.

Mollison, B. & Holmgren, D. (1986). *Permaculture 1*. Debard. (Première publication en 1978)

Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.

Naess, A. (2013). *Écologie, communauté et style de vie*. Dehors.

Naess, A. (2017). *Une écophilosophie pour la vie : Introduction à l'écologie profonde*. Seuil.

Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). La documentation française.

L’empreinte de l’informel dans le processus de subjectivation de l’éducateur

Enjeux d’une production non marchande

Marie Eschmann

Masterante en sciences de l’éducation

Université Paris 8

Résumé

Dans un contexte où le temps de la relation peut facilement être écrasé par des politiques managériales et bureaucratiques visant la bonne pratique professionnelle et les quotas, il s’avère que rappeler la part impossible de la tâche éducative – au sens de Freud – est essentiel. En ce sens le temps informel, si spécifique au champ de l’éducation, apparaît comme l’espace riche tout à la fois d’une part sensible, invisible, qui échappe et qui pourtant apporte énormément dans le travail éducatif et plus largement dans la posture de l’éducateur. La communication que je propose de partager porte sur la façon dont l’espace informel tient une place incontournable, mais non maîtresse, dans la construction de la posture éducative. En mettant en avant les mouvements qui permettent à l’informel d’exister ou de surgir dans l’espace formel, j’ai tenté d’en définir la structure au niveau institutionnel ainsi que la consistance au niveau groupal (dans une approche du Collectif telle que Jean Oury la propose) et individuel (dans une proposition de construction du processus de subjectivation par le biais d’un nœud borroméen inspiré de Lacan). Enfin, c’est l’intranquillité émanant du processus de subjectivation qui sera évoquée en filigrane.

Mots-clés : Espace informel; espace formel; intranquillité; processus de subjectivation; posture éducative

*Parler en termes de formel et
d'informel revient toujours à
dévoiler, d'une manière ou d'une
autre, ses positions à l'égard des
pouvoirs institués*

(Nélisse, 1994, p. 181)

L'ère de l'anthropocène est marquée par la trace des activités humaines sur les équilibres naturels de la planète. Qu'elle soit géologique ou une simple période humaine (Magdelaine, 2021), le point commun de cette différence de point de vue est que l'être humain est responsable de l'emballement de la machine. La supériorité du profit a des conséquences naturelles via l'extinction massive d'espèces ou la prégnance du plastique dans l'environnement mais aussi humaines via les effets de la course frénétique au rendement qui s'immisce équitablement dans les secteurs marchands et non marchands. A partir de la recherche effectuée en Master 1, je propose un regard sur les enjeux paradoxaux qui traversent la place de l'éducateur dans l'anthropocène et l'intranquillité que cela génère. C'est par le triptyque des espaces informel (qui se traduit par la relation aux autres sujets), personnel (la relation à soi-même) et institutionnel (la relation à l'environnement institutionnel) que je propose d'aborder le processus de subjectivation de l'éducateur. Cette communication est à prendre pour ce qu'elle est, non pas un état de fait indiscutable mais la mise en abîme d'une mouvance que j'ai tentée de mettre en mots de ma jeune place de chercheuse et d'une un peu moins jeune éducatrice¹.

Alors que les diplômés du secteur éducatif ne sont devenus qu'une succession de compétences à valider, que certaines écoles fonctionnent de façon gestionnaires et machiniques sans se préoccuper des humains qu'elles forment au-delà des compétences qu'elles leur permettent de valider, la question de celui qui incarne l'éducateur est bien souvent oubliée. Ces dernières années, la réflexion de cette place, de cette implication a été balayée par la recherche de la « bonne distance » de la « juste posture » faisant tabou la part émotionnelle de l'éducateur. De nature, l'éducateur va plutôt se préoccuper de l'autre que de lui-même oubliant souvent qu'il est son premier outil de travail. Un des symptômes peut en être l'effacement de l'implication, du « Je » par l'utilisation du « nous », un autre est qu'il est bien plus aisé d'amener un éducateur à causer des personnes qu'il accompagne que de la façon dont il le fait. Au-delà de la formation professionnelle, la multiplicité des situations rencontrées, des champs d'actions ainsi que des pédagogies appliquées rendent une expression commune du métier complexe. Ainsi mon idée première était une tentative d'observation de ce qui rassemble, réunit et construit l'éducateur, non seulement en tant que professionnel mais également en tant que sujet réflexif dans le contexte actuel. Le temps informel, spécifique au travail de l'humain et mis à mal dans les pratiques managériales qui tendent à rendre tout acte productif, m'est apparu comme le point commun d'une pratique mais aussi comme un espace fragile dans lequel l'éducateur peut s'éprouver. Alors que mon entrée en recherche et pour cet article s'est faite par la place incontournable mais non maîtresse de l'espace informel dans le processus de subjectivation de l'éducateur, il est apparu que le concept d'intranquillité s'est révélé central.

Gilles Brougère appelle à distinguer la structure et la consistance de l'informel (Brougère, 2007). Suivant ses préconisations, j'ai abordé la structure de l'informel dans une première partie afin d'en saisir les enjeux institutionnels. Dans un deuxième temps, plus long, je me suis penchée sur sa consistance. Pour cela, j'ai d'abord tracé les lignes de l'informel à l'échelle du groupe avant d'en arriver à l'éducateur en tant

1. Educatrice spécialisée depuis 10 ans et exerçant des fonctions éducatives depuis plus de 15 ans, j'ai entamé un parcours de recherche par le biais du Master Sciences de l'Éducation proposé par l'IED de Paris 8 en 2020.

que sujet². C'est de cet ensemble et des frictions qu'il revêt que naît l'intranquillité (Pessoa, 2011) qui traversera cet écrit.

L'éducateur, de quoi parle-t-on ?

Il est important d'expliquer que j'évoque volontairement l'éducateur au sens large. La clinique proposée est basée sur le métier d'éducateur spécialisé mais être éducateur est une posture qui dépasse la spécificité de l'éducateur spécialisé.

L'éducateur n'est pas un technicien de la relation mais un équilibriste, créateur de relations, un accoucheur d'idées au sens socratique³ du terme. En cela, il ne joue pas avec des chiffres mais avec le sensible lien à l'autre, au sujet, dans l'entièreté de sa singularité. La posture d'éducateur nécessite une adaptation de chaque instant, demande une attention et une disponibilité mais également des espaces de réflexions pour accompagner le sujet à advenir avant de répondre à des injonctions d'objectifs. Cette mouvance permanente dans la pratique est complexe et peut être malaisante. Aussi rapidement que les humains évoluent, à chaque instant donc, l'éducateur devrait pouvoir s'adapter. Dans la mesure où l'éducateur lui-même est un être humain, il est traversé par les mêmes effets d'évolution que ceux rencontrés. A cela s'ajoute le contexte institutionnel dans lequel l'éducateur travaille et qui va influencer, voire diriger, sa pratique. Afin de soutenir cette intranquillité rencontrée, les réflexions liées au travail éducatif sont une nécessité, elles ne peuvent se faire seules et requièrent des échanges avec les pairs afin de favoriser la remise en question et l'adaptation continue de la posture professionnelle. Ce ballet se réalise dans un contexte institutionnel et législatif dont l'éducateur ne peut, pour une part, se départir. La réflexion permet ainsi de ne pas s'aliéner aux injonctions législatives et d'objectifs qui, prises dans leur ensemble, perdraient la question du sens de la praxis pour ne garder qu'une pratique découlant de la procédure. Cette mouvance nécessite également une temporalité tout à fait spécifique et subjective qui ne peut être ordonnée. Freud dans son évocation des « trois professions impossibles – à savoir éduquer, soigner, gouverner – » (Freud, 2005) laisse entendre la part non maîtrisable des métiers liés à l'humain. Or, l'évolution du métier d'éducateur spécialisé, prise dans des évolutions capitalistes et néolibérales, tend à laisser croire en une possible maîtrise de la pratique et des résultats. Vient en témoigner la multiplicité des bilans, évaluations, projets et statistiques que l'ère du numérique met à portée de clics. Dans un contexte où l'éducateur est de plus en plus amené à rendre des comptes sur ses actes (ce qui est également nécessaire), comment apprendre à témoigner des effets de ce qui échappe, à défendre la place de ce qui rate et à poursuivre même quand le sentiment d'un « rien » ou du vide est envahissant ?

L'éducation spéciale, une place informelle à l'échelle institutionnelle

L'entrée historique par l'observation des valeurs, telles qu'elles ont été lors de l'émergence du métier d'éducateur et telles qu'elles ont évolué dans le contexte de l'anthropocène, permet de rendre compte de l'impact de l'évolution sociétale sur l'organisation du métier ainsi que des nouveaux enjeux qui le traversent. Cette approche est motivée par le sentiment de tensions entre les valeurs originelles sous-tendant le métier et les valeurs portées par l'organisation du travail. D'autre part, elles permettent aussi de questionner l'émergence du travail éducatif et d'appréhender la part informelle que cela constitue en marge de la société et d'une norme établie.

« L'éducation spéciale » (Capul & Lemay, 2009) est tout autant liée à des initiatives de charité chrétienne

2. Sans ici approfondir la notion riche et large de sujet mais en le lisant dans son acception psychanalytique : le sujet avec sa dimension inconsciente et pour qui les effets de la parole participent à sa construction.

3. Étymologiquement, la maïeutique est « l'interrogation et se proposant d'amener un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement à l'exprimer et à le juger » (dictionnaire du Larousse en ligne)

que philanthropiques. Bien que l'origine et les raisons de l'engagement diffèrent, la ligne de conduite reste la même : considérer celles et ceux qui n'ont pas leur place dans la norme proposée et accompagnée par l'État. Ce sont des valeurs humaines qui distinguent ce qui dans un premier temps est du ressort de la charité chrétienne, du bénévolat puis sera le travail éducatif. Ces valeurs communes sont humaines et relationnelles et relèvent du respect, de l'acceptation de l'autre tel qu'il est, de l'ouverture d'esprit, de l'accueil ou encore l'attention portée à l'autre. Plus largement je peux penser ces expériences comme humanistes car dirigées par « le développement culturel, intellectuel, moral de l'être humain, dans le respect des autres, l'acquisition des savoirs et des arts pour toutes les femmes et tous les hommes sans distinction » (Fourreau, 2017, p.3). Ces accompagnements se sont créés par le biais d'initiatives personnelles puis, plus récemment dans l'histoire collective, par le biais des associations. Ils s'ancrent dans un imaginaire où l'altruisme est central.

En émergeant en marge de la société, en réponse aux manquements de cette dernière en matière de handicap ou d'insertion par exemple, le travail social prend une place informelle dans le système social.

La place, presque intime, de l'informel « univers du don, de la solidarité familiale, de l'entraide communautaire, (Godbout 1992, 1994) semble peu propice au calcul, à la mesure » (Chicha, 1994, p.53) dans la solidarité est palpable en abordant l'éducation spéciale par l'entrée des valeurs. De là à considérer cela comme une explication de sa place dans le travail éducatif aujourd'hui, il apparaît qu'un travail plus approfondi est nécessaire. Pour autant, ce manque ne doit pas être de nature à discréditer les liens théoriques naissants et venant conforter un vécu de terrain largement partagé par les travailleurs sociaux aujourd'hui. J'introduis la notion de mouvement de l'informel afin d'appuyer le fait que la qualification de formel ou d'informel ne fige pas son objet. Ainsi, ce qui s'est originellement construit de façon informelle au regard de besoins singuliers s'est peu à peu organisé dans l'après-guerre en se formalisant dans un contexte législatif et économique (Nélisse et al., 1994). L'idée de la démarche à venir n'est pas d'apporter des réponses définitives de classification formelle/informelle ou de liens réducteurs entre contexte de l'anthropocène et évolution de la place et du rôle de l'éducateur. L'idée est d'ouvrir le sujet à réflexion. Comment évolue le jeu du formel et de l'informel dans ce contexte qui modifie l'environnement dans lequel évolue l'éducateur ?

L'ère de l'anthropocène : l'ère de la formalisation et de la marchandisation ?

Bien que les prémisses de l'organisation et de la formation soient antérieures, c'est principalement dans un contexte économique favorable et sous l'impulsion de l'État-providence que « l'éducation spéciale » s'est organisée durant la période des 30 glorieuses. Dans la même incertitude le début de l'ère de l'anthropocène n'est pas pareillement établi dans la communauté scientifique mais l'après-guerre reste un moment clé qui annonce « l'emballement de nos activités et de la croissance démographique à partir des années 1950 » (Magdelaine, 2021). Durant cette période, la formation s'est construite et est devenue diplômante. Par ailleurs, une dépendance entre l'État et les associations s'est installée. En soutenant les initiatives collectives des associations en faveur des plus démunis, l'État leur a délégué compétence. Cette pérennisation d'initiatives a transformé les associations en des prolongements de l'aide sociale en leur donnant un statut de « faisant fonction ». Par cette organisation, le travail social s'inscrit économiquement dans le secteur non formel. L'ensemble du secteur non marchand étant pris en compte dans l'économie du pays, le secteur social a nécessairement été touché par « le grand ébranlement de la fin des années 60 » (Capul & Lemay, *Ibid.*, p. 12). De façon polie mais plus frontale, Michel Chauvière parle d'« une discrète chalandisation » (Chauvière, 2010) pour définir, au-delà d'un moment de bascule, l'ensemble d'une ère qui annonce le contexte de travail d'aujourd'hui marqué par les appels à projets, les évaluations et les grilles de compétences. En toute logique, c'est dans un contexte de crise économique, dans lequel l'État-providence est remis en question, qu'apparaissent des tensions. Ainsi, alors que l'Homme est en

train de piller les ressources de la terre, la marchandise n'augmentant plus assez le PIB, le secteur non marchand offre une valeur économique à exploiter. Lors des tentatives d'organisation et de formalisation par les politiques publiques, un décalage s'est toujours opéré entre les attentes des personnes, liées à une prise en compte des réalités de terrains, et les attentes de l'État, liées à des enjeux économiques qu'ils soient marchands ou non (Chicha, 1994; Néglise et al., *op. cit.*). Je reviendrai sur la part d'intranquillité que cela produit pour l'éducateur en fin de propos mais la vignette clinique à suivre en témoigne également.

Une tentative de formalisation par la législation – L'exemple de la loi 2002-2

Le choix de cette loi n'est pas anodin puisqu'elle me semble un exemple pertinent pour faire émerger le mouvement du formel, amené par la législation et de l'informel diffusant dans la façon dont cette loi est réfléchi à l'échelle institutionnelle mais aussi individuelle. Par ailleurs, il est également intéressant de voir les choses du côté des valeurs qu'elles portent et qui participent à une ambiance dans laquelle l'éducateur se met en jeu.

Prônée comme la grande loi rénovant l'action sociale et médico-sociale et mettant en avant les droits des personnes accompagnées, elle ouvre également la porte de la bureaucratisation⁴. Fait significatif de cette loi, dont on aime retenir qu'elle met « l'usager » au centre du dispositif : 13 articles concernent les personnes accompagnées contre 74 qui précisent l'organisation du travail social. On retrouve les traces de l'économie non formelle et de l'influence du contexte de l'anthropocène dans lesquels s'insèrent cette loi. Par ailleurs, elle normalise le terme d'« usager » ainsi que des principes marchands d'organisation en finançant les établissements sur appels à projet en fonction de l'offre et de la demande. L'application (encore très aléatoire 20 ans après) de cette loi sur le terrain démontre de façon concrète comment un outil qui se devait être qualitatif peut perdre son sens et devenir quantitatif, augmentant ainsi un sentiment de bureaucratisation. Cette vignette clinique est un exemple des frustrations et des ratages qui viennent marquer la possible évolution de la place donnée à l'éducateur dans le contexte de l'anthropocène. Elle est aussi marquée par l'intranquillité émanant de frictions, d'une non-rencontre entre deux objets qui ne se reconnaissent pas.

Je suis toute jeune professionnelle en milieu ouvert auprès d'adultes handicapés. C'est le premier poste que j'occupe après avoir eu mon diplôme. Dans cette structure, la directrice avait été embauchée pour « mettre de l'ordre » dans le fonctionnement et les comptes associatifs. Pour ce faire, elle affichait la volonté de tout contrôler. L'idée, loin d'être inintéressante de couper avec un passé où cela n'était pas vérifié du tout, n'était en soi pas mauvaise et même nécessaire. Mais il n'y a pas eu de place pour la réflexion des pratiques, les éducateurs sont devenus des exécutants. Tout devait être validé par un projet qui devait obtenir son aval, délégué à la cheffe de service. Nous étions deux éducatrices dans ce service, accompagnant environ 35 personnes. Au service, ma collègue et moi étions plutôt préservées, le peu de passages de la directrice dans nos locaux nous permettait de continuer d'accueillir les personnes qui venaient boire un café, de répondre à leurs demandes d'aide même si elles ne faisaient pas partie d'un projet initial ou encore, de favoriser l'insertion de ces personnes dans la ville. Nous les accompagnions simplement dans un salon de thé pour créer du lien, dépasser des inquiétudes, rompre des barrières, ou pas, si l'on s'apercevait que ce n'était pas le bon moment ou si notre désir avait empiété leur demande. Avec du recul, je pense sincèrement que nous bricolions le projet de la personne sur l'année en prenant en compte, autant que faire se peut, tout ce qui surgissait et qui

4. « Processus par lequel la croissance excessive des fonctions administratives, techniques ou politiques de certains éléments d'un groupe social (groupes socioprofessionnels, organisations politiques ou syndicales, sociétés) tend à constituer ceux-ci en une couche autonome (bureaucratie), dont les méthodes et le modèle de décision deviennent un trait dominant de l'ensemble des rapports sociaux. » (Larousse en ligne)

faisait partie de leur réalité. Nous étions présentes à accueillir cela, à élaborer des réponses avec eux dans la présence de l'instant. Cette réflexion se faisait uniquement durant des espaces informels puisqu'aucun espace formel n'était dédié à cela.

La loi 2002-2 permet de donner un cadre à la pratique ici décrite, sauvage, sur le tard et l'idée d'un projet pour remettre la personne (« l'usager ») « au centre du dispositif », permet de recueillir les souhaits, les besoins et d'impulser un travail en ce sens. La subtilité réside dans la réflexion qui accompagne la création du projet. Lorsque la cheffe de service est venue pour notre réunion hebdomadaire, qui n'était qu'une restitution de ce que nous avons fait pour chaque personne, de la même façon que si nous mettions des croix dans un tableau, elle avait son cahier et une feuille. Le projet. Je me souviens d'une succession de lignes écrites rappelant le contexte législatif du projet, un espace vide dans lequel nous devions remplir ledit projet sur environ 5 lignes, puis faire signer la personne. Quel sens, pour des personnes qui, pour leur grande majorité, ne savent pas lire et sont sous tutelle? Avec ma collègue, nous avons quelques temps auparavant, à l'occasion d'un rendez-vous avec des partenaires, rencontré les collègues d'un SAMSAH (Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés), rendez-vous durant lequel nous avons évoqué le projet qu'ils avaient créés, utilisant des pictogrammes choisis avec les personnes accompagnées. Nous avons essayé d'en discuter, d'ouvrir à cette proposition : refus de la direction d'un simple « C'est comme ça, c'est la loi ». Je me souviens qu'emportée par la colère j'avais saisi une feuille blanche à côté de moi : « Vous vous en foutez qu'ils ne comprennent rien à ce qu'ils signent, alors autant leur faire signer cette feuille blanche, vous l'aurez aussi votre projet! ». Quelque chose m'a retenu à la table de la réunion, mais ma colère ce jour-là aurait pu me faire quitter la pièce.

La question du contenu du projet soulève la question du sens. La feuille blanche n'aurait pu être signée, la loi précisant un « contenu minimal [...] fixé par voie réglementaire » (Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002). Si la personne qui signe son projet, le fait uniquement sur la confiance d'une traduction, alors pourquoi signer un projet, hormis celui de répondre à une obligation légale? Si l'éducateur n'est plus là pour favoriser, soutenir et défendre une forme d'empowerment, de pouvoir d'agir de la personne alors il devient un technicien. La loi 2002-2 ouvre aussi la voie de l'appel à projet qui peut se réduire à un appel à compétitivité comme cela a été le cas dans certains départements. Je ne développerai pas ce point ici; cependant, il mérite tout de même d'être évoqué car il témoigne d'un ratage, d'une rencontre loupée entre l'économie et le social, entre la volonté initiale et la réalité de la mise en œuvre. Il est aisé de constater que les valeurs portées par la profession se trouvent aujourd'hui en tension avec des valeurs néo-libérales qui, au-delà d'un contexte législatif les favorisant, le sont par un contexte économique intégrant le champ social dans une économie dite « non formelle ».

Cette première partie éclaire l'évolution du travail éducatif et permet de tirer le fil d'une construction en marge de la société ainsi que la question d'un engagement à contre-courant. Cela soulève la question du creux, de l'à côté dans laquelle émerge cette pratique du fait même que ce sont des signifiants de l'informel. Se dessine alors la façon dont le travail éducatif s'inscrit de façon informelle à l'échelle macroscopique de l'institution - ici l'État - et dont il est influé par des valeurs néolibérales et capitalistes. Cela permet d'aborder la façon dont les tentatives de formalisations d'un travail initialement informel viennent finalement échouer sur leurs missions premières puisqu'elles viennent répondre de façon quantitative à des préoccupations de contrôle ou marchande. Cela révèle aussi l'intranquillité dans laquelle l'éducateur évolue et qui va naturellement, voire obligatoirement émerger lorsque l'éducateur n'est pas un exécutant de la procédure. Il est pris dans la complexité de l'être qu'il est et de celui qu'il accompagne. L'intranquillité est décrite par Fernando Pessoa (*op. cit.* 2011) comme « l'incapacité pour sa conscience fluctuante, volatile, de s'amarrer au réel, à soi-même, au monde, pour être quelque chose

ou quelqu'un ». Il est alors intéressant de se pencher sur l'équipe, la rencontre à l'autre comme élément réflexif de l'être éducateur.

Clinique de l'informel dans une pratique d'équipe

Décrire une part de la structure de l'informel permet d'appréhender le fait qu'il fasse partie de la moelle de l'éducation spécialisée et plus largement des métiers humains. Ils sont traversés par la notion d'informel dans leurs origines, dans leurs formalisations mais aussi économiquement. En effet, je n'ai pas connu d'autres milieux dans lesquels il était autant question des « temps informels ». Dans le contexte, il me semble qu'abandonner la notion de *temps* informel pour celle d'*espace* informel est nécessaire car elle permet d'englober la dimension temporelle et spatiale tout en intégrant une présence symbolique plus importante. L'espace informel, pour reprendre un terme devenu marchand, « produit » bien quelque chose de nécessaire, simplement ce n'est pas au travers de statistiques que nous pouvons en rendre compte. Ainsi c'est par une vignette clinique et des passages d'entretiens réalisés avec mes collègues que je mettrai en avant la façon dont l'espace informel devient ce que je nomme l'imperceptible essentiel. Mon approche se veut être dans une tentative de clinique qui prend sens dans l'observation directe « au chevet » ici non pas des malades mais d'une praxis mise à mal par des injonctions paradoxales.

Les espaces informels

L'espace informel est créé par l'activité humaine, de façon non consciente, non anticipée. Pour autant, il peut être favorisé par un contexte celui de la présence à l'autre. C'est également un positionnement institutionnel qui encourage un espace statistiquement non opposable aux financeurs en valorisant la question du sens à celle de la procédure ou du chiffre.

Les espaces informels raisonnent comme des moments où la parole est plus libre et spontanée que dans des espaces formels. Les éducateurs en ont largement témoigné lors de nos entretiens.

« Pour moi l'informel c'est ce côté spontané. C'est se dire par exemple « Tiens c'est un tel qui est là, j'ai besoin de parler de ça » Ce n'est pas forcément anticipé, c'est peut-être anticipé dans le sens où tu te dis « Tiens demain je vais au bureau je vais en profiter pour parler de cette situation de cette VAD [visite à domicile] qui m'a posé problème » Mais après le moment viendra de façon assez spontanée dans la journée ». (Entretien avec Arnaud⁵)

« L'espace du bureau pour moi c'est quelque chose qui surgit et qui est saisi par ceux qui sont présents aussi » (Entretien avec Micheline)

« Ce sont des temps qui ne sont pas définis par l'institution pour être des temps d'échanges et de réflexions mais qui sont des temps d'échanges et de réflexions de toute manière et où il n'y a pas une personne qui est dépositaire du savoir » (Entretien avec Claire)

Cette possibilité de rencontre émerge par les échanges d'un ou de plusieurs collègues, dans l'instant d'une question ou d'un besoin vécu par celui qui parle. Ainsi, dans cette rencontre avec l'autre et avec soi-même, la posture professionnelle est mise en jeu et potentiellement, l'éducateur prend un risque. Risque de se dévoiler, risque d'être jugé. Il semble que la possibilité de se mettre à l'épreuve du regard de l'autre nécessite une confiance en cet autre mais aussi une désaliénation des questions de pouvoirs. Ainsi bien que mes collègues aient majoritairement témoigné d'effets positifs, j'ai également pu rencontrer

5. Prénoms d'emprunts.

des collègues pour qui les échanges sont plus complexes. Ces derniers ont majoritairement tendance à minimiser leur présence au service aux seuls temps formalisés et obligatoires.

« Pour moi c'est libérateur parce qu'effectivement à un moment donné il y a ce plaisir de pouvoir se surpasser et d'expliquer les choses qui concernent notre travail, mais aussi d'accueillir la parole de l'autre et de recevoir les idées des autres, les réflexions des autres et apprendre parce qu'on s'apprend tellement dans ce métier en parlant les uns avec les autres » (Entretien avec Annick)

« C'est pour moi le sentiment de faire partie d'un service, le sentiment de faire partie d'une équipe, et là je n'entends pas juste forcément l'équipe comme elle est nommée dans laquelle moi je travaille c'est à dire le secteur. Je pense qu'on est, on devrait en tout cas, une unité entière quoi tous ». (Entretien avec Claire)

« De trouver un consensus de parler de sa pratique et tout, ben pour nous, en tout cas dans l'équipe dans laquelle je suis ou même parfois dans des forums, c'est compliqué. On sent que ça tiraille. On sent que ça pèse, on sent qu'il y a des revendications, des contestations, des oppositions, des positions et du coup parfois c'est plus épuisant de participer à ces temps formels qui devraient faire équipe alors qu'on devrait être content, puisque souvent on est seul » (Entretien avec Louis)

Les espaces de réflexion du service permettent une transversalité quelle que soit l'équipe d'origine ou la fonction exercée. En faisant référence à la place de l'analyste, Guy Dana évoque une posture « laïque », non pas dans un plaidoyer à la neutralité mais qui consiste à « adopter une position qui permette d'écouter avec une égale attention ce qu'il se dit, en se dégageant, si possible, de toutes influences, [...] précisément pour mieux entendre » (Dana, 2005, p.44). L'espace informel, en tant que lieu de rencontre et d'accueil de ce qui surgit, ne met-il pas cela en jeu d'une façon équivoque, et pas équitable, au duo analysé/analysant? L'autorégulation existante dans cet espace produirait-elle une sorte d'analyse collective bénéfique à l'éducateur face à une intranquillité qui s'annonce constante dans sa pratique?

Ici, il n'est ni question de travail d'équipe, ni des interstices évoqués par Fustier (Fustier, 2012), c'est la question des effets du Collectif tel que l'envisage Jean Oury qui se pose. Envisager le Collectif permet de rendre compte d'une pratique d'esprit et d'une modalité de travail dans laquelle les singularités se « branchent » tant à elles-mêmes qu'aux autres (Laffitte, 2015). Le Collectif soutient une *praxis* singulière prenant en compte la réalité personnelle de l'éducateur. Ainsi, par les effets symboliques que le Collectif produit et du fait même qu'il se source dans la rencontre, il m'apparaît qu'il fait partie intégrante de l'espace informel.

Plongée dans un moment de bureau

Je n'ai pu présenter ici l'intégralité de la vignette clinique, en voici l'extrait d'une matinée amputée de toute une part descriptive de ce qui échappe mais compte comme « mille petits riens du quotidien » (Cifali & André, 2007).

A 8h, je suis probablement une des premières à arriver, après une discussion avec une des secrétaires (qui nous a permis de dénouer une incompréhension et m'a rendue plus attentive auprès d'elle) je monte à l'étage de mon bureau. Je suis seule, occupée à mes tâches administratives, puis je retourne au secrétariat. Plus de monde circule dans la maison et lorsque j'arrive dans l'entrée, je croise une nouvelle tête. Un regard furtif et mutuel nous arrête et nous nous présentons. Ce premier regard, interrogateur, caractérise tous les nouveaux arrivants et transmet « Est-ce que je t'ai déjà croisé? ». Certains osent accompagner ce regard de la question, d'autres restent en suspens jusqu'à ce que la parole soit prise par la personne croisée. Son silence, son langage non verbal me permettent de

comprendre qu'elle se situe, à ce moment, dans la seconde partie. Je lance les présentations qu'elle poursuit, précisant qu'elle a rencontré beaucoup de personnes sans réussir à retenir les prénoms. Je suis en train de lui dire que c'est normal lorsque nous sommes interrompues par une collègue qui a trébuché et qui est visiblement stressée. Les rencontres s'entremêlent. Je demande à la collègue qui a trébuché « Ça va? », la réponse est furtive et la contradiction jaillit « Oui oui, ça va, c'est le stress là, Mme M. vient à 9h ». Elle poursuit son chemin. Je garde en tête d'aller la voir plus tard et me retourne vers ma nouvelle collègue, dans le même temps, je percute « 9h » je regarde ma montre et je m'excuse auprès d'elle car je dois aller en GAP (groupe d'analyse des pratiques).

[...] Je sors fumer, une pause clope, mais est-ce une pause? Je sors avec un collègue, nous évoquons probablement des banalités, je ne me souviens plus exactement ce que nous disions lorsqu'une collègue nous rejoint. Le collègue déjà dehors avec moi lui demande « Ça va? j'ai entendu avant que ce n'était pas ça ». La cigarette qu'elle tient en main apparaît comme la béquille de cet instant tant elle semble lui donner une contenance pour répondre « C'est dur, j'ai parlé avec A. », - « Oui j'ai entendu, c'est pour ça que je demande ». Elle esquive davantage de réponse et évoque simplement son mal-être, ses pleurs qui surgissent à la question « Ça va? », « Un tout » qui est difficile actuellement pour elle. Il me semble qu'à ce moment je bricole pour à la fois être à l'écoute et soutenante. Une collègue passe la tête par la baie vitrée, « Marie ton téléphone n'arrête pas de sonner, le secrétariat te cherche ». La clope est finie. Avant de quitter ma collègue qui n'a pas l'air très en forme, je lui rappelle la possibilité que nous avons de rencontrer une des psychologues pour des temps individuels.

Après avoir pris l'appel manqué, je m'attèle à écrire des courriers pour inviter des parents à organiser les droits de garde de la mère des enfants. La mère ne répond actuellement plus à mes tentatives de contact. Malgré une mesure judiciaire, je cherche toujours l'avis, voire l'accord, des personnes. En tout état de cause, sauf mise en danger immédiate de l'enfant par le parent, je prévois de ce que je vais faire. Lorsque les parents émettent un avis contraire, je l'inclus dans mes rapports ou à l'oral chez le Juge des Enfants. C'est d'ailleurs tout au long de l'année que je les invite également au débat. La mesure d'AEMO⁶ s'exerce, pour ma part, en soutenant les parents à émettre leur avis, à l'expliquer. Dit comme cela, c'est simple; dans la pratique que ce soit pour eux qui font face à ce que je représente d'une institution ou pour moi qui fait face à des singularités multiples et variées, cela n'arrive pas toujours. Dans le cas présent, la confiance qui permettait cela avec cette mère n'est plus là et c'est par courrier que je viens imposer un rendez-vous. Je suis mal à l'aise avec cette façon de procéder; je me pose une multitude de questions, juste pour ce courrier, pour cette invitation qui n'est autre qu'une forme polie de convocation. Je le commence, l'efface à nouveau, recommence. Ma collègue est assise en face de moi, elle semble concentrée mais je lui lance « T'as deux minutes pour une phrase? » - « Oui, vas-y » je lui lis « Suite à mes appels et sms restés sans réponse, c'est par voie postale que je vous invite à rencontrer les pères des enfants afin d'organiser les droits de garde durant les congés d'été ». Je rajoute tout de suite : « Ça ne va pas cette phrase » puis je lui explique pourquoi. D'une phrase banale, dont la forme finale a changé, j'ai pu évoquer avec ma collègue, ma place dans l'exercice de cette mesure, mon interrogation toujours lancinante du bienfondé du placement des enfants chez un des pères, et finalement, ce que je considère comme l'échec de cette relation avec cette mère, qui rend une tâche, *a priori* simple, compliquée. Nous avons également pu débattre de ce que nous pouvons nous autoriser dans le cadre d'une mesure d'AEMO, de ce que chacune considère comme des limites.

Les courriers pour les parents sont bouclés.

[...]

Cette tentative de clinique de l'espace informel, initialement réalisée en me penchant sur une journée entière pour essayer de le capter, permet de mettre en avant la façon dont il émerge, se crée, mais aussi la prévalence de l'entrée en relation par le langage verbal ou non verbal, de façon spontanée. La relation découle de la rencontre, on ne peut prévoir ce qu'il adviendra car « après une rencontre une trace s'imprime et laisse à chacun la liberté d'y être ou ne pas y être » (Goguel d'Allondans & Goldsztaub, 2000). C'est en cela que la rencontre est informelle, elle ne peut pas s'institutionnaliser sous peine de perdre de sa profondeur.

L'informel à l'échelle du Sujet : vers le processus de subjectivation

Comme je viens de le développer, l'espace informel est une possibilité de résonance à l'autre et constitue un moment de rencontre. Dans ces moments s'élaborent une mise en jeu de la pensée, de partages, d'interrogations, de confrontations, de débats qui favorisent ainsi un processus de réflexion qu'il y a lieu de favoriser dans un contexte où il est facile d'oublier l'humain. Dans ce cheminement ce n'est pas simplement ce qui est extérieur à soi-même qui agit mais aussi ce que cet extérieur réveille chez soi. Ce processus entièrement subjectif mais nécessaire m'amène au dernier espace : l'espace personnel.

Pour imaginer cet espace personnel, je vais revenir à l'exemple du courrier que je devais écrire à des parents, en l'occurrence celui destiné à la mère. Ce courrier pourrait revêtir d'une banalité administrative. Pourtant, il a ouvert une discussion sur la place et le rôle que j'occupe, sur l'institution que je représente, sur mon implication. Cette discussion avec ma collègue m'a permis tout à la fois d'expliquer pourquoi j'en arrivais à convier sans préavis, de mesurer - grâce à notre échange - la justesse de ma démarche, de rectifier le choix des mots dans la lettre. Confronter m'a permis d'intégrer une dimension humaine, subjective à la machine institutionnelle qui pourrait admettre qu'un parent qui ne donne pas suite aux sollicitations dans le cadre d'une mesure judiciaire, puisse être convoqué. Mais surtout, cet échange m'a permis de réfléchir à mon implication personnelle dans la relation avec cette mère. Je l'ai rencontrée en revenant de congés maternité alors que son dernier enfant avait l'âge de mon premier et je l'ai soutenue lors de son choix d'allaitement long dans lequel je me suis reconnue; je l'ai accompagnée en gendarmerie déposer plainte pour violences conjugales. Tant d'autres choses encore partagées et apprises auprès d'elle, que je trouvais mère courage et à qui, un jour, j'ai annoncé que son courage n'était plus suffisant. Je n'aurai pas attendu un groupe d'analyse de pratiques pour évoquer un courrier, ces moments étant espacés de celui où j'ai eu besoin de réfléchir à la portée de mes actes et à mon implication. Pour cela, dans l'altérité qu'il permet, l'espace informel me semble être un espace dans lequel l'éducateur, peut saisir dans l'instant les questionnements qui le traversent et ne pas devenir un simple exécutant d'une *doxa*. Le risque étant que l'éducateur ne laisse une part de ses questionnements s'échapper s'il ne peut les évoquer dans l'instant.

L'éducateur n'apparaît jamais serein dans un espace ou un autre et que les frictions sont quotidiennes que ce soit en raison des valeurs, d'une caractéristique de personnalité (comme la timidité par exemple) ou de désaccords. Ainsi par le processus de subjectivation je vais évoquer la façon dont les différents espaces, par l'intranquillité qui les lie, s'articulent.

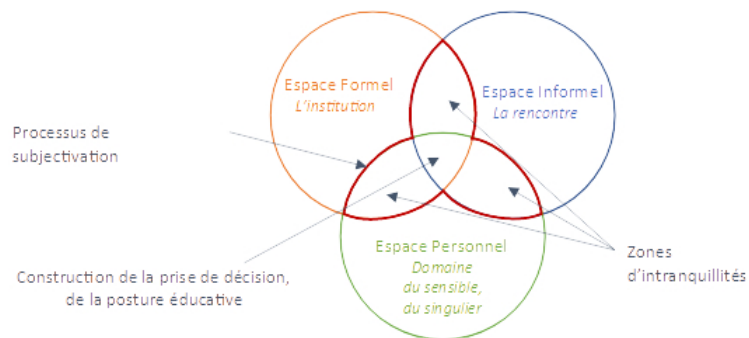
Le processus de subjectivation

J'ai longtemps hésité avant d'assumer l'utilisation de ce terme, du fait notamment de la position de certains analystes à évoquer la subjectivation uniquement dans le cadre de la psychose, de l'adolescence ou de la relation analysé/analysant (Bertrand, 2005). Parler de subjectivation semble inhérent à un processus psychique rendu possible par l'effet de l'altérité que Michèle Bertrand définit par deux points clés qui m'apparaissent cohérents dans ce que représente la posture de l'éducateur. Le premier point est la

prise en compte de ce qui est resté isolé d'une expérience « l'idée d'une appropriation subjective, non pas seulement au sens d'une levée du refoulement, mais plus largement d'une réappropriation de ce qui est resté clivé, isolé » (*Ibid.* p. 3). Ce point paraît important dans la question de la posture éducative puisque nous savons que les accompagnements réalisés sont toujours teintés de notre subjectivité. Le second point est « l'idée d'un processus indéfini, inachevé par essence » (*Ibid.* p. 25) qui renvoie à la réflexion permanente dans laquelle baigne l'éducateur. Par ailleurs le mot subjectivation est composé de « subj » qui vient du sujet et de « vation » qui est le processus qui mène à.

Dans le contexte de l'anthropocène où l'homme a des effets indélébiles sur la nature mais aussi - par ce qui se dessine comme le capitalocène - sur l'homme, le processus de subjectivation est à réfléchir. Il permet au sujet de prendre conscience, voire se défaire, des aliénations dans lesquelles il évolue, il se trouve également être processus créateur. Ainsi, en l'apposant à l'hypothèse d'une analyse collective favorisée par l'espace informel, je peux penser qu'il ne s'agira pas d'une usurpation du mot que de l'utiliser dans le contexte de la construction de l'éducateur.

Afin de permettre de visualiser ce processus qui prend forme, j'ai tenté de le modéliser m'appuyant sur le nœud borroméen développé par Lacan.



Modélisation de la rencontre des espaces formel, informel et personnel vers la posture éducative. Image réalisée par mes soins.

Les zones d'intranquillité sont plurielles et opèrent de façon singulière en s'immiscant sans bruit ou en se heurtant mais toujours en laissant une empreinte. L'intranquillité est la résultante du « tiraillement entre les exigences auxquelles [les individus] sont confrontés, leurs manques divers, leur liberté de choix croissant et la nécessité de vouloir faire ce qu'ils doivent faire » (SPURK, 2010, cité par Granjon, 2019). Je peux donc considérer, que c'est dans une constante intranquillité que se met en marche le processus de subjectivation. Pour en prendre conscience, il s'agit de s'initier à réfléchir l'ancrage de l'éducateur dans les espaces formel (défini par l'institution) informel (défini par les rencontres) et personnel (défini par la part sensible de lui-même).

La zone d'intranquillité, située entre l'espace informel et l'espace personnel, se rapporte à la trace laissée par la rencontre dont le Sujet ne sort jamais tout à fait comme avant. « On retombe là dans une dimension logique de la rencontre qu'on appelle, en reprenant des termes classiques tels que la « tuchè », c'est-à-dire ce qui arrive par hasard et qui va toucher [...] quelque chose de l'ordre du réel. Un sillon sera tracé d'une façon définitive dans ce qu'on appelle le réel et ça changera quelque chose. » (Oury, 2007, p.23-24). L'éducateur est toujours appelé à être prêt pour la rencontre, cœur du métier, et apparaît donc toujours en proie à ce quelque chose qui change, de façon plus ou moins importante, grave, bouleversante et c'est, à cet endroit et en ce sens, que j'entends l'intranquillité.

La zone d'intranquillité située entre l'espace personnel et l'espace formel évoque le Sujet face aux logiques institutionnelles et la façon dont il les vit. Je retrouve ici, notamment, la question des valeurs abordée dans la partie 1. Cette zone d'intranquillité produit une réflexion au sujet de ce qui se joue et de la façon dont le Sujet reproduit ou s'affranchit des logiques instituées.

La zone d'intranquillité située entre l'espace formel et l'espace informel conduit à une réflexion entre ce qui est institué et la façon dont, comme le dit Jean Oury, la place est laissée au hasard de la rencontre. Ainsi la question d'un équilibre entre l'organisation et le hasard s'insère à cet endroit.

L'intranquillité est une zone de rencontre entre deux espaces, rencontre nécessaire mais parfois douloureuse, dans laquelle le Collectif (Oury, 2005) peut jouer un rôle d'équilibrage favorisant la réflexion et un possible effet d'analyse. Ces zones d'intranquillités sont marquées par le vivant. Elles sont le fruit d'une rencontre d'éléments en apparence antinomiques et témoignent de la complexité inhérente à la posture éducative.

Il me semble important de préciser que cette conception du processus de subjectivation de l'éducateur est une lecture singulière d'un vécu et de ma recherche. Cela ne se veut pas comme une vérité immuable et sera amené à évoluer au fil de ma recherche.

Pour ne pas conclure

Par l'approche de l'informel j'ai eu l'occasion d'aborder les enjeux qui le sous-tendent dans différentes sphères de la plus large à la plus singulière et qui dans leur rencontre révèlent le concept d'intranquillité. La volonté a été de partager ce en quoi l'espace informel participe à la construction de la posture éducative et au processus de subjectivation de l'éducateur mais également de mettre en avant l'enjeu qu'il représente dans le contexte de l'anthropocène. L'espace informel est le témoin d'un travail qui ne rend pas compte en termes de statistiques mais d'une clinique qui met en avant la complexité de l'être et de la décision.

Le crochet par ce qui nous a précédé en tant qu'éducateur a permis d'évoquer de la façon dont l'informel est ancré depuis les origines du métier. Le travail social formalisé est resté du travail informel à l'échelle macroscopique et économique, ne faisant pas disparaître l'informel mais l'amenant à changer de forme. Apparaît, à cet endroit, la question du pouvoir que permet l'informel un peu à la façon dont les têtes de l'Hydre repoussent, en naissant toujours malgré les tentatives d'organisation. L'informel ne se déplace pas uniquement de façon verticale dans la même sphère -institutionnelle, groupale ou individuelle-. Il surgit à chaque tentative de formalisation par la rencontre et l'espace créé autour d'elle. L'espace informel, lieu dans lequel la rencontre est favorisée et permise, devient lieu de réflexion de participation et d'implication des personnes. Les effets qui émanent de cela ne peuvent pas être maîtrisables ou prévisibles et ouvrent aux effets de l'analyse collective. Enfin, à l'échelle du Sujet, il me semble que l'éducateur se doit de réfléchir aux formes d'assujettissements qui le traversent afin de réaliser son travail dans les meilleures conditions, dans une « posture laïque » pour lui mais aussi pour les personnes accompagnées. Le sujet, en l'occurrence ici l'éducateur, est nécessairement impliqué dans des dialectiques conscientes ou non, acceptées ou non. Ainsi, à partir du moment où il est en mesure de les faire émerger à sa conscience pour en assumer une posture éducative, il produira un acte politique, dans le sens où il se sera défait de la production d'injonctions inconscientes. Le Politique est à entendre dans son acception large, détaché de la politique. Ainsi les espaces informels peuvent constituer des espaces où les éducateurs peuvent tout à la se pencher sur leur intranquillité et trouver, par le Collectif une façon d'y répondre, de créer. Il apparaît qu'une nécessaire conscientisation doit opérer, en ce sens le concept de subjectivation est tout à fait indiqué. Les trois espaces abordés ne fonctionnent pas de façon séparée mais assurent communément un mouvement réflexif pour celui qui prend le temps de s'y pencher.

Durant la quasi-totalité de ce travail, je me suis posé la question de la pertinence de ce sujet. En premier lieu de la pertinence de parler de ce qui, pour moi et probablement pour bon nombre d'éducateurs, relève de la banalité quotidienne. L'appel de Philippe Gaberan (conférence du 6 avril 2021) à nous saisir de la langue des éducateurs afin de ne pas nous la faire dicter par d'autres, aura eu le mérite de me rassurer sur ce point. Cela m'a également permis d'assumer ma place de chercheuse-impliquée et aussi militante d'une forme d'être éducateur que nous devons réfléchir en lien à nous même, à l'Autre et à l'environnement. Concernant ce dernier point, puisque c'est bien ce contexte de l'anthropocène qui nous réunit ici, j'ai pu percevoir que nous sommes nombreux et nombreuses à questionner son impact non plus sur la nature mais sur l'humain lui-même. Ainsi, je peux oser penser que cette démarche de réflexion, en cours depuis quelques années déjà, est celle qui emboîtera le pas du dépassement de cette ère aussi nommée capitalocène.

Bibliographie

- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation? *Le Carnet PSY*, n° 96(1), 24-27.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 5-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.582>
- Capul, M., & Lemay, M. (2009). *De l'éducation spécialisée*. Eres.
- Chauvière, M. (2010). *Trop de gestion tue le social : Essai sur une discrète chalandisation*. La Découverte.
- Chicha, M.-T. (1994). Mesurer les activités informelles : Une démarche utile pour en clarifier les enjeux. *Lien social et Politiques*, 32, 53-62. <https://doi.org/10.7202/005069ar>
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience : Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles* (1. éd). Presses universitaires de France.
- Dana, G. (2005). L'espace sensible du signifiant comme antidote des discours contemporains. *Che vuoi?*, N° 23(1), 41-59.
- Fourreau, É. (2017). Dis papa, c'est quoi un humaniste? *Nectart*, N° 4(1), 3-6.
- Freud, S. (2005). Préambule à la première édition (1925). In A. Aichhorn, *Jeunes en souffrance* (p. 5-7). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.aichh.2005.01>
- Fustier, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 14(2), 85-96.
- Goguel d'Allondans, T., & Goldsztaub, L. (Éds.). (2000). *La rencontre : Chemin qui se fait en marchant*. Arcanes.
- Granjon, F. (2019). Portrait intranquille d'un ouvrier à l'œuvre. In *Uzeste : Politiques d'UZ, critiques en étendue* (Vol. 2, p. 245-309). édition du commun.
- Laffitte, P. J. (2015). Le concept de Collectif chez Jean Oury. *Chimères*, N° 87(3), 193-202.
- Magdelaine, C. (2021, avril 27). *Bienvenue dans l'Anthropocène : La nouvelle ère géologique de l'Homme*. <https://www.notre-planete.info/actualites/3350-nouvelle-ere-geologique-anthropocene>
- Nélisse, C., Herscovici, A., & Moulin, M. (1994). Les formes de l'informel. *Lien social et Politiques*, 32, 5-13. <https://doi.org/10.7202/005159ar>

Oury, J. (2007). Le corps et ses entours : La fonction scribe. In *Corps, psychose et institution* (p. 21-27). Érès. <https://www.cairn.info/corps-psychose-et-institution-2749200482-page-21.htm>

Pessoa, F. (2011). *Le livre de l'intranquillité de Bernardo Soares* (F. Laye, Trad. ; 3e éd.) C. Bourgois.

Oury, J. (2005). *Le Collectif*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.ouryj.2005.01>

Sitographie

LOI n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, 2002-2 (2002). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000215460/>

Concernant le nœud borroméen ainsi que d'autres concepts de Lacan. En version PDF, (transcription Staferla) et audio : <https://www.valas.fr/>

Conférence non-enregistrée

Gaberran, P. (2021) « Être éduc » et pas seulement « Faire éduc » -. ADES Formations. <https://www.adesformations.fr/post/visioconf%C3%A9rence-etre-%C3%A9duc-et-pas-seulement-faire-educ>

Réinventer la transmission entre générations au lycée à l'heur(e) de l'anthropocène ?

Olivier Gaudin
docteur EXPERICE, UPPA

Résumé

Notre contribution à ce colloque sur la recherche en éducation dans le contexte de l'Anthropocène s'appuie sur notre expérience de chercheur dans le cadre d'une thèse sur l'éducation en Anthropocène au lycée. Cet événement majeur qui inquiète aujourd'hui la jeune génération interroge fortement la culture qui s'y transmet dans la mesure où elle a participé à son émergence. La forme scolaire, héritée de l'industrialisation massive au XIX^e siècle, sature tant l'espace-temps des pratiques au lycée qu'il semble difficile d'y inventer d'autres pratiques. Le projet prométhéen d'un humain maître et possesseur de la nature dont la rationalité le sortirait de sa condition animale se heurte aujourd'hui aux limites d'une Terre qu'il a ignoré. Après l'heure de la démesure humaine, l'heur de l'Anthropocène pourrait-elle être une chance d'accepter notre sort de terrien mortel habitant une Terre limitée comme nous pouvons l'être aussi? C'est peut-être déjà ce que nous montre les « secondes carrières », des personnes qui ont quitté une première expérience professionnelle en dehors de l'Éducation Nationale pour devenir enseignant. Ce changement vers un métier souvent considéré comme porteur de plus de sens peut être compris par une prise de conscience du temps qu'il reste à vivre. Ce mouvement qui prend de l'ampleur bouscule la formation à ce métier encore conçu selon le modèle de la formation initiale et peut ouvrir les pratiques au lycée à la formation tout au long de la vie plus proche des temporalités de terriens habitant un monde en transformation. Cette ouverture peut s'accompagner d'un autre cadre que celui de la distinction Nature/Culture qui a mis l'humain hors d'un monde qu'il a rêvé pouvoir maîtriser. Cet autre cadre est celui de l'autonomie du vivant et de la théorie de l'énaction de Varela qui redonne à l'expérience des corps vivants parce que mortels une place qu'elle avait perdue. Cet autre *anthropos* est compris comme entrelacs de soi/non-sens, entrelacs de formes régionales de soi allant du biologique aux collectifs en passant par le langage. Il permet de comprendre autrement les machines entendues au sens large de ce que produisent collectivement et artificiellement les terriens pour vivre, des entrelacs terriens/machines, en ne les réduisant pas à une dimension purement rationnelle. Cette autre approche permet de prendre en compte leurs dimensions organiques et imaginaires. Notre cheminement de chercheur pour explorer ces autres dimensions des machines scolaires a transformé en retour notre expérience d'enseignant et de formateur d'enseignants. C'est à partir de ces expériences de praticien/chercheur qui se transforment avec les terrains de vie d'ingénieurs devenus enseignants que nous explorons des voies qui ouvriraient à une réinvention de la transmission entre générations au lycée à l'heur(e) de l'Anthropocène.

Mots-clés : éducation en Anthropocène; énaction; expérience; terriens; machines; lycée

Que transmettre aujourd'hui aux lycéens dans le contexte de l'Anthropocène ?

L'évènement Anthropocène (Slimani, Barthes, Lange, 2020) en rompant les équilibres fondamentaux entre la Terre et les humains qui y habitent, ébranle, dans le même mouvement, les fondements des institutions de transmission d'une culture qui a participé de ces ruptures. Le lycée, en particulier, est au centre de mouvements inverses plus ou moins visibles. D'un côté, cette vague de fond qu'est l'Anthropocène montre dès aujourd'hui avec des signes qui s'accroissent un futur largement incertain. Une étude internationale sur l'éco-anxiété (Hickman et al., 2021) montre que 59% des jeunes personnes âgées de 16 à 25 ans sont très ou extrêmement inquiets à propos du changement climatique. De l'autre côté, le lycée est le lieu d'un conservatisme qui se fonde sur l'idée que cette institution est là pour préparer le futur, celui de ses élèves en tant que lieu d'orientation, mais aussi celui d'une société aussi bien d'un point de vue économique que social. Sa genèse, marquée par son acte de création par Napoléon en 1802, est imprégnée d'un imaginaire prométhéen du médecin malgré l'autre (Boudon, 2014) où ce qui était un remède conçu *a priori* et de manière centralisée : la culture scolaire, les programmes à enseigner, la classe, la forme scolaire (Vincent, Courtebras, Reuter, 2012a, 2012b) d'une manière générale reste aujourd'hui un socle très largement immuable (Meirieu, 2018). Que ce soit du côté des institutions politiques ou scolaires, des parents ou des enseignants, il y a de telles crispations autour des enjeux du lycée qu'il en devient difficile d'imaginer d'autres pratiques. En quoi ces mouvements de fond portés par l'Anthropocène pouvant se vivre entre un futur cauchemardesque et le rêve d'un futur stable invitent à imaginer autrement les temporalités et les espaces au lycée aujourd'hui ? En quoi ces ébranlements pourraient permettre d'ouvrir l'imaginaire prométhéen d'un futur prévisible qui s'est d'ores et déjà mué en un cauchemar pour une partie des générations à venir ?

De l'heure de la démesure humaine à l'heur des limites terriennes

Si pour Dubey et Jouvancourt (2018, p. 133) l'évènement Anthropocène « implique une transformation des conditions d'existence d'un nombre immense d'entités à une échelle sans équivalent dans l'histoire connue », ils se demandent tout de même si cette « part maudite » de l'évènement ne pourrait pas aussi être une chance d'ouvrir à d'autres rapports au temps qui intègrent les limites d'une planète que l'on habite chacun avec son corps, singulièrement. Dans quelle mesure l'heure de l'Anthropocène, l'heure de la démesure, pourrait devenir l'heur de l'Anthropocène ? L'heur est « ce qui arrive d'heureux ou de malheureux » et « destin favorable, bonne chance, ce qui arrive d'heureux ». Selon son étymologie, l'heur s'entend comme « sort, fatalité, destin » ou encore « fatalité heureuse, chance »¹. Paradoxalement, en faisant jouer les deux acceptions de ce mot, l'une positive ou négative et l'autre uniquement positive, l'Anthropocène pourrait être une chance d'accepter notre sort de terrien mortel habitant une Terre limitée comme nous pouvons l'être aussi. Ce serait la chance d'accepter de vivre selon notre destin c'est-à-dire de vivre au quotidien avec ce qui arrive d'heureux ou de malheureux. L'héritage du lycée est celui de la modernité prométhéenne qui a refusé ce destin en inventant un humain hors de sa condition de terrien mortel et l'idée que le progrès social pourrait s'associer avec le progrès technoscientifique pour le bonheur de tous. Pour Latour (2017, p. 27) ce projet est devenu impossible « puisqu'il n'y a pas de Terre qui soit de taille à contenir son idéal de progrès, d'émancipation et de développement ». Pour lui (p.30), dès la deuxième moitié du XX^e siècle et surtout à partir des années 80, les « élites obscurcissantes » « ont été si bien convaincues qu'il n'y aurait pas de vie future pour tout le monde qu'elles ont décidé de se débarrasser au plus vite de tous les fardeaux de la solidarité – c'est la dérégulation (...) c'est l'explosion des inégalités (...) (et) c'est la dénégation de la mutation climatique ». Du côté du lycée en France, ce moment correspond avec la volonté de laisser de l'autonomie aux établissements scolaires avec la création de l'établissement public local d'enseignement (EPL) par la loi n° 83-633 du 22 juillet 1983

1. Définition et étymologie de « heur », CNRTL, <https://cnrtl.fr/definition/heur>

portant répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. Dès 2006, un rapport de l'IGEN² et de l'IGAENR³, *L'EPLÉ et ses missions* (Delahaye et al., 2006), pointe que cette autonomie, en réalité une « autonomie corsetée » (p.7), s'est traduite par le passage d'un « public captif » garanti par la carte scolaire à la « "découverte" par les établissements de la réalité de la "concurrence" » (p.6). Certains parents choisissent les établissements selon leur réputation afin de permettre à leurs enfants d'avoir le plus de chance possible d'entrer dans des établissements d'enseignements supérieurs sélectifs. Cette idée qu'il n'y aura pas de place pour tout le monde, idée que l'on retrouve aussi avec l'Anthropocène comme nous l'avons vu avec Latour, se traduit concrètement dans les pratiques au lycée où l'orientation prend une place très importante au dépend d'apprentissages plus en lien avec les temporalités de corps habitant ce que Latour appelle des terrains de vie. Dans le contexte de l'Anthropocène, le terrain de vie est pour lui (2017, p. 120) « ce dont un terrestre dépend pour sa survie et en se demandant quels sont les autres terrestres qui se trouvent dans sa dépendance »⁴. Plutôt que d'apprendre à connaître et à agir avec la complexité de ces terrains de vie et de les confronter avec l'hétérogénéité d'autres terrains de vie, les enseignements et l'orientation se font avant tout selon des référentiels hétérocentrés et extérieurs à la classe, un programme homogène sur tout le territoire préparant un futur rêvé par des élites du système éducatif. Cette hétéronomie forte rend difficile des apprentissages plus autoréférentiels et collectifs s'appuyant sur ce qui fait sens pour les corps en présence dans la classe et ailleurs. Cette homogénéité du programme sur tout un pays se fonde sur l'idée d'une égalité républicaine alors que le système éducatif français conserve non seulement les inégalités mais il les aggrave (Felouzis et al., 2016). Plutôt que de rêver à de l'incommensurable qui se commue souvent en ce que les Grecs connaissaient bien sous le nom de l'*hubris* et qui était pour eux ce à quoi les collectifs devaient être attentif (Vernant, 2012; Camus, 1951), comment accepter d'élaborer du sens à partir de ce qui est commensurable, c'est-à-dire à la mesure de nos corps de terriens mortels? Pour Dubey et Jouvancourt, (2018, p. 27), considérer ce qu'il y a « d'inouï et d'incommensurable dans le ravage écologique constitue justement une ouverture tout aussi inouïe d'imaginer et d'expérimenter d'autres régimes de temporalité et d'autres manières de penser ». C'est pour eux aussi une façon « de réinvestir ou de se réapproprier notre histoire en rappelant ce qu'elle comporte d'accidentel, de retravailler de l'intérieur les cadres de notre imaginaire, comme cette idée étrange d'un devenir extra-terrestre, en surplomb du monde ». L'héritage du lycée est ce projet prométhéen d'un humain rêvé qui aboutit aujourd'hui à se rêver Martien (Latour, 2015, 2017; Federau, 2019). L'heur de l'Anthropocène pour le lycée serait d'apprendre à « s'appréhender comme habitant de la terre » ce qui implique de « réarticuler des dimensions spatiales, temporelles, existentielles dont l'hétérogénéité avait jusqu'à présent été effacée » (Dubey et Jouvancourt, 2018, p. 27).

Accueillir l'hétérogénéité des « secondes carrières » au lycée et l'ouvrir à la formation tout au long de la vie

Cette hétérogénéité pourrait venir de ce que l'administration appelle les « secondes carrières » c'est-à-dire des personnes ayant eu une carrière autre qu'enseignant et qui se reconvertissent à ce métier. Ces « secondes carrières » représentent aujourd'hui environ 25% des nouveaux enseignants et cette tendance est en augmentation depuis plusieurs années comme le constate un rapport du sénat de 2018⁵. Cette évolution montre par contraste que 75% des recrutements restent des personnes qui n'ont pas connu d'autres milieux professionnels que le milieu scolaire. Ces « secondes carrières » qui ont une expérience professionnelle en dehors du système scolaire pourraient être une opportunité d'apporter de l'hétérogénéité.

2. Inspection Générale de l'Éducation Nationale

3. Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche

4. C'est l'auteur qui souligne

5. Chiffre de 2015, p.22. *Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité*, Rapport d'information de M. Max BRISSON et Mme Françoise LABORDE, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du sénat, n° 690 (2017-2018) - 25 juillet 2018.

Imaginer des allers-retours entre le milieu scolaire et d'autres expériences professionnelles pourraient enrichir la gestion des carrières dans l'Éducation Nationale pour qui le recrutement de nouveaux enseignants devient difficile. Ce même rapport constate pourtant que « nombre d'enseignants rencontrés se sont plaints de cette gestion qu'ils n'hésitent pas à qualifier de "déshumanisée" et d'"infantilisante", donnant "l'impression d'être des numéros". Les enseignants ayant eu une expérience professionnelle précédente dans le secteur privé ou dans d'autres composantes de la fonction publique ne masquent pas leur étonnement et leur incompréhension » (*ibid.*, p. 86). Du côté de l'IGEN et de l'IGAENR, dans un rapport *De la gestion quantitative à la gestion qualitative des enseignants*⁶, les auteurs notent que si la gestion quantitative est « efficace et efficiente », cette gestion présente des insuffisances telles qu'une « reconnaissance institutionnelle, financière et sociale trop faible » ou une formation insuffisante qui ne tient pas assez compte des besoins individuels (p. 1). Pour les personnes interrogées dans ce rapport, la formation continue manque d'une « dimension de développement professionnel et personnel ». Elle est « pensée autour des besoins pédagogiques et de la mise en place des réformes » (p. 23) mais pas comme une formation qui accompagne les changements professionnels et personnels tout au long d'une carrière. En ce qui concerne les « secondes carrières » ou les contractuels, les auteurs suggèrent que la formation liée à l'obtention de la certification du métier d'enseignant dans le cadre du master MEEF⁷ ne devrait pas être considérée selon le modèle d'une formation initiale mais selon celui d'une formation continue tout au long de la vie plus à même d'une gestion plus qualitative et individuelle. En quoi envisager la formation selon ce dernier modèle pourrait aussi aider à interroger et à transformer le modèle de la formation initiale? En quoi prendre en compte l'expérience des « secondes carrières » pourrait aider à réarticuler des dimensions spatiales, temporelles, existentielles et s'appréhender comme habitant de la Terre? Comment articuler la formation initiale et la formation tout au long de la vie pour laisser se réinventer la transmission entre générations plus localement au sein de lycées en réseaux?

Le paradoxe d'une rupture de carrière comme retour à soi

Le terrain de cet article est celui d'une recherche dans le cadre d'une thèse sur ce même thème de l'éducation en Anthropocène (Gaudin, 2021). Il est constitué d'entretiens non-directifs de trois ingénieurs qui se sont reconvertis au métier d'enseignant en sciences industrielles de l'ingénieur au lycée. Questionner le sens de cette transition d'ingénieur à enseignant a permis de comprendre que cette transition pouvait être la manifestation de la sensibilité d'un corps qui se découvre mortel. Le concept de rupture intentionnelle de carrière (Chevallier, 2017) indique que cette rupture pourrait paradoxalement être comprise comme une continuité, un retour à soi, à ses rêves du passé, à ce qui a fait sens pour son corps et qui l'a mis en mouvement. Cette rupture peut aussi être comprise avec Winnicott (2014) comme la réaction d'un corps créatif, ce qui donne le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue, face à ce que ce corps ressent comme s'il était pris dans la créativité d'une machine. Julien⁸, un des trois ingénieurs-enseignants du corpus, indique avoir « claqué la porte » d'une industrie aéronautique qui participe au réchauffement climatique. Cela a été aussi pour lui une interrogation de son parcours vers le « mythe de l'ingénieur » qui l'avait fait rêver étant enfant. Historiquement, les écoles d'ingénieur ont été créées pour le service d'un État centralisé et cela leur a donné une aura de prestige qui est toujours présente aujourd'hui. Ce prestige et des enseignements marqués par la distinction Nature/Culture (Descola 2019, Latour, 2015) peuvent rendre difficile l'approche complexe des situations (Roby, 2014, 2017). Cette approche des situations par leur complexité est importante aussi bien pour l'exercice du métier d'ingénieur que pour celui de l'enseignant. Comment enseigner aujourd'hui une discipline liée à un métier qui a pu poser problème dans son passé? En quoi une attention à ces expériences passées, attention qui passerait autant par le corps que par la pensée pourrait aider non pas simplement à enseigner mais à s'éduquer en Anthropocène?

6. Rapport n° 2018-091, Sidokpohou, Galais, Waïss, Kesler, Octobre 2018

7. Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

8. Pour des raisons d'anonymat, les prénoms ont été changés.

L'illusion de l'anthropos du cadre de la distinction Nature/Culture

Pour le comprendre nous nous sommes appuyé sur un autre cadre que celui de la distinction Nature/Culture. Ce dernier a marqué autant les sciences occidentales et leur découpage disciplinaire avec le positivisme de Comte au XIX^e siècle (Pickering, 2011), que l'idée d'un Humain dont l'éducation consisterait à s'élever au-dessus de sa part animal (Kant, 1981) ou celle d'être maître et possesseur de la nature (Descartes, 1898). Cette distinction a illusionné le projet de la modernité et illusionne encore sur l'idée que l'on pourrait vivre en dehors de limites qui sont pourtant celles qui nous permettent de vivre. Pour Benasayag (2016, p. 168), face au « vieux désir de vivre sans limite » qui anime à notre époque « le mariage parfait qui unit les technosciences et la version néolibérale de la macroéconomie » et dont le mot d'ordre est « dérégulez! », le monde biologique et la culture rappellent que « les limites du non-possible sont la condition même d'existence des possibles, car si tout est possible, rien est réel ». Ce que rappelle les *hubris* de l'Anthropocène dont la *pleonexia*, « désir d'avoir plus que les autres, plus que sa part, toute sa part » (Vernant, 2012, p. 93), c'est la limite absolue de notre condition, celle de terrien mortel. L'autre cadre qui pourrait aider à d'être mieux attentif aux limites de notre corps est celui de l'autonomie du vivant et de la théorie de l'énaction (Varela, 1989, 2017, Varela et al., 1993). Ce cadre qui s'est élaboré en commençant par le domaine de la biologie de la cellule, l'autopoïèse, rappelle que les organismes vivants, dont les humains, sont avant tout mus par la question de sa viabilité dans le monde. Le corps maintient sa viabilité en agissant dans l'environnement inséparablement de « la constitution d'un monde, qui n'est rien d'autre que le surcroît de signification et d'intentions porté par des comportements situés » (Varela, 2017, p. 143). La constitution de ce monde propre ne passe pas uniquement par le langage mais aussi par des perceptions sensori-motrices qui vont de l'instinct biologique aux intuitions qui résultent de la cognition incarnée. Dans le cadre de la théorie de l'énaction, « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde (Varela et al., 1993, p.35). Énacter un monde, c'est l'interpréter continuellement pour pouvoir y agir de manière viable pour son corps. Ce cadre, voix moyenne entre réalisme et idéalisme, permet de comprendre qu'il n'y a pas un monde qui serait extérieur et indépendant des organismes qui l'habitent mais qu'à l'inverse il n'y a pas non plus un sujet solipsiste en dehors de l'histoire de ses gestes dans le monde qui l'ont constitué. Cette théorie interroge fortement les fondements de la distinction Nature/Culture qui a établi artificiellement un monde prédonné. Elle y a établi aussi un humain qui y agirait de manière efficace par sa rationalité écartant ainsi l'imagination et l'irrationalité qui serait le monstrueux de cet humain. L'Anthropocène, l'âge de l'humain, serait peut-être plutôt l'âge de cet *anthropos* qui a renvoyé dans les ténèbres l'imagination et l'irrationnalité le caractérisant aussi en tant qu'organisme vivant habitant la Terre, ou, pour être plus précis, habitant ce qui lui a résisté en accomplissant ses gestes dans le monde. Pour Jorion (2017, p. 133), « notre espèce est tout spécialement mal outillée pour faire face à une menace aussi brutale et aussi énorme que son extinction éventuelle » (2017, p. 133). Une des raisons les plus importantes pour lui est notre prétention à avoir des intentions et une volonté qui permettraient de les réaliser. Cette prétention d'une conscience de ce que l'on fait nous donne l'illusion d'une maîtrise de notre monde. Afin de sortir de cette illusion, cet auteur propose (p. 147) de remplacer sans équivalence stricte « conscience » par « imagination » et « inconscience » par « corps » pour nous dire à l'inverse que « la prise de décision, la volonté, a été confiée au corps et non à l'imagination ». Ainsi, pour cet anthropologue et sociologue, « nous sommes en permanence comme dans un rêve. Nous débarquons dans une pièce où tout vient de se jouer à notre insu ». Nous nous racontons une histoire *a posteriori* pour nous rassurer sur une maîtrise illusoire. « Notre conscience intervient donc comme un après-coup » (p. 133). En quoi cette autre acception d'un humain revenu sur Terre, un terrien, peut nous aider à comprendre ce que serait s'éduquer en Anthropocène?

L'anthropos comme entrelacs de soi/non-sens, explorer l'imaginaire des entrelacs terriens/machines scolaires

C'est en acceptant de partir de cet autre *anthropos* qui imagine continuellement son monde, agit et fait des choix avec son corps que nous l'avons élaboré avec Varela et Cohen (1989) en entrelacs de soi/non-sens (Gaudin, 2021). Ce qui anime continuellement ce corps, ce qui manque à sa viabilité, émerge continuellement de micro-identités en micro-identités comme un soi virtuel. Ce soi virtuel est un entrelacs de formes de soi régionales qui émerge de la chair. C'est aussi dans ce sens que la cognition est incarnée. Pour Varela (2017, p.113), ces formes de soi régionales sont en premier « une unité minimale ou cellulaire », en deuxième « un soi corporel dans ses fondements immunologiques », en troisième « un soi cognitif perceptivo-moteur associé au comportement animal », en quatrième, « un "je" sociolinguistique de la subjectivité », et en cinquième « la totalité sociale collective multi-individuelle ». Ces régions offrent « des niveaux et des processus qui font émerger une identité – non pas en tant que substance – mais en tant que mouvement – dont la trame d'articulation est l'organisme même. Effacer la multiplicité de ce maillage est source de confusion ». L'originalité de cette conception de l'*anthropos* est, non pas de le définir comme une discrimination soi/non-soi, ce qui reviendrait à la séparation entre un sujet intérieur et un monde extérieur de la distinction Nature/Culture, mais en l'affirmation d'un entrelacs de soi *versus* le non-sens. Ce qui met en mouvement cet organisme et transforme sa cognition du monde, c'est le travail du *versus* (Lerbet-Séréni, 1997, p. 41) entre le soi virtuel et le non-sens qui émergent de la chair, de la situation. Suivant que ce corps perçoit une menace plus ou moins importante pour sa viabilité, plus ou moins imaginée, il peut s'ouvrir ou se fermer au non-sens éprouvé. Il peut l'investir en de nouvelles connaissances incarnées ou à l'inverse stagner dans un renforcement identitaire. Plutôt que d'un « ou » exclusif, il s'agit de gradients allant de l'ouverture à la fermeture voire des paradoxes entre ouverture et fermeture où le problème perçu par corps n'est pas résolu mais maintenu actif et producteur de nouvelles connaissances. Dans la question de réinventer la transmission entre générations au lycée à l'heur(e) de l'anthropocène, nous comprenons alors que les dispositifs mis en place peuvent être plus ou moins fermés au non-sens qui émerge en la chair de la classe. La forme scolaire avec ses référentiels démesurément hétérocentrés, l'organisation spatiale et temporelle des activités imposées, des programmes scolaires très définis qui, malgré des références au constructivisme de Piaget (1989, 1977) ou à l'approche inductive des sciences de Bachelard (2013, 2011), restent sur l'idée d'un monde prédonné auquel les élèves doivent s'adapter, ne facilite pas l'ouverture à ce non-sens voire la rend difficile. Cependant, pour sortir de l'idée que ces dispositifs, les machines scolaires, produisent toujours la même chose chez les acteurs, nous avons élaboré les entrelacs terriens/machines en considérant les machines d'un point de vue de l'expérience des acteurs, ici des entrelacs de soi/non-sens, et non d'un point de vue objectif (Gaudin, 2021). Avec les entrelacs terriens/machines, les machines se comprennent alors comme ce qui se substitue au non-sens en le saturant ou en s'y ouvrant plus ou moins. En quoi cette nouvelle conception des machines et en particulier des machines scolaires peut aider à comprendre le métier de l'enseignant non plus seulement en s'arrêtant au visible mais en explorant au moins un peu les parties moins visibles et moins dicibles de ce métier dans ses dimensions imaginaires portées par le langage voire dans les autres formes de soi régionales plus organiques et plus biologiques?

S'éprouver par la méthodologie/éprouver la méthodologie

La méthodologie de la recherche a été de réaliser trois entretiens non-directifs d'ingénieurs reconvertis dans le métier d'enseignant puis d'en faire une analyse de contenu. Nous précisons ici que nous avons nous-même une formation d'ingénieur, que nous enseignons aussi les sciences industrielles de l'ingénieur dans un lycée et que nous sommes formateur en didactique de cette discipline. Un point important aussi à préciser est que nous avons été un des formateurs de ces enseignants dans le cadre du master MEEF

que ces enseignants ont suivi suite à l'obtention de leur concours. Avec la posture de praticien/chercheur (Bartholome, 2019), nous comprenons que la méthodologie a transformé notre approche de l'enseignement et de la formation d'enseignants qui a transformé en retour notre approche de la méthodologie, qui a transformé la problématique de cette recherche, qui... Ces processus méthodologiques ont été envisagés comme processus alterréflexifs s'éprouver par la méthodologie/éprouver la méthodologie où le praticien/chercheur n'est pas en surplomb du terrain de la recherche mais où il s'agit plutôt de s'instabiliser avec le terrain de vie (Goï et Pierozak, 2010; Latour, 2015). Dans ce cadre, les entretiens non-directifs ne se réduisent pas à un échange entre deux personnes mais était, si l'on considère le lieu où il se fait, la machine à enregistrer, ..., des entrelacs terriens/machines dont la finalité est d'ouvrir au non-sens l'entrelacs de soi de la personne interrogée mais aussi du chercheur, des entre-tiens, ce qui se tient entre les deux acteurs des entretiens. De la chair des entre-tiens, peut émerger des formes régionales de soi qui ne se réduisent pas au « je » de la personne interrogée ou du chercheur et qu'il est intéressant d'analyser pour en inventer un sens nouveau. Ces entretiens ont été ensuite l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2014; Vialle, 2015). Par la suite, le traitement statistique a été de réaliser des tests du χ^2 des croisements des catégories de la grille d'analyse de contenu. Suivre les fils conducteurs de ce que ces tests ont montré a permis par la suite d'interpréter le corpus et de modéliser sept entrelacs terriens/machines scolaires. Ces sept formes d'entrelacs modélisant des paroles à propos du vécu de trois ingénieurs-enseignants s'adressant à un chercheur, paroles transformées ensuite selon des processus méthodologiques ont permis de montrer un peu des variétés d'imaginaire à propos de la transmission entre générations au lycée.

Des modélisations de la variété des entrelacs terriens/machines au lycée

Avant de parler des modélisations obtenues, il est important de préciser que les différents processus de l'analyse de contenu d'entretiens non-directifs ont transformé ce qui a émergé de la chair de l'entretien entre les deux terriens présents. La considération de l'autonomie de l'autre ne nous permet pas de dire quoi que ce soit sur ce que ces personnes sont, ou ont vécu, ni lors de l'entre-tien, ni avant et ni après. Aurélie, Julien et Philippe sont des représentations artificielles d'une recherche en *ingenium* qui aideront à modéliser la complexité de situations éducatives. La modélisation de l'entretien avec Aurélie, la trentaine, une nouvelle enseignante sans expérience de ce métier mais avec une expérience de quelques années dans l'exercice du métier d'ingénieur, a montré comment pouvait se vivre une première année d'enseignement fortement contrainte par le temps et des exigences fortes de l'institution. Cette année a commencé comme un voyage en terre inconnue habitée par des élèves au portrait inquiétant tracé par ses collègues. Si sa *technè* d'ingénieur l'a aidé à s'en sortir, elle a reproduit dans un premier temps des pratiques d'enseignement selon des stéréotypes de l'enseignant de la forme scolaire où ce dernier donne des savoirs que les élèves enregistreraient. Ce qui la distingue des deux autres enseignants du corpus, c'est qu'elle n'a presque jamais mentionné son histoire passée pour expliquer ou comprendre ses pratiques d'aujourd'hui. Le caractère démesurément hétérocentré de la machine scolaire ne lui a pas laissé de place à une certaine autoréférence. A la fin de l'entretien, il ne lui restait plus que l'espoir futur de se former selon des exigences plus proches de ce qui lui paraît important pour enseigner. Pour Pineau et Le Grand (2002, p. 4) « les pratiques ordinaires, quasi-réflexes, pour chaque individu de retour sur ses moments passés semblent bien pointer un mouvement biocognitif fondamental ». Pour eux, c'est un quasi-réflexe pour un sujet d'expliquer ou de chercher à comprendre ses actions actuelles à partir de ses expériences du passé. Si la pression subie par Aurélie ne lui a pas permis de le faire, les deux autres personnes ont commencé très tôt dans l'entretien à le faire. Dans le cas de Julien, la trentaine aussi mais qui avait une expérience de deux ans d'enseignement avant d'obtenir son concours, c'est son vécu d'enfant et d'adolescent qui justifie sa vision de l'enseignement et les changements qu'il a mis en place dans sa classe. C'est au contact d'élèves repérés à haut potentiel intellectuel qu'il a relu sa propre expérience d'élève et des difficultés qu'il a eu dans un système scolaire qu'il trouve très conservateur. C'est face à ses collègues

représentant de cette institution qu'il s'est battu et qu'il a pu négocier une réorganisation de la classe et de son fonctionnement afin d'accueillir des élèves en difficultés et dans lesquels il se projette. Si son combat est un combat solitaire aux allures prométhéennes, il n'en reste pas moins qu'il combat pour donner une place à des élèves souvent inadaptés à la forme scolaire. Il a aussi compris que ce combat ne passe pas que par des idées mais aussi par l'invention de nouvelles machines scolaires plus ouvertes aux différences produites par l'altérité. Julien est cet ingénieur qui avait claqué la porte d'une industrie aéronautique participant au réchauffement climatique. Après avoir perdu ses illusions liées au « mythe de l'ingénieur », il annonce à la fin de l'entretien avoir maintenant des projets à cheval entre la technique et l'humain et pourquoi pas faire de la recherche en sciences de l'éducation où il trouve qu'il y aurait des recherches à faire du côté du lycée. Philippe, la cinquantaine, a eu une longue carrière en entreprise jusqu'à devenir le directeur d'une PMI de 200 personnes. Il a eu ensuite une expérience dans la formation d'adultes et une expérience d'un an dans l'enseignement avant d'obtenir son concours. C'est lui qui recourt le plus à son passé pour comprendre et non expliquer ses pratiques actuelles d'enseignant. La modélisation de cet entretien a permis de dessiner trois entrelacs terriens/machines scolaires allant du tiers-exclus d'une machine à enseigner behavioriste où les élèves courent à la note au tiers-inclus de relations dyadiques avec son formateur et son tuteur qui semblent l'avoir beaucoup aidé à ouvrir la machine classe. C'est avec une modélisation du tiers-exclu-inclus d'une classe qui fonctionne toute seule par l'animation des élèves et qu'il apprend à ne réguler que quand c'est nécessaire que l'on peut comprendre cette ouverture au non-sens qui émerge des entrelacs terriens/machines. Plutôt que de vouloir contrôler sa classe, il apprend au cours de l'année à se préparer à ne pas prévoir et à accueillir plus sereinement l'imprévu qui ne manque pas d'arriver si on accepte de s'y ouvrir.

Faire de la recherche au lycée dans le contexte de l'Anthropocène

S'éduquer en Anthropocène plutôt que d'éduquer l'autre selon la distinction Nature/Culture qui a participé de l'Anthropocène pourrait être de s'éduquer soi, terrien vivant et autonome, c'est-à-dire en autoréférence, avec les rencontres d'autres terriens, s'enrichissant des autonomies en présence. Le « se » qui se comprend ici comme l'« auto » de l'autonomie, de l'autoréférence a une valeur épistémologique forte qui est celle « de l'impossibilité de savoir, considérée comme indicateur de la reconnaissance de l'autonomie du sujet : impossibilité de savoir qui je suis, qui est l'autre, impossibilité de savoir tous les savoirs, impossibilité de savoir ce qui chez l'autre opère comme ceci ou comme cela » (Lerbet-Séréni, 2014a, p.5). Il est aussi le « se » de s'éduquer ensemble, par la rencontre d'autres autonomies, humaines mais aussi non-humaines, qui ne s'assimilent pas à ce que l'on connaît déjà. Terré, Sève et Saury (2016, p. 68) proposent une approche éactive des compétences en milieu scolaire « dont la caractéristique majeure est de considérer l'ancrage du développement des compétences – et conjointement de la pérennité des connaissances – dans des histoires. C'est en s'engageant dans des histoires que les actions et les interprétations des élèves prennent une épaisseur temporelle et qu'ils construisent des « dispositions à agir » constitutives de compétences ». Quand la machine scolaire n'est pas démesurément hétérocentrée comme cela a pu être ce qu'a vécu Aurélie, nous avons vu avec Julien et Philippe que ce sont leurs histoires passées qui les mettent en mouvement et donnent du sens à leurs pratiques en classe. Il reste à inventer de nouveaux entrelacs terriens/machines scolaires qui s'ouvrent à l'élaboration d'histoires individuelles et pourquoi pas collectives en même temps que se développent des dispositions à agir dans des terrains de vie qui se rencontrent et se transforment. Les pratiques au lycée pourraient alors s'ouvrir à une conception des savoirs qui ne serait plus celle du cadre de la distinction Nature/culture qui sépare les sciences de la nature des sciences humaines et sociales. Comme le soulignent Gemenne et Rankovic (2019, p. 11), « la collision de l'histoire de la planète avec celle de l'humanité qui l'occupe » fait que cette séparation n'est plus valide dans le contexte de l'Anthropocène. Accepter de dépasser ces séparations ouvre à d'autres pratiques où s'éduquer en Anthropocène au lycée serait de « s'autoriser à laisser s'engendrer des entrelacs terriens/machines avec leurs terrains de vie tout en écrivant et en

éprouvant entre soi et les autres du *logos* à propos d'engendremens qui seront perçus en cheminant » (Gaudin, 2021, p.354). Les engendremens sont entendus ici au sens élargi par Latour (2017, p.112) quand il dit que « dans un système d'engendrement, ce sont tous les agissants, tous les animés, qui se posent la question d'avoir des descendants et de se reconnaître des ascendants, bref de reconnaître et de s'insérer dans des lignées qui parviendraient à durer ». La question de l'engendrement rejoint ici la question du terrain de vie : de quels engendremens dépendons-nous pour vivre? Le métier d'enseignant et plus largement les métiers des adultes référents dans le lycée seraient alors entendus comme passeurs de savoirs produits collectivement dans des réseaux locaux dans et hors du lycée pour comprendre ces engendremens dont chaque acteur de ces réseaux dépend pour vivre dans des collectifs. Ces savoirs pourraient alors s'articuler avec les histoires individuelles et collectives qui s'écrivent en cheminant. Quand on les interroge, les enseignants, tout comme les lycéens, ont envie de comprendre non seulement les transformations du monde, notamment dans ce contexte de l'Anthropocène, mais aussi ses propres transformations. L'expérience comprise au sens de la théorie de l'énaction nous dit que les unes ne vont pas sans les autres : se transformer, c'est transformer son expérience du monde. L'heur de l'Anthropocène pourrait alors être une forme de démocratisation de la recherche sur soi, les autres et le monde où des professionnels de la recherche accompagneraient ce mouvement dans une traversée transdisciplinaire. Ces professionnels pourraient être aussi bien des chercheurs extérieurs au lycée que des enseignants qui se mettent sur le chemin d'une recherche académique. C'est l'envie qu'a exprimée Julien lors de son entretien et qui, de notre côté, nous a mis en mouvement en tant que chercheur, enseignant et formateur d'enseignants. Les échanges qui ont eu lieu lors de ce colloque sur la recherche en éducation dans le contexte de l'Anthropocène dont cet article est une contribution ont souligné que le chercheur ne peut plus être un chercheur neutre qui met de la distance avec ce qui l'embarrasse et qui l'ébranle. Partager son travail, accompagner les acteurs du lycée dans la production collective de savoirs et la transformation des pratiques, pourrait être l'occasion de ré-inventer plus localement la transmission entre générations sans tomber dans le piège d'une idéalisation de ces acteurs comme nous l'avons constaté à travers l'analyse des finalités du programme du baccalauréat technologique STI2D (Gaudin, 2021). Les terriens ne sont pas l'Humain rêvé comme individu rationnel maîtrisant l'irrationalité de leur condition naturelle, ils sont pris dans des complexes de forces qui animent les entrelacs terriens/machines entre visibles et invisibles, dicibles et indicibles. Donner forme à ces forces et les modéliser est un autre enjeu de la recherche comme l'ont aussi montré les discussions lors de ce colloque. Comme le souligne Latour (2015, p. 145), avec l'Anthropocène, « la question est désormais de savoir si les humains peuvent retrouver un sens de l'histoire qui leur a été enlevé par ce qu'ils avaient pris jusqu'à présent pour un simple cadre dépourvu de toute capacité de réaction (...) les "qualités primaires" sont désormais caractérisées par la sensibilité, l'activité, la réaction, l'incertitude; les "qualités secondaires" par l'indifférence, l'insensibilité, la torpeur ». Un autre enjeu de la recherche dans le contexte de l'Anthropocène est alors d'ouvrir la communication scientifique à autre chose que le logos scientifique pour dire et surtout communiquer des forces qui nous animent entre visible et invisible, dicible et indicible. C'est ce que nous avons tenté de faire par la modélisation de sept variantes d'entrelacs terriens/machines scolaires en nous appuyant sur une représentation mythique de la naissance d'Athéna (Gaudin, 2021). Ces modélisations permettent de comprendre la variété des expériences au-delà des dualités du poison ou du remède, du positif ou du négatif, du corps ou de l'esprit, du rationnel ou de l'irrational, du modèle ou de l'anti-modèle. Ce sont ces dualités qui ont marqué et qui marquent encore notre époque de l'Anthropocène. Réinventer la transmission entre générations au lycée à l'heur(e) de l'Anthropocène pourrait être alors l'occasion d'apprendre, collectivement et individuellement, à dépasser ces dualités en entrelaçant des savoirs et des histoires à propos d'expériences en transformation.

Bibliographie

Bardin, L. (2014). L'analyse de contenu. Presses universitaires de France.

- Benasayag, M. (2016). *Cerveau augmenté, homme diminué*.
- Boudon, J.-O. (2014). Napoléon et l'hellénisme. *Anabases. Traditions et réceptions de l'Antiquité*, 20, 33-48. <https://doi.org/10.4000/anabases.4843>
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Les Éditions Gallimard.
- Chevallier, E. (2017). Les ruptures intentionnelles de carrière chez les cadres français.e.s souhaitant redonner du sens à leur vie professionnelle : Concept et processus. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/3, Article 46/3. <https://doi.org/10.4000/osp.5484>
- Delahaye, J.-P., Charbonnier, D., Henriët, A., Mamou, G., Sorbe, X., Louis, F., Bargas, D., Berthe, T., & Salle, J. (2006). L'EPLÉ et ses missions (n° 2006-100; p. 58). IGEN - IGAENR.
- Descartes, R. (1898). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* (Bibliothèque nationale). Bibliothèque nationale. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5525971g>
- Descola, P. (2019). *Une écologie des relations*. CNRS : De Vive Voix.
- Dubey, G., & Jouvancourt, P. de. (2018). *Mauvais temps : Anthropocène et numérisation du monde*. Éditions Dehors.
- Federau, A. (2019). Martiens et Terriens : Quelle anthropologie pour l'Anthropocène. In *Éduquer en anthropocène*.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arefaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation (p. 59).
- Gaudin, O. (2021). *S'éduquer en Anthropocène entre Héphaïstos et Athéna : vers un ingenium des entrelacs terriens-machines. D'ingénieur à enseignant en sciences industrielles de l'ingénieur, le cas de trois reconversions professionnelles*. Thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation, UPPA.
- Gemenne, F., Rankovic, A., Latour, B., & Zalasiewicz, J. (2019). *Atlas de l'anthropocène*. SciencesPo Les presses.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E. R., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). *Young People's Voices on Climate Anxiety, Government Betrayal and Moral Injury : A Global Phenomenon* (SSRN Scholarly Paper ID 3918955). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3918955>
- Jorion, P. (2017). *Le dernier qui s'en va éteint la lumière : Essai sur l'extinction de l'humanité*. Pluriel.
- Kant, E., & About, P.-J. (1981). *Traité de pédagogie*. Hachette.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. La Découverte : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Latour, B. (2017). *Où atterrir? Comment s'orienter en politique*. La Découverte.
- Lerbet-Séréni, F. (1997b). De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : Le travail du versus. Contribution à une éthique de l'accompagnement. Synthèse présentée en vue de l'obtention du diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Université de Tours.
- Lerbet-Séréni, F. (2014a). La relation pédagogique : De l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone. *Hellenic Journal of Research in Education*, 2, 4-14.

- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1989). *La formation du symbole chez l'enfant : Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé.
- Pickering, M. (2011). Le positivisme philosophique : Auguste Comte. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, Volume 67(2), 49-67.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Presses universitaires de France.
- Roby, C. (2014). *Place et fonction des SHS dans les Écoles d'ingénieurs en France : État des lieux, enjeux et perspectives épistémiques* [Thesis, Rennes 2]. In <http://www.theses.fr/2014REN20046>
- Roby, C. (2017). *Humanités et SHS dans les écoles d'ingénieurs en France : Une approche sociohistorique*. *Tréma*, 47, 17-34. <https://doi.org/10.4000/trema.3636>
- Sidokpohou, O., Galais, P., Kesler, S., & Waïss, G. (2018). *De la gestion quantitative à la gestion qualitative des enseignants*. IGEN - IGAENR.
- Slimani, M., Barthes, A., & Lange, J.-M. (2020). *Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : Tendances politique et hétérotopie éducative*. *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, 58, 75-88. <https://doi.org/10.3917/tele.058.0075>
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). *Une approche énaïve du développement des compétences en milieu scolaire*. *Éducation et francophonie*, 44(2), 68-85. <https://doi.org/10.7202/1039022ar>
- Varela, F. J., & Cohen, A. (1989). *Le corps évocateur : Une relecture de l'immunité*. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 40.
- Vernant, J.-P. (2012). *Les origines de la pensée grecque*. Presses universitaires de France.
- Vialle, F. (2015). *L'analyse de contenu : Une méthodologie de la recherche en première personne*. Éditions du BéaBa.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012b). *La forme scolaire : Débats et mises au point, deuxième partie*. *Recherches en didactiques*, N° 14(2), 127-143.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012a). *La forme scolaire : Débats et mises au point, première partie*. *Recherches en didactiques*, N° 13(1), 109-135.
- Winnicott, D. W., & Pontalis, J.-B. (2014). *Jeu et réalité L'espace potentiel*. Gallimard.

Pensée archipélique et liens créateurs à la cité de la Castellane à Marseille

Francesca Riva

*masterante en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8
éducatrice et médiatrice interculturelle, pédagogue sociale
co-fondatrice et coordinatrice de l'association 3.2.1.*

Mariana Hernandez Nivia

*sociologue avec un Master en Anthropologie et développement durable, Aix-Marseille Université
collaboratrice et membre active de l'association 3.2.1*

Nadja Monnet

*anthropologue, chercheuse au LAA/LAVUE UMR 7218 CNRS
maître de conférences à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille dans le champ SHS*

Elsa Menad

*artiste avec un Master de recherche en danse, Université Paris 8
médiatrice et animatrice pour l'association Momkin-espaces des possibles*

Emilie Petit

*artiste visuelle
co-fondatrice et coordinatrice de l'association Momkin-espaces des possibles*

Résumé

Nous interrogeons dans ce texte la forme, l'état, la pluralité, la transversalité et la puissance des liens dont nous avons fait l'expérience dans un contexte précis devenu notre *site commun de problématisation*, à savoir le terrain d'aventure, ouvert à l'été 2021 dans la parc de la Jougarelle qui jouxte la cité de la Castellane (Marseille 16ème arrondissement). Ce texte, plus qu'une analyse de l'expérience, raconte comment nous nous y sommes prises pour tenter de penser et d'agir au sein d'un travail social, éducatif et de recherche de la manière la plus « libérée » possible. La question des pratiques d'émancipation urbaine n'y est pas théorisée en tant que telle mais posée comme centrale et d'emblée dans notre démarche car nous nous sommes engagées ensemble d'une certaine façon : non pas dans un « projet partenarial », mais plutôt dans une volonté de véritable « création commune », poussée par un élan transformateur et émancipateur.

Mots-clés : a projet; pensée archipélique; liens, créativité; travail social; recherche en acte; cité; La Castellane (Marseille)

*Une pensée « archipélique »,
c'est-à-dire une pensée non
systématique, intuitive, explorant
l'imprévu de la totalité-monde. Une
autre forme de pensée plus intuitive,
plus fragile, menacée mais
accordée au chaos du monde et à
ses imprévus, ses développements,
arc boutée peut être aux conquêtes
des sciences humaines et sociales
mais dérivée dans une vision
poétique et de l'imaginaire du
monde*

(Glissant, 1996 : 43)

Introduction

Les mains qui tapent le clavier pour rédiger ce texte sont nombreuses, celui-ci trouve sa forme à travers de multiples aller-retour et lâcher-prise ; les références des unes et des autres se croisent et s'enrichissent entre elles ; les « univers » de chaque auteure y sont évoqués, se font échos ou s'entrechoquent. Des subjectivités sont engagées dans un processus d'écriture coopératif en quête de fils à démêler, tirer, tisser...

L'écheveau autour duquel nous nous penchons est une aventure bariolée, tant de recherche que d'action qui a lieu dans un lieu précis, au Nord de Marseille, dans une cité nommée La Castellane. Une aventure qui se développe dans un de ces quartiers prioritaires de France et qui se façonne au fur et à mesure par la praxis et une attention sensible au milieu, dans toutes ses composantes qui deviennent en retour parties intégrantes d'un processus de transformation collective et personnelle.

A cet endroit, nous avons tenté de nous engager dans ce que Pascal Nicolas Le Strat appelle le *travail du commun*, cette optique nous a aidé à penser et à agir autrement, à sortir des rails pour retrouver une marche libérée. Au parc de la Jougarelle à l'été 2021, nous avons expérimenté ce que cet auteur appelle une *recherche de plein vent*.

Du vent, il y en a eu effectivement ! Il a arraché les toiles qui nous servaient de parasols, nous a bousculés dans nos pratiques et manières de faire... L'association 3.2.1 a tissé au jour le jour l'histoire et le lien aux habitants, à l'espace symbolique et réel. Espace qui n'est pas anodin car c'est lui qui a guidé notre proposition et qui l'a permise. Celle-ci a provoqué des transformations dans les dynamiques du site tout en se laissant façonner par les spécificités de la configuration socio-spatiale de celui-ci.

Nous prenons ici le temps d'analyser la forme, l'état, la pluralité, la transversalité, la puissance des liens dont nous avons fait l'expérience dans un contexte précis devenu notre *site commun de problématisation* et nous le faisons à l'occasion de ce colloque qui vise à explorer le rôle et la place de la recherche en éducation dans le contexte de l'anthropocène. Ce texte, plus qu'une analyse de l'expérience, raconte comment nous nous y sommes prises pour tenter de penser et d'agir au sein de ce travail social et éducatif et de recherche de la manière la plus « libérée » possible.

En parallèle de cette posture réflexive, un travail d'analyse est en train de prendre mille et une formes, une variété de traces voient le jour qui traversent différents milieux académiques mais aussi un fanzine,

un blog. Elle sert également à nous orienter dans la mise en place de nouveaux dispositifs sur place et nous aide à légitimer et valoriser l'importance d'ouvrir des possibles et d'émanciper, avant tout, sa propre pratique professionnelle, en essayant de porter ces réflexions au sein des organismes de formation du travail socio-éducatif mais aussi de la médiation et animation culturelles, de l'urbanisme et de l'architecture.

Sur le(s) lien(s)

Nous avons agi en quartier prioritaire, souvent au nom d'un « lien social » (tel que nommé par les institutions) à renforcer en tant qu'éducateur, artiste, architecte, animateur. Ce mot nous interroge particulièrement. Qu'est ce qui nous relie vraiment? Qu'est-ce que ce lien?

Le singulier, ici posé, est probablement déjà mal placé. Dans le cadre du travail socio-éducatif nous faisons l'expérience de la relation au quotidien, nous y jouons un rôle qui peut être très délicat et qu'il vaudrait mieux toujours questionner, en outillant ce questionnement de la manière la plus variée possible, en fréquentant les couloirs de la psychanalyse, de la sociologie, de l'anthropologie, de la botanique, du théâtre, de la musique, de la poésie, de la danse, de la mécanique, de la chimie...

Les liens entre les sujets, entre nous et le monde, sont multiples et complexes et, consciemment ou pas, nous faisons partie de cette complexité qui est malheureusement très peu prise en compte dans nos différents parcours formatifs traditionnels, surtout dans notre culture occidentale. Un grand penseur contemporain de la complexité, Edgar Morin, a énormément argumenté à ce sujet, notamment sur son importance en éducation. Félix Guattari nous parle d'écosophie, Edouard Glissant de Kaos-monde. Rabindranath Tagore nous invite à penser l'unité. Emanuele Coccia écrit sur la métaphysique du mélange en nous racontant le fonctionnement des plantes. Merlin Sheldrake, biologiste, nous explique le monde secret des champignons...

Ce n'est pas un hasard si nous explorons ce concept de relation en nous libérant du langage des savoirs scientifiques dominants et de leurs présupposés historiques et culturels implicites. Nous n'hésitons pas à aller voir loin, en nous ouvrant à d'autres narrations, à chercher dans le monde de la nature des métaphores puissantes qui nous aident à élargir notre façon de faire et de penser.

Comme le dit Donna Haraway, citée par Delphine Gardey, « considérer « sérieusement » les « *actes naturels* », voir « *du point de vue de mondes que nous avons en commun* » revient alors à analyser et à définir les « *ordres civiques et familiaux d'humains et de non-humains* » que nous souhaitons épistémiquement et politiquement privilégier ».

L'aventure d'avant

A la Castellane, 3.2.1, une toute petite association, composée de personnes d'origines et de formations différentes, a débarqué timidement en 2007. Depuis, elle a traversé différents lieux du quartier, les écoles, de tous degrés (de la maternelle au collège), le centre social, le siège d'autres associations. Elle a agit dans des cadres divers et surtout à la lisière entre ceux-ci. Réticente à se définir et à s'enfermer dans une case précise (celle de l'animation socio-culturelle? une structure d'éducation populaire? un projet de pédagogie sociale? des interventions artistiques? ...), elle a joué dans un zone floue qui lui a permis de s'épanouir dans sa singularité, de faire de la transversalité, sa richesse, d'oser et d'improviser, d'avancer irrégulièrement.

En revanche, au fil du temps, nous avons dû traverser beaucoup de ces cases, porter différentes cas-

quettes, fréquenter beaucoup de salles éclairées par la lumière froide du néon avec des murs blancs et souvent vides. Nous avons traversé les couloirs, les cours et les classes des écoles, le plus souvent (mais pas toujours !) délaissées et impersonnelles... En agissant dans ce qu'on appelle le « travail socio-éducatif », nous avons dû jongler entre grilles d'évaluation, feuilles d'émargement, dossiers de toute sorte, mots galvaudés et « catéchismes » professionnels ; nous nous sommes retrouvées dans des positions équivoques et contradictoires révoltantes sans trouver d'issue facilement.

C'est ce sentiment profond de malaise qui nous a poussé à nous mettre en discussion, en questionnement continu et surtout à vouloir nous efforcer de dégager du sens de nos pratiques en devenant chercheurs, à travers l'action, l'exercice et l'expérience de ce que Barbier nomme l'« écoute sensible ».

« Écoute » est d'ailleurs le mot qui revenait le plus souvent quand, à la Cité de la Castellane, nous discutons avec ceux et celles qui ne pouvaient pas jongler facilement comme nous, entre les cases, mais qui étaient relégué-e-s dans une bien précise, celle du « public » :

« Ils arrivent ici avec leurs projets déjà écrits et si c'est toi qui participes ou un autre, ça ne change rien... » ; « on dirait que personne t'écoute, pourtant tu en croises des gens qui sont soi-disant là pour toi ! » (Fadila)

« Je participais à beaucoup de projets, j'avais l'impression d'être placée dans un carré, de pouvoir bouger un peu plus à droite, ou à gauche, mais jamais d'y sortir comme je voulais ; il n'y avait pas de vraie écoute » (Farida)

« Si j'étais un adulte, j'écouterai les enfants ce qu'ils ont envie de faire ! je vais au centre, à l'école mais ils me demandent jamais rien » (Nassim, 11 ans)

C'est donc cette présence proche (Libois, 2021), attentive et sensible que nous avons tenté de tenir et qui a orienté notre démarche au fil du temps. Orlando Fals Borda (2015 : 36) décrit cette sensibilité comme : « l'importance de penser avec le coeur et de sentir avec la tête ; « *l'être senti pensant* » renvoie également à une aptitude, un état d'être empathique qui permet de vivre et en même temps de comprendre les expériences ».

Nous sommes donc intentionnellement sorties de nos zones de confort, nous nous sommes mises en marche, en transversalité, pas que métaphoriquement vu qu'une des première chose que nous avons eu envie de faire a été de nous balader, de faire du lieu même, une expérience la plus sensible possible.

Tâtonnements et complicités

Se mettre en recherche était donc une façon d'approcher ce *métier impossible*, comme Sigmund Freud l'appelle, de la manière la moins équivoque possible et en même temps la plus passionnante et fidèle à la réalité, en ayant éprouvé avec nos propres entrailles ; ce qui ne peut absolument pas s'accomplir par des gestes mécaniques, exécutables et analysables par protocoles interposés. Notre démarche ressemble plutôt à une véritable aventure intersubjective, riche d'imprévus, de difficultés, d'émotions et de découvertes qui nous incite à réagir. Nous avons considéré, à l'instar de l'idée d'intercorporité de Maurice Merleau-Ponty (1945), que le corps est un ensemble vivant, en interaction continue avec ce qui l'entoure. Dans notre corps à corps avec le milieu, nos corps (avec leurs postures, émotions, potentialités et fragilités) ont été considérés comme des éléments porteurs de la recherche en acte.

Dès qu'on adopte cette posture les questionnements fleurissent et la pratique devient un terreau fertile qui ne cesse de ressembler aux sables mouvants ou à un tapis roulant. Dès qu'on entraîne nos organes à cette écoute sensible, dès qu'on se légitime à faire corps avec notre pratique, le réel émerge en puissance

dans toute sa complexité (qui nous implique) et ses potentialités (au sein desquelles nous jouons une part active). Le réel émerge, et l'imaginaire prend place dans ces interstices qui s'ouvrent.

Voici alors que le récit de ces questionnements ne peut être linéaire même s'il se veut scientifique. Les verbes les plus usés, explorent leur côté intransitif (émanciper, transformer, libérer, ...) , certaines prépositions retrouvent leur place et la vivacité de leur sens (entre, co-, ...). Le langage est obligé de suivre le mouvement de la réalité, riche de zones d'opacité, de sauts, d'interférences, de poésie. La recherche dont nous voulons partager ici le cheminement, se cherche elle-même; elle explore différents langages, registres, supports; avance par tentatives. Elle est plurielle et singulière en même temps. Elle parle le jargon universitaire mais aussi le français d'un enfant, ou l'arabe d'un parent. Elle implique tous ceux qui participent à « donner de la place » à l'humain et qui ont la liberté comme horizon de référence; ceux qui sont impliqués dans cette dimension éducative qui va au-delà du métier; ceux qui contribuent à « tenter d'introduire des médiations qui permettent aux hommes de comprendre ce qui les réunit au-delà et en deçà de toutes leurs différences » (Gaberan, 1998) qui soit l'éducateur-e, l'architecte, le-la jardinier-e, l'artiste, l'épicier-e, ... Une recherche, finalement, qui est le reflet de cette pensée archipélique qu'on explore ensemble.

C'est sur ce champ de questionnements que nous nous sommes (re)trouvé.e.s à la Cité de la Castellane avec d'autres personnes : l'éducateur.trice avec sa frustration d'impuissance et sa solitude, l'animateur.trice dégoûté.e de travailler pour des projets à « publics » dans des « quartiers prioritaires », l'artiste épuisé.e d'intégrer des projets déjà façonnés - sans tenir compte des lieux, des personnes, de l'ambiances, des dynamiques, du « déjà-là », l'habitant.et enragé.e de ne pas exister en tant que personne, le jeune en quête d'un futur, l'architecte soucieux de l'humain et pas que des matières et des formes, l'enfant.e soulé.e d'être encadré.e, le chercheur.se étouffé.e par le non-sens de la machine universitaire...

Nous nous sommes tout simplement mis en relation sensible, nous avons mis en constellations nos planètes, en laissant de côté ceux que Félix Guattari appelle les « *blouses blanches du peuple psy (...)* à commencer par celles, invisibles, qu'il porte dans sa tête, dans son langage et dans ses façons d'être » mais aussi de nos casquettes respectives ou des étiquettes qui nous sont assignées.

C'est en entrant en relation, avant tout en tant qu'êtres, que nous avons trouvé l'indétermination, la fluidité nécessaire, au sens de fluidité de la matière, du magma, de la création. « Création ne signifie pas indétermination. La création présuppose, certes, une certaine indétermination dans l'être, au sens que ce qui est n'est jamais tel qu'il exclut le surgissement de nouvelles formes, de nouvelles déterminations. Autrement dit, ce qui n'est pas clos du point de vue le plus essentiel; ce qui est ouvert, ce qui est toujours à-être. » (Castoriadis, 1996 :109).

Pour emprunter au monde de l'art, comme l'exhorte à le faire une fois de plus Félix Guattari mais aussi Henri Lefebvre (1974), nous nous sommes engagé.e.s ensemble d'une certaine façon : non pas dans un « projet partenarial », mais plutôt dans une volonté de véritable « création commune », poussée par un élan transformateur et émancipateur qui prenait forme à partir d'un lieu précis, sur les hauteurs de la Cité de la Castellane.

L'importance de l'*entre* pour la transformation (des pratiques, des espaces, au niveau du collectif mais aussi du personnel) a été flagrante : l'entre-deux, entre les disciplines, entre les personnes, entre les pratiques, entre l'action et la recherche, la recherche et l'action. Nous avons agi par tâtonnements et tenté d'agir ensemble.

Nous avons pris des risques et nous nous sommes mis en risque, en acceptant de faire des pas de côté par rapport à nos habitudes de recherche, professionnelles, ou toutes autres habitudes. Nous avons emprunté des chemins de traverses, parfois peut-être pris des raccourcis trop rapidement. Il y a eu des ratés, des moments de découragement mais il y avait toujours eu aussi le soutien des uns ou des autres

pour nous donner le courage et l'envie de continuer. Dans ce basculement de pensées, presque comme un tremblement de terre, nous avons vu émerger des possibles.

Sur le terrain d'aventures du Parc de la Jougarelle

À l'origine, chatouillés par les expériences du passé des Terrains d'Aventure, notamment par celle qui a eu lieu pendant 20 ans dans la Cité (le terrain d'aventure du Pradel) et qui faisait écho à nos imaginaires respectifs, c'est une aventure similaire que nous avons décidé d'entreprendre ensemble au Parc de la Jougarelle : créer un Terrain d'AventureS (avec un « s » cette fois-ci) au Parc de la Jougarelle, dans un espace public menacé, ou plutôt violenté par énormément de facteurs et qui de ce fait est peu utilisé car peu agréable, perçu comme insécure par la majorité des personnes qui y vivent à proximité et quasiment oublié suite à l'enfermement du confinement.

Nous avons décidé de choisir ce lieu afin de tenter d'ouvrir une brèche dans un sol pas que métaphoriquement dur, argileux, aride, battu par les vents et agressé par le va et vient de scooter, mais surtout par les tractopelles schizoïdes d'un Plan de Rénovation Urbaine qui suit des temporalités et des priorités si éloignées et différentes de celle d'une personne lambda, habitant ou non la cité.

Pour nous, terrain d'aventures rimait avec : liberté d'activité, accueil inconditionnel, tout public, lien avec l'espace, importance des matériaux et des matières, prise de risque, autonomie, activités de plein-air... En gros, tout ce qu'on trouve difficilement en milieu éducatif et qui en animation, semble avoir disparu à la faveur de gonflables, d'animateurs hyper formés à l'encadrement d'activités avec des feuilles d'inscriptions, une répartition des « publics » en tranches d'âges, des salles éclairées au néon...

Mais comment se lancer dans une aventure avec de tels ingrédients à la Cité de la Castellane en 2021 ? Par où commencer ?

Comme dit initialement, l'association 3.2.1, traversait déjà le quartier et ses différents « cadres » d'intervention depuis des années en privilégiant leurs marges et intersections. Elle écoutait les voix de tous les horizons qui étaient dans la même fréquence radio. La question sur l'ouverture de brèches s'est posée, et on avait dans nos réflexions le kaléidoscope de R. Borghi (2020) « Le kaléidoscope permet de voir les choses sous un autre angle et de faire naître dès images nouvelles, des réalités nouvelles, ce n'est pas qu'une question de point de vue, mais plutôt des points d'action ».

Au travers de l'écoute qui ne s'accomplit pas simplement par l'organe de l'ouïe mais avec tous les sens et son soi-même ou, pour reprendre un concept de Yves Schwartz, à travers le corps-soi, nous avons incorporé le site et les pratiques en entrant en porosité avec ceux-ci; enfin en relation réciproque, ce qui niait en rien notre étrangéité au lieu où nos différences et spécificités. La notion de corps-soi permet de dire et de mettre en visibilité les êtres humains dans leur singularité et leur universalité tout en refusant la séparation entre psyché et soma, c'est donc aussi ce qui permet au professionnel de *créer le geste singulier* en se légitimant à expérimenter à contre-courant.

C'est dans les territoires spatio-temporels de l'informel, où nous observions que cette porosité entre sujets pouvait advenir avec le moins d'empêchements possible; porosité qui impliquait l'environnement physique, rempli d'inattendus à apprendre et à accueillir. D'abord au travers de balades exploratoires, ensuite au travers de nos passages dans les institutions, d'une présence buissonnière¹ aux pieds d'immeubles et cet été en nous lançant dans cette idée d'imaginer un terrain d'aventures au cœur d'un parc

1. On fait référence à la pédagogie sociale qui vise à expérimenter de nouvelles façons de vivre, travailler et éduquer ensemble, avec tous les âges et à partir de toutes les cultures. Elle repose sur des grands principes (d'inconditionnalité de l'accueil, recherche de l'autonomie) et se définit également par la production d'outils adaptés à ses activités (pratiques de conseils ou d'assemblées, journal, organisation du travail communautaire, etc.)

de quartier.

Un a projet est-il possible ?

Mais comment et avec quelle légitimité intervenir dans ces territoires de l'informel? Pourquoi et comment créer un dispositif éducatif là où le désordre et l'imprévu sont si souvent présents? Voici que se questionner autour de l'intentionnalité est primordiale ... « qu'est ce que je fais là? » est l'une des premières questions qui surgit et « comment je m'y sens? » est celle qui suit.

Créer un cadre éducatif, animé par l'idée que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les Hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du Monde », comme disait Paulo Freire; ne pas faire à la place de l'autre, susciter des agirs de liberté, ne rien vouloir pour autrui, ni son bien, ni son mal et déjouer les pièges qui nous poussent à agir pour lui, comme nous fait comprendre Ferdinand Deligny. Mais comment créer ce « cadre » et y être de manière la moins contradictoire possible?

Françoise Tschopp (2021) nous parle de l'idée de *a projet* pour nous décrire exactement cette idée d'intentionnalité éducative qui vise non à tout définir (action, objectifs, moyens, résultats...): On pourrait dire qu'au sein d'un *a projet*, le travail majeur est donc celui de développer un savoir être funambule entre présence et absence. Cette posture exige une attention, notamment à autrui et met l'accent sur la qualité de cette présence, une présence, pour y revenir, incorporée. Le cadre cesse alors d'être quelque chose qui nous enferme et qui nous impose une forme. Il assume davantage une autre texture, modelable, poreuse qui contient et pose, le plus sincèrement possible, les contours de notre intentionnalité.

Façonner ces contours devient notre intention, reflet d'un agir praxique; un cadre qui se construit collectivement et qui s'organise de manière coopérative.

« Effet d'une telle organisation coopérative, une relation naît entre l'individu, le groupe et les institutions qui organisent la vie commune, et engendre des phénomènes de comportement et de pensée, de parole et de pratique. Une telle ambiance imprègne tout le tissu social qui s'établit entre les praticiens, mais dont les effets imprègnent également des sphères extérieures à leur seul travail collectif, dans l'environnement familial, du quartier, etc. Bref, ce que l'on peut repérer comme une culture. Cette culture produit de la valeur humaine : des affects, de la relation (sous toutes ses formes), des techniques, des idées, savoirs, arts, etc. Il y a du travail, par delà les seules tâches marchandes, et qu'au regard desquelles on pourrait désigner comme "abstrait", alors qu'il est on ne peut plus matériel, convoquant pour la respecter l'entière complexité de ce qui fait la pâte humaine du travail de vivre » (Laffitte, 2020 : 229)

Pour ne pas conclure

L'aventure du Parc de la Jougarelle ne s'est pas terminée le 25 juillet 2021. Les limites spatio-temporels de l'action se sont défaites après nous être rendu compte du non-sens d'une FIN... Le vide qu'a laissé le terrain d'aventures a provoqué un malaise et nous a poussé à revenir, à continuer. Un sentiment de « responsabilité » s'est fait sentir suite aux possibles ouverts, proposés, fabriqués...

Au sein de l'équipe de complices, une affirmation plus nette des postures face aux enfants, aux parents, au lieu s'est produite. Une affirmation s'est aussi faite du côté des enfants et de familles dont les attentes ont changé depuis le Terrain d'Aventures. Une attente commune envers, surtout, des possibles évoqués-proposés-découverts au terrain d'aventures!

Cette expérience a ouvert de nombreux questionnements sur le sens éthique, politique, esthétique de nos actions, sur leur justesse et pertinence, sur l'acquisition du pouvoir. Elle nous a interpellée sur le potentiel que l'expérience de la relation intersubjective peut avoir pour défaire les injustices ainsi que les liens d'assujettissement. Mais gare à l'idéalisme!!! Il ne s'agit pas de croire en des changements radicaux et rapides mais plutôt de prendre la mesure des résultats d'un patient tissage de complicités, comment chacun, depuis sa position de privilège, peut faire bouger des lignes.

Bibliographie

BARBIER, René, *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos, 1997.

BORGHI, Rachele, *Décolonialité & Privilège - Devenir Complice*, Villejuif : Ed. Daronnes, 2020. [Trad. de l'italien par Astrid Aïdolan-Ague]

CASTORIADIS, Cornelius, *La montée de l'insignifiance; les carrefours du labyrinthe*, Paris : Ed. du Seuil, 1996.

DIAZ Liliana et Baptiste GODRIE, *Décoloniser les sciences sociales. Une anthologie bilingue de textes d'Orlando Fals Borda (1925-2008)*, Québec : Éditions science et bien commun, 2020. Disponible sur : DOI : <http://doi.org/10.5281/zenodo.4383233>

FREIRE, Paulo, *Pédagogie de l'opprimé*, Paris : FM petite collection Maspero, 1974.

GABERAN, Philippe, *Être éducateur dans une société en crise : un engagement, un métier*, Paris : ESF Éditions, 1998. [Préface de Philippe Meirieu].

GARDEY, Delphine. « Donna Haraway : poétique et politique du vivant », *Cahiers du Genre*, vol. 55, n° . 2, 2013, pp. 171-194.

GINOT, Isabelle, MALLET, Gabrielle, NIOCHE, Julie et Christine ROQUET, « De l'image à l'imaginaire », *Repères, cahier de danse*, n° 17, 2006, pp.3-8. <http://doi.org/10.3917/reper.017.0003>

GLISSANT, Édouard, *Introduction à une poétique du divers*, Paris : Gallimard, 1996.

GLISSANT, Édouard, « *Pensée archipélique* », Extrait d'une conférence de E. Glissant dans le cadre du séminaire de l'ITM : Philosophie du Tout-Monde (30 mai 2008 à Paris, Espace Agnès B.), disponible sur : <http://www.edouardglissant.fr>

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles, *Mille plateaux*, Paris : Éditions de Minuit , 1989.

GUATTARI, Félix, *Les trois écologies*, Paris : Éditions Galilee, 1989.

HOOKS, Bell, *Apprendre à transgresser*, Montréal : Ed. Syllepse, 1994.

LAFFITTE, Pierre Johan, « Reprise. Qu'est-ce qu'une praxis pédagogique? » in : *Pédagogie et langage; la pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences du langage et de l'Homme*, Paris : Ed L'Harmattan, 2020, pp..

LEFEBVRE, Henri, *La production de l'espace*, Paris : Anthropos, 1974.

LIBOIS, Joëlle, « De Deligny à Tagore, présences au monde », Journée d'études sur Deligny, Marseille, 28 septembre 2021. Texte inédit disponible sur : <https://tapla.hypotheses.org/>

MERLEAU PONTY, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 1945.

MORIN, Edgar, « Les sept réformes nécessaires au 21ème siècle », Disponible sur : <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-1631>

NICOLAS-LE STRAT, Pascal, *Le travail du commun*, Rennes : Ed. du commun, 2017.

OTT, Laurent, *Pédagogie sociale : une pédagogie pour tous les éducateurs*, Paris : Édition Chronique sociale, collection Comprendre la société, 2011.

SCHWARTZ, Yves; ECHTERNACHT, Eliza, « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre? », *Corps*, vol. 6, n° . 1, 2009, pp. 31-37.

SHELDRAKE, Merlin *Le monde caché; Comment les champignons façonnent le monde et influencent nos vies*, Paris : Ed. FIRST, Collection First Culture générale, 2021.

TSCHOPP, Françoise, « Abstinence éducative d'un éducateur libertaire, Fernand Deligny », Journée d'études sur Deligny, Marseille, 28 septembre 2021. Texte inédit disponible sur : <https://tapla.hypotheses.org/>

Conclusion de l'atelier D

Cet atelier est donc l'unification de trois ateliers initialement disjoints, rassemblant ainsi une dizaine de communications transmises. Nous nous sommes donc tenus à inventer un dispositif permettant d'échapper à la succession des présentations, qui aurait de toute façon été impossible en une heure et demi. Chacun s'est prêté au jeu proposé : avoir lu les communications en amont, chacun.e préparant une question à un.e chacun.e. A celui ou celle à qui la question est adressée de s'en emparer pour développer de sa communication ce qui lui en semble judicieux. Malgré la distance (Italie, Québec), il semble que cela fut jugé satisfaisant, tant techniquement que relationnellement et scientifiquement. En termes d'animation, ce fut très stimulant et j'ai eu le sentiment d'une jolie qualité d'écoute.

La restitution-synthèse va se faire à l'envers, c'est-à-dire en démarrant par la fin des échanges pour en remonter le fil. L'anthropocène, et la recherche qu'il génère, s'est formulé, en clôture des travaux de l'atelier, par les enjeux liés à l'**intranquillité**, terme travaillé dans une des communications et qui permet ainsi d'ouvrir cette synthèse par un clin d'œil à la poésie. Au fond, l'ensemble des échanges peut ainsi se lire comme les formes, les conditions de possibilités et les perspectives que l'intranquillité permet de déployer.

Il en est ainsi de l'informel, qui est apparu comme la possibilité d'espaces-temps pour l'émergence de l'intranquillité, adossée aux questions de problématisations, de questionnement et d'embarras : on est intranquille parce qu'on s'interroge, parce que ça nous résiste, ça coince, ça grippe. L'intranquillité pourrait alors s'envisager comme une sorte de trait anthropologique, et l'informel permet tant des espaces-temps d'émergence de l'intranquille qu'il devient la ressource pour le nourrir et ne pas s'y effondrer. Se faire être solidairement et tranquillement intranquilles, toujours et encore. Cette intranquillité est donc vue non pas comme quelque chose dont il faudrait que l'on se débarrasse (car embarrassante et génératrice de toujours plus d'embarras) mais comme quelque chose qui nous anime et que des espaces-temps partagés peuvent contribuer à nous faire éprouver en action, encore une fois tranquillement intranquilles.

D'autres communications ont abordé ce fil des espaces-temps de solidarité psychiquement et concrètement nécessaires, que je propose de rassembler dans le néologisme d' « entre(s)-soi(s) », des entre(s)-soi(s) pluriels, toujours à réouvrir et toujours réouverts de l'autre qui surgit, m'appelle, me convoque, me provoque : le garant que mon intranquillité est vivante. Les enjeux apparaissent alors, grâce à l'autre et aux autres de nos « entres », comme **relations** où s'enchevêtrent des dynamiques paradoxales de tous ordres. Selon les communications, elles se sont formalisées en termes d'hybridation, d'entrelacs ou de nœud borroméen par exemple.

Les « objets » des communications, -que je préfère nommer « embarras des chercheurs »-, et situés ici en anthropocène, portaient sur la permaculture et les tournants de vie, la formation, la recherche-action, la pratique éducative et ses interstices, l'intervention socio-éducative comme co-émergence en contexte, et la rupture intentionnelle de carrière dans des enjeux terriens/machines. D'écho en écho, et au regard de la manière dont les discussions se sont ficelées, on a pu entendre que tout cela est en fait identique, que tout cela, en fait, parle de la même chose avec des entrées différentes, mais parle de la même « chose ». Ce sont toujours des confluents de **temps** continués et tourbillonnaires et suspendus, qui posent et qui emportent; des **espaces** réels, psychiques et corporels qui s'incarnent; des **imaginaires** toujours singuliers qui assurent, parce que jamais absolument dicibles ou élucidables, que la vie déborde les

cadres, les institutions instituées, et leurs prescriptions. Chercher en éducation et en anthropocène, c'est peut-être accepter de s'aventurer, d'aimer l'aventure collective offerte par ce que l'on vit avec d'autres toujours susceptibles de produire de la recherche, de se produire en recherche. Si la recherche est une pratique émergeant de pratiques quotidiennes ordinaires, elle est donc leur sœur, petite ou grande selon les moments.

Enfin, c'est en termes de **langages** que la possible et insondable rencontre avec l'autre, et donc la relation comme complexité bienvenue, se sont discutées. Nous aurions donc, de façon peut-être urgente, des langages à inventer, qui ne nous préexistent pas, que nous aurions à inventer. Pour reprendre le fil des entre(s)-soi(s), ce sont des langages d'entre-langues qui sont nécessaires, des langages « entre », qui s'inventent en contexte, et se renouvellent, - si on accepte de ne pas s'auto-inhiber ou auto-censurer, par intériorisation des conformismes que l'on croit attendu. On peut alors parler *des* langues de la recherche, où l'imaginaire du chercheur et sa façon de le traduire contribue au renouvellement des savoirs, peut-être plus « efficacement » que la seule langue académique normée. Se parler, s'inventer, s'oser, soi-même et nous tous, sans peur, afin de demeurer intranquillement vivants.

On retrouve ici des considérations de la table ronde : pourquoi les chercheurs ne s'autorisent pas à dire les choses telles qu'elles leur permettraient d'aller le plus loin possible dans ce qu'ils ont éprouvé, compris, etc. , y compris si cela passe par des langages qui ne sont pas estampillés « académiques » ? Mettre en œuvre et restituer une recherche d'intervention sociale, si cela se tient dans le seul langage académique, il ne va rien se passer à su passer. Dans la recherche discutée, il a été question, par exemple, de prendre appui sur de la déambulation, de la narration, des histoires partagées, des artistes, des langages esthétiques. . . Si on veut s'aventurer ensemble en anthropocène, il ne faut pas qu'on se censure sur nos manières de faire « entre » : un bout de film, un conte, peu importe, pourvu que ça parle avec du « reste à comprendre ». Les imaginaires des uns, des autres, s'en emparent, le prolongent, le transforment. Il faut seulement accepter de ne pas vouloir savoir ce que cela va devenir : chacun en fera ce qu'il a à en faire. De ce point de vue, l'anthropocène est un solide appui pour quiconque souhaite penser et agir en incertitude.

Troisième partie

Table ronde et clôture

Table ronde

Les enregistrements de la table ronde peuvent être écoutés en suivant les liens ci-dessous :

[Frédérique Lerbet-Sereni](#)

[Thérèse Perez-Roux](#)

[Elisabeth Noël-Hureaux](#)

[Jean-Louis Le Grand](#)

De l'humus

Frédérique Lerbet-Sereni

Professeur, UPPA,

Laboratoire Experice

<https://experice.univ-paris13.fr/profil/frederique.lerbet-sereni/>

Je me suis souvenue de ce titre de Bateson il y a quelques jours « [Vers une écologie de l'esprit](#) », qui a sonné à mes oreilles comme une synthèse de notre colloque. J'y suis retournée voir. Voilà comment se termine ce livre de 1972 (p 342-344) :

« On dit ordinairement que le pouvoir corrompt. Il me semble que c'est là un non-sens. Ce qui est vrai, c'est que l'idée de pouvoir corrompt le plus rapidement ceux qui croient en lui, et qui sont les mêmes que ceux qui le désirent (...) Il n'en demeure pas moins que le *mythe* du pouvoir est un mythe très puissant, et probablement la plupart des hommes de ce monde y croient-ils plus ou moins. Si tout un chacun y croit, il finit, de ce fait, par s'auto-justifier. Il n'en relève pas moins d'une démente épistémologique, et nous mène inévitablement à toutes sortes de désastres.

Reste la question de l'urgence. Il est devenu aujourd'hui évident, pour beaucoup de monde, que les erreurs épistémologiques de l'Occident ont engendré quantité de dangers catastrophiques, allant des insecticides à la pollution, ou des retombées atomiques à la possibilité de fonte de la calotte antarctique. Plus grave, notre incroyable compulsion à sauver des vies individuelles a engendré la possibilité d'une famine mondiale dans un futur immédiat (...) Pour ma part, je crois que cette accumulation massive de menace contre l'homme et ses systèmes écologiques découle directement d'erreurs dans nos habitudes de pensée, erreurs situées à des niveaux très profonds et partiellement inconscients.

Nous avons donc, en tant que thérapeutes, des devoirs évidents. Tout d'abord, celui de faire clarté en nous-même. Ensuite, celui de rechercher chaque signe de clarté chez les autres, de favoriser et renforcer ce qui est sain en eux. *[l'analogie avec nos propres métiers n'est ici pas très difficile]*. « Or il survit encore, dans le monde, certains îlots de santé mentale : les philosophies orientales, dans leur ensemble, sont beaucoup plus saines que tout ce que l'Occident a jamais produit. De même les efforts, tout désordonnés soient-ils, de notre jeunesse sont certainement plus sains que les conventions de l'ordre établi ».

Je ne sais pas très bien ce que signifie « la jeunesse », et elle n'est pas la « nôtre », elle ne nous appartient pas, mais nous voyons bien qu'aujourd'hui, une certaine jeunesse, encore, nous montre des chemins, les siens, et qu'elle peut nous servir de guide, si nous en sommes capables. Ce même renversement vaut pour notre capacité d'intellectuels, bien trop nourris, bien au chaud dans nos pulls, colonisateurs, extractivistes, souvent mansplain, vaut donc pour notre capacité à voir ou non, chez les peuples « autochtones » ou « racines » un autre univers de pensée et de vie pour habiter la terre.

J'ai essayé, dans cette contribution à nos débats, de retisser mon chemin vers puis en anthropocène, du point de vue, disons, des mouvements qui m'ont habitée, entre savoirs et expérience. Je me suis efforcée, à travers eux, d'élucider (au moins un peu) comment la cognition s'incarne, comment l'esprit et le corps

peuvent... faire corps, et corps pensant car s'éprouvant. Parce que l'anthropocène est l'aboutissement de la raison computante dominante qui prétend à l'universel, j'ai essayé de témoigner de la façon dont j'ai pu, plus ou moins malgré moi, m'apprendre autrement, à propos de - et en anthropocène. Une manière (la mienne en tout cas), de ne pas user de cette tribune pour prétendre tenir discours savant général sur ce qui nous met tous de travers, et parfois à l'envers, naviguant souvent à vue dans les formes incertaines qui seront les nôtres.

De cette histoire d'anthropocène, j'ai commencé par prendre conscience à travers des lectures, depuis une dizaine d'années maintenant, même si le terme ne figurait pas explicitement dans les ouvrages que je lisais. Ces lectures me semblaient hétéroclites, un peu désordonnées (robots, algorithmes, transhumanisme, IA, intelligence animale, communication des arbres entre eux, effondrement, décroissance, féminisme, LGBTQueer...). Ces choix intuitifs entraient parfois en résonance avec certaines expériences du quotidien, plus ou moins heureuses, mais pas toujours. Cela pouvait vraiment garder un statut d'étrangeté complète, d'abstraction théorique, conceptuelle, mais à connaître. Bref, ces choix me convenaient, sans trop savoir comment, pour avancer vers je ne savais quoi. Disons que ça faisait partie de mon paysage intellectuel, je me cultivais sur ces questions du nouveau monde dans lequel je vivais, enseignais, cherchais.

Et puis, pendant cette période, il m'est arrivé des expériences bien banales, répétitions d'autres, passées, semblables, qui m'avaient jusque-là plutôt réjouie (prendre l'avion, participer à des retrouvailles débordantes de victuailles par exemple). Un jour (pourquoi alors? je ne sais pas répondre) cela s'est mis à m'ébranler à l'intérieur, ou de l'intérieur, à m'y sentir mal, jusqu'à la nausée. La nausée, cette manifestation éthique absolue, quand le corps refuse, ne peut plus, ne peut pas. Cette impasse qui nous indique la voie à/pour penser ce ne « plus », et penser avec lui, dorénavant. Avant la nausée éthique, je me suis, comme tout le monde souvent confrontée à la question « qu'est-ce que je fais ici? », et « qu'est-ce que je fais, ici? ». Signes qu'un dérangement est bien là. Mon corps ne parvient pas vraiment à en être, de cet espace-temps. La plupart du temps, la raison l'arraisonne (« ça va aller; ce n'est pas si grave; c'est bientôt fini »), trouve des rationalisations commodes (« tiens-toi sage; tu n'as pas le choix; c'est nécessaire pour... les étudiants, le cursus etc »). Le bon aloi de l'autre me range quand mon corps est dérangé. C'est aussi cela, l'ordre humain partagé. On peut encore décider qu'on peut vouloir pouvoir et on parvient en effet à tenir, à continuer, à remplir par exemple les tableaux absurdes de notre propre flicage, au nom du bon d'un autre.

Avec la nausée éthique, on ne peut plus pouvoir. On se trouve planté, pétrifié. On sait qu'on ne pourra plus, et on pressent comme cette délivrance est puissante : la terre qui m'empêche me libère d'aliénations passées. Les forces de son antre, de son profond, me nourrissent et m'affirment. Ainsi, les soubresauts du corps sont venus ouvrir les brèches de la belle raison instruite. Ces sensations, ces éprouvés-épreuves, ont fait leur travail. Là, ça ne me semble pas relever de la prise de conscience. Ce qui s'est passé, et qui continue, serait plutôt de l'ordre du : « je réalise que ». Encore une fois, pas une prise de conscience de ce qui est ou de ce qui va arriver, de ce qu'il faudrait dorénavant décider de faire ou de ne pas faire, mais une intégration sensible en corps qui m'amène à dire, en synchronie avec son effectivité : « je réalise que ». Mon corps fait m'apparaître d'autres réalités, que je réalise, - dans les deux sens du terme : je les vois, sens, nomme, comprends un peu mieux, et je les agis, je les réalise, par des gestes, des comportements qui deviennent attitudes, pas à pas. Je ne m'efforce à rien là-dedans, sauf à accueillir, et à m'accueillir, à me rendre disponible à mon ébranlement, comme de nouvelles forces profondes prometteuses. J'ai l'impression, au fond, d'éprouver ce que Billeter décrit dans [Un paradigme](#) (p. 12) : « je confie au corps le soin de former des idées. Le corps est dans ces moments-là un vide. Il est un vide actif parce que c'est de lui que surgissent les idées. Quand elles sont mûres, il les livre à la conscience, qui se borne à les recevoir » (...). « J'appelle "corps" toute l'activité non consciente qui porte mon activité consciente et d'où surgit le mot manquant ou l'idée nouvelle. Lorsque j'agirai, j'appellerai "corps" l'ensemble des énergies qui

nourriront et soutiendront mon action ».

J'ai vu autrement, et ça se réalise, par intégration réciproque, au sens de Billeter, ça produit et ça (se) produit, conjointement, en corps et en esprit, dans leur couplage unitaire.

Comme si, en quelque sorte, je faisais l'expérience de ce que Varela nomme cognition incarnée, dans un livre au titre magnifique « [L'inscription corporelle de l'esprit](#) ». Pour penser autrement, il s'agirait ainsi d'arrêter de vouloir comprendre le monde comme extérieur à nous, de cesser d'avoir des idées, ou de cesser de croire avoir des idées, et se faire réceptacle des signes de notre corps qui vit le monde, plutôt que d'ordonner le monde à l'ordre que nous en connaissons. Car cet ordre pourrait bien facilement occuper tout l'esprit et obstruer les savoirs du corps. Ces savoirs, qu'on peut appeler expérientiels, qui relèvent donc de l'*experienting* en chair et en os, sont sourdement continuels : ils ont toujours déjà commencé et finiront avec nous, ou pas... Ils relèvent d'une perspective sans fondement, sans socle initial extérieur à nous, et sont également sans fin. Cela, nous le vivons tous, et pourtant nous voudrions que ça compte pour du beurre, que ce ne soit pas cela, être une personne. « Comment se fait-il, demande Varela, que nous accordons tant de crédit à des théories qui ne s'accordent pas à notre expérience », en écho à la phrase de Bateson. Personnellement, je me demande si ce n'est pas parce que nous, ici, et depuis bien longtemps, nous ne sommes pas éduqués à éprouver aussi pleinement que possible ce qui nous arrive afin de pouvoir (nous) penser. Au lieu de cela, nous nourrissons à grand renfort de représentations (dans tous les sens du terme) des guerres scientifiques, idéologiques, institutionnelles, paradigmatiques, où l'action-réaction permet d'enfouir l'*enaction*, comme s'il était interdit, ou dangereux, de se sentir pleinement vivant. Pourtant, l'enjeu y est de taille, puisqu'il s'agirait de trouver les passages par lesquels, si on suit Varela qui fait écho à ce que je vous ai lu de Bateson (mais ce n'est pas un hasard dans la filiation épistémologique), donc je cite à nouveau Varela, comment « on peut briser la chaîne des réflexes de pensée et des préjugés habituels de manière à être une réflexion non bornée, ouverte à d'autres possibilités que celles qui sont contenues dans les représentations actuelles de l'espace de vie du sujet » (p 58).

Bien que biberonnée à Bateson, Rogers, Varela entre autres, et un peu plus tard à Billeter, je n'ai su qu'ensuite que c'était quelque chose comme cela qui m'arrivait, que je m'étais offert cette chance, en quelque sorte.

Longtemps, toujours même je crois bien, ma quête a été « suis-je aussi humaine que possible? ». Mes lectures sur le post et le trans-humanisme, fondées en humanisme, donc, m'ont beaucoup bousculée. Alors je me serais trompée de quête, tout ce temps? Et mes vieilles habitudes de pensée contribuaient elles aussi à la catastrophe! Que faire de cette grosse claque, quand l'heure de la retraite ne sonne pas encore et qu'il faut continuer à se tenir dans le monde, à professer, à diriger des recherches, même? Laisser. Alluser. Je veux dire, « dire allusivement » mon propre embarras, parfois. Et attendre. « [Savoir attendre](#) », dirait Roustang. Peu à peu, se découvrir s'ancrant « en sol ». Et découvrir au passage que l'expression « hors-sol » prend une consistance moins empreinte de jugement de valeur, et devient plus consistante donc, comme nouvelle matière à penser, et non à dénoncer. Voir aussi mon baluchon personnel, épistémologique autant qu'éthique et politique, se transformer : l'humaine se découvre soucieuse de devenir aussi terrienne que possible, une bestiole parmi d'autres bestioles, comme le propose Donna Haraway (<https://leseditionsdesmondesaffaire.net/produit/vivre-avec-le-trouble/>), une vivante parmi toutes les formes de vivants en terre partagée. Etre terrienne, c'est être l'environnement, dans des distinctions vivant/non vivant, ou encore sujet/environnement, aujourd'hui à mes yeux invalides et invalidantes. Etre habitée par la terre, par le monde, par autant de mondes que possibles, et habiter la terre. La soigner et m'en laisser soigner, penser, parler, agir, parce que cette terre est notre « terrain de vie », pour reprendre l'expression de Latour (https://www.editionsdelaecouverte.fr/face_a_gaia-9782359251272), et non notre environnement avec lequel nous serions en relation, ou pire, en interaction, comme extérieur à nous.

Cela a fait bouger des choses, et ce sont des perspectives nouvelles, quasi réflexes, qui s'imposent à moi sans réfléchir. Je me surprends à les constater, et à les défendre si nécessaire. C'est une nouvelle vision du monde, un paradigme donc, dont je ne peux que constater après coup qu'il a émergé, s'installe et me forge. Je ne vais prendre qu'un seul exemple, celui de notre colloque, là, en ce moment. La question de la possibilité du distanciel s'est posée, au fil des reports sanitaires. Nous avons tenu trois ans, et parvenons aujourd'hui à nous retrouver, laissant la fenêtre du distanciel ouverte pour celles et ceux à qui la question sanitaire empêchait tout déplacement. Et puis il y eut d'autres demandes, pour d'autres motifs comme des questions financières. Problème individuel : solution technique individuelle, la visio. Ce qui m'a fâchée, ou peut-être plutôt attristée d'ailleurs, dans cette affaire, c'est que j'ai trouvé que la question n'était pas posée « en anthropocène » (en l'occurrence dans les dimensions sociales et politiques de l'anthropocène). Ce qui m'aurait semblé évident aurait été une réponse solidaire et collective à ces situations individuelles, réponse rendue facile par les technologies actuelles : une bourse à l'hébergement entre participants ; un soutien de type parrainage, comme me l'a aussi suggéré Olivier Gaudin quand nous avons parlé. Bref, qu'on invente ensemble de nouvelles solutions entre terriens pour les soucis de terriens. Qu'on se prenne le temps de se parler et de s'inventer, plutôt qu'appliquer des solutions déjà là. Peut-être un prochain colloque regardera-t-il les choses ainsi. Car non, on ne **vit** pas un colloque chez soi derrière son écran, sauf à considérer que nous ne faisons, ici, qu'échanger des informations, Ce qui fonctionne en effet par écrans interposés, donc hors-sol. Pour aller jusqu'au bout de ma pensée, j'ai eu l'impression que nous ne faisons pas notre travail d'enseignants-chercheurs avec cette solution si facile : nous ne trouvons pas les solutions pour que des étudiants viennent se former à/dans/par un colloque, en le vivant, c'est-à-dire en découvrant ce qui se passe dans les interstices, ses informels. Mais je suis peut-être d'un autre âge, là-dessus. C'est vous qui me direz. En tout cas, je suis en accord avec mon épistémologie de navigation, je crois.

Ça va plutôt bien, pour conclure.

Le trouble avec lequel il nous faut vivre (D. Haraway), le moment anthropocène/capitalocène/plantatiocène/chtuhulucène qui nous échoit en conscience et réalisation progressives, finit par me rendre heureuse : sans lui, je serai morte moins vivante, car moins soucieuse, moins intranquille de nous tous, bestioles et autres formes de vie, tous terriens. Et voilà qu'il nous est offert de s'éduquer et de s'en éduquer, ensemble, dans des bouleversements générationnels souvent magnifiques. Mon père, que certains d'entre vous ici ont connu, bien rogérien, avait coutume de dire : « les parents sont comme leurs enfants les élèvent ». Encore faut-ils que les parents sachent recevoir cette éducation de leurs enfants en même temps qu'ils les éduquent ; que les enseignants sachent s'apprendre des étudiants en même temps qu'ils les enseignent ; que la transmission se tienne en réception, et réciproquement ; qu'on se sache pas trop sachants, les uns et les autres. C'est peut-être une autre façon de formuler l'invitation de Bateson, et la supposer valide pour les générations qui viennent, qui verraient clair, elles : « rechercher chaque signe de clarté chez les autres, favoriser et renforcer ce qui est sain en eux ». J'ajouterais : et en nous-mêmes, ce qu'ils nous signifient.

J'ai commencé avec Bateson qui nous invitait à regarder vers l'est. Nous nous y sommes un peu promenés avec Billeter et Varela. Je terminerai avec cette citation de Tchouang-Tseu <https://www.editions-allia.com/fr/livre/11/lecons-sur-tchouang-tseu> : « les hommes font grand cas de ce que leur connaissance connaît. Nul ne sait ce que c'est que connaître, en prenant appui sur ce que notre connaissance ne connaît pas ». J'ai longtemps vu la mort, et ce que j'ai appelé son autorité <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02902113/>, comme cet inconnaissable sur lequel nous prenons appui pour penser et agir nos vies humaines (c'était quand j'essayais d'être humaine). Aujourd'hui, en tant qu'apprentie terrienne occidentale assez protégée, donc sans expérience vécue du désastre sur laquelle m'appuyer pour connaître, je découvre pourtant comment les forces du corps, en-corps, invisibles, non perçues, s'incarnent en nouveaux gestes, qui ouvrent de nouvelles réalités, devenant à connaître. Un début, peut-être,

de ce qu'évoque Tchouang-Tseu.

Pour l'heure, il m'apparaît que écosophie http://www.editions-galilee.fr/f/index.php?sp=liv&livre_id=2868 et chthonosophie sont les deux faces de la même médaille du monde des terriens, les faces visibles et invisibles de leur vie, sur la terre et en la terre. Apprendre à s'en faire, de l'une comme de l'autre...

Santé humaine et santé environnementale : des conflits éthiques quotidiens et évolutifs

Élisabeth Noël-Hureaux
Maître de conférence
Université de Paris 13

Introduction

La santé et l'environnement, deux concepts qui ont évolué et se sont transformés en fonction de l'intrication de leurs effets. Les crises sanitaires récurrentes¹ que nous venons de vivre², mettent en évidence les relations étroites et réciproques entre l'espèce humaine et son environnement. Tout en dépendant des ressources naturelles pour assurer ses besoins essentiels, l'homme fragilise l'environnement en provoquant des effets indésirables qui se retournent contre lui. C'est ainsi que l'impact des actions humaines sont à l'origine d'environ 25%³ des maladies qui seraient liées à des problèmes environnementaux.

La résurgence des préoccupations environnementales date des trente dernières années, en réaction aux constats des effets de la surconsommation et de la production de masse. Associés à la remise en question de nos modes de production et de consommation, ce sont les impacts de l'homme sur l'environnement qui sont observés, donnant lieu à des injonctions, des recommandations, mais aussi à des oppositions discursives concernant la santé comme l'environnement.

La prise en compte du double aspect, respect de la santé humaine et respect de l'environnement est un préalable à la sensibilisation de chacun pour conserver sa santé comme son environnement. La préservation ou/et l'amélioration de la santé humaine est à considérer en miroir de celle de l'environnement. Il est alors possible de penser à la fois santé et environnement dans un même processus dynamique, selon une analyse associée. Pour la plupart les acteurs de santé comme ceux de l'environnement ne définissent pas autrement la santé-environnement que par rapport à ses enjeux. La santé-environnement ne serait alors pas une discipline à part entière mais un espace où deux champs se croisent et se réunissent quand cela est nécessaire.

1. On pense aux grandes pestes du Moyen-âge qui ont vidé les villes de leurs populations et fait régresser la civilisation urbaine. On pense aux virus importés en Amérique par les Espagnols qui ont décimé les populations locales plus sûrement que les combats. On pense au choléra qui, partant quelques siècles plus tôt du delta du Gange, a atteint à la fin du XIX^{ème} siècle toutes les grandes villes de l'époque, Londres, Paris ou New-York. On pense aussi à la grippe espagnole qui a fait plus de morts au début du XX^{ème} siècle que la Première Guerre mondiale. Mais aussi en 1968 la grippe de Hong-Kong qui est la première pandémie à l'ère des transports de masse et de la mondialisation. Depuis nous avons vécu : en 1988 le SIDA, en 2002 le SARS, en 2005 le H5N1, en 2010 la dengue, en 2012 le MERS, en 2014 Ebola.

2. La pandémie de coronavirus qui a ébranlé le monde entier au début des années 2020 a mis en lumière les liens étroits entre activités humaines, changement climatique, perte de biodiversité et risques sanitaires et donc entre santé humaine, santé animale et santé de l'environnement.

3. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) estime en 2005 que les facteurs environnementaux sont responsables de 23% des décès et 25% des pathologies chroniques dans le monde.

Concernant les potentiels d'adaptation de la planète aux productions humaines (plastiques, recyclage), il existe une difficulté à se projeter dans l'avenir car penser l'environnement dans sa globalité suppose une prise en compte de l'importance du quotidien des êtres humains à la même échelle que les problèmes d'ordre planétaire et de reconsidérer les valeurs qui leur sont attribuées.

Une fois que l'on a admis que le traitement de l'environnement influence la qualité de la santé comment s'y prend-t-on pour convaincre les opinions et proposer des solutions efficaces au-delà du constat que les activités humaines ont des impacts sur l'environnement et que certaines conséquences sur l'environnement ont des effets sur la santé.

A ce jour, la santé environnementale dans les sociétés s'intéresse aux aspects de la santé déterminés par des facteurs environnementaux, essentiellement dans le prisme médical des maladies, mais est-ce que c'est aussi réductible que cela?

La tendance actuelle est de situer les nécessités d'analyse comme les propositions d'actions en naviguant entre les experts mondiaux et les gestes quotidiens de chacun, entre notre milieu de référence et l'ensemble de la planète, entretenant le flou de connaissances qui restent abstraites pour bon nombre d'entre nous.

A titre d'illustration, il m'est arrivé de voir des personnes qui au nom de la préservation de leur santé et de leur plaisir à faire une activité sportive couraient, à ceci près que certains avaient une bouteille en plastique à la taille et d'autres une gourde en métal. C'est ce petit détail qui m'a alertée : certains prenaient en compte la santé environnementale au même titre que leur santé alors que d'autres dissociaient ces deux types de santé.

Des exemples de ce type se retrouvent partout : pourquoi acheter bio en pensant à sa santé avec la réduction des pesticides dans les fruits et les légumes tout en acceptant que ces derniers soient encore emballés sous blisters⁴ ? Pourquoi consommer des produits qui viennent de l'autre bout du monde alors qu'ils poussent localement, mais pas nécessairement à la même période de l'année?

Ces quelques situations qui étaient communément admises il y a quelques années montrent que la logique de nos comportements est aujourd'hui à repenser si nous voulons préserver les ressources de la planète.

Le prendre soin de soi est limité à l'aspect santé et plaisir pour soi (faire du sport, avoir une alimentation variée) en occultant qu'il peut y avoir des effets négatifs sur l'environnement.

La question du curseur entre confort et protection de l'environnement est variable en fonction de chacun. Ce sont nos habitudes qui sont à changer, comme par exemple le fait d'avoir toujours sur soi un sac réutilisable afin d'y mettre nos achats et de limiter l'utilisation de papier ou de carton.

Nous voyons bien que ces quelques illustrations sous couvert de modes de consommation ou de désintéressement aux conséquences de nos actes nous renvoient à nos actions individuelles et que nous pourrions en trouver de très nombreux exemples.

Dans cet article qui vise à déconstruire certaines logiques obsolètes pour proposer de nouveaux axes de réflexion à ce sujet, nos propos, en préalable, s'attacheront à définir séparément les notions de Santé et d'Environnement pour ensuite interroger le glissement sémantique de l'association de ces deux termes dans la formulation condensée (et déjà très usitée) de Santé environnementale avant les situer enfin dans la perspective de l'éducation en santé répondant aux questions suivantes. Comment s'éduque-t-on à sa

4. Les enseignes n'ont plus le droit de proposer à la vente des fruits et légumes emballés sous plastique depuis le 1er janvier 2022.

santé environnementale, d'autant que les définitions du bien être en santé/environnementale sont en perpétuelle évolution?

Comment chacun se saisit de sa définition de la santé comme de l'environnement pour vivre au mieux entre politiques de santé publique, habitudes de consommation et croyances personnelles? En quoi nos représentations de l'environnement ont une incidence sur nos actions quotidiennes et en quoi cela participe-t-il à la remise en question de nos modes de consommation? Comment faire bouger le curseur entre confort de vie et protection de l'environnement?

Une clarification sémantique pour quelles acceptations possibles ?

Les deux concepts santé et environnement sont des notions parfois « fourre-tout », utilisés au bon vouloir de chacun.

La santé est une ressource et non une finalité. Elle se traduit par un état d'équilibre dynamique à un double niveau. D'une part, entre les différents aspects qui composent l'être humain (biologiques, psychologiques, psychosociologiques, etc.) et, d'autre part, entre lui-même et son environnement. La santé n'est pas nécessairement un état de complet bien-être, objectif difficilement réalisable, mais plutôt une ressource. C'est dans l'équilibre entre les différents aspects composants chaque individu, liés fortement à l'environnement dans lequel il vit et à son rapport à celui-ci, que la personne s'estime en bonne santé ou non. La santé recouvre ainsi différentes fonctions (adaptatives, fonctionnelles, etc.) et se pense dans une perspective dynamique, c'est-à-dire en constante évolution.

Le champ de la santé⁵ est si vaste qu'il comprend de façon factuelle tout à la fois les institutions, les dispositifs, les politiques et les pratiques (domaines de rétablissement, de maintien et d'amélioration) relevant ou non de la médecine, d'où la nécessité de préciser ce qui sous-tend toute utilisation du mot « santé ». Il y a une catégorisation de la santé en termes de variables (âge, sexe), de déterminants sociaux (milieux environnementaux et naturels, conditions culturelles et politiques), d'activités quotidiennes d'entretien de la vie (besoins fondamentaux). Sous ce terme unique se retrouve une multitude de significations en référence à des éléments biologiques, culturels et politiques, d'où une mise en tension de ce concept.

De façon schématique, il existerait d'une part une santé en référence à la médecine, basée sur une approche médicale avec des connaissances scientifiques et testées en fonction des avancées de la recherche et des données épidémiologiques et, d'autre part, une santé qui valorise la personne en la situant comme acteur de sa santé et en l'associant à l'apprenant-acteur/acteur, l'inscrit de fait dans un processus éducatif et donc dans un modèle social.

Très longtemps, la notion d'environnement a été associée à des images de nature et c'est ainsi que le concept d'environnement renvoie le plus généralement à la notion de milieu dans lequel nous vivons, définissant ainsi l'environnement inscrit dans un cadre écologique et social. L'homme est une partie intégrante et constitutive de cet environnement selon un équilibre interdépendant avec la nature qu'il se doit de respecter en incorporant une forme de sobriété⁶ dans son quotidien. L'environnement revêt une dimension holistique qui entoure l'homme et qui englobe son cadre de vie, son contexte de vie mais aussi ses interactions avec la nature au travers de ses activités. L'environnement recouvre plusieurs

5. Dont la médecine comme les sciences humaines et sociales font partie.

6. Dans son dernier rapport d'août 2021, le GIEC (groupement intergouvernemental des experts sur l'évolution du climat) donne la définition suivante de la sobriété « ensemble de mesures et de pratiques quotidiennes qui permettent d'éviter la demande d'énergie, de matériaux, de terres et d'eau tout en assurant le bien-être de tous les êtres humains dans les limites de la planète. »

dimensions allant du niveau individuel au collectif, du familial au professionnel, du rural à l'urbain, du local au planétaire.

L'environnement est un système dynamique complexe composé d'un flux d'interactions, d'une part, entre les différents écosystèmes et, d'autre part, entre l'humain et les milieux qui l'entourent (social, culturel, politique, économique, écologique, etc). L'environnement n'est pas seulement ce qui entoure l'être humain ni un synonyme d'écologie. L'être humain fait partie de l'environnement qui se compose d'interactions entre l'humain et le milieu, et ce milieu peut certes être écologique mais aussi culturel, social, etc. La façon dont l'homme appréhende l'environnement dépend de ses représentations sur celui-ci.

En 1994, lors de la conférence d'Helsinki, l'OMS a élargi sa première définition de la santé environnementale : « la santé environnementale comprend les aspects de la santé humaine, y compris la qualité de la vie, qui sont déterminés par les facteurs physiques, chimiques, biologiques, sociaux, psychosociaux et esthétiques de notre environnement. Elle concerne également la politique et les pratiques de gestion, de résorption, de contrôle et de prévention des facteurs environnementaux susceptibles d'affecter la santé des générations actuelles et futures ». Au niveau international, la santé environnementale correspond à la prise en compte de l'environnement comme déterminant de santé, l'objectif étant de réduire les risques de maladies. Tout le monde a pris conscience de la nécessité d'appréhender les problèmes de santé environnementale dans un cadre plus large mais aussi plus global, celui du « One Health », ce qui fait de la santé le point majeur. La bonne santé s'inscrit non seulement dans la prise en compte de la personne mais également dans l'environnement privé comme public dans laquelle elle vit et avec quel entourage. La santé environnementale inclut la santé sociale comme la santé politique et ne se limite donc pas aux mesures à mettre en œuvre pour conserver sa santé mais aux interactions entre santé et environnement, aux revendications de modifications de comportements aussi bien individuels que collectifs.

En France, on parle aussi de santé-environnement pour chaque élément de la santé-environnement ou d'environnement-santé. Ce concept désigne les relations entre des variables environnementales (pollution, nuisances environnementales...), des facteurs concernant la qualité de l'alimentation, de l'environnement intérieur (bruit, qualité de l'air...) et de travail (exposition à des produits dangereux, stress...) et la santé. Depuis 2004, la France a lancé un Plan National en Santé Environnement (PNSE) qui vise à informer et sensibiliser les populations. L'institut de veille sanitaire (InVS) a été chargé, en plus de ses missions habituelles, de surveiller les impacts de l'environnement sur la santé (maladies infectieuses, risques d'origine professionnelles, effets de l'environnement sur la santé...). On se rend compte que les axes de ces plans, aujourd'hui le PNSE4 (2020-2024), ne sont pas hiérarchisés, peu opérationnels et trop cloisonnés en raison d'une confusion entre ce qui relève de la responsabilité de l'Etat et des multiples politiques de santé publique et ce qui relève d'actions individuelles.

La définition de la santé environnementale est plus globale et plus large que celle de santé-environnement, ce qui s'explique par une vision futuriste de la première mais surtout par les intrications du social comme du politique. Or en France il y a un cadrage pour la santé-environnement attribué à deux ministères distincts : celui de la transition écologie et celui ministère des Solidarités et de la Santé.

Quelle éducation à la santé environnementale ?

Rappelons tout d'abord que l'éducation correspond à des apprentissages à faire dont des compétences techniques et des compétences psychosociales⁷ qui sont une adaptation à la vie quotidienne sous toutes ses formes sociales, cognitives, émotionnelles.

7. É., Luis, B., Lamboy, (2015). « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances, dans la santé en action », *INPES*, mars,431, p.12-16.

« Fondamentalement, l'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique. À la différence de la simple socialisation, l'éducation suppose cependant les deux critères de représentation et de transmission consciente des savoirs, des savoir-faire et des valeurs de la société. Elle implique donc la référence à des représentations mentales et non plus seulement à des habitudes. On peut la définir, d'un point de vue classique, comme l'accès à l'humanité de l'homme. [...] maintenant, au sens restreint, l'éducation est la transmission des valeurs affectives et sociales. [...] L'éducation, elle, opère tantôt d'après une doctrine philosophique ou religieuse, tantôt selon l'opinion »⁸.

L'éducation en santé environnement est un processus par lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et de leur santé, acquièrent des compétences, une capacité de réflexion et un esprit critique, supports du développement de l'envie et du pouvoir d'agir, qui leur permettront d'œuvrer, en citoyens responsables. C'est donc individuellement et collectivement, qu'il s'agit de résoudre les problèmes actuels et futurs d'ordres environnementaux, sanitaires et ceux relevant de leurs interactions. Nous pouvons affirmer que la santé publique est un projet de transformations sociales ayant des visées politiques (règles de vie avec des enjeux de santé) et des missions de « civilisation » en vue d'un progrès social.

La protection de l'environnement peut être choisie de part des actions individuelles possibles (privilégier les mobilités douces, louer ou emprunter plutôt que consommer...) mais aussi collectives car incitées par l'Etat (aide sur les énergies renouvelables ou sur l'isolation des logements). La conscience individuelle s'est faite parce que le progrès technique n'est plus uniquement considéré comme une marque de progrès pour l'homme. Il a aussi des effets négatifs qui peuvent être graves et irréversibles, que ce soit sur la santé comme sur l'environnement. Il s'avère que les politiques publiques se situent davantage dans un principe de précaution (plus ou moins efficace) que dans une transmission de connaissances. Il y a des actions menées par les associations ou l'Etat que ce soit au niveau local ou international pour sensibiliser la population aux enjeux écologiques. Cela va d'une simple balade en forêt pour des écoliers afin de leur faire découvrir leur éco-système environnant à des sanctions financières sur l'absence de tri des déchets.

Le principe de précaution veut que face à la menace d'une dégradation irréversible de l'environnement, on ne peut se permettre d'invoquer l'absence d'une connaissance scientifique absolue pour remettre à plus tard des mesures qui sont justifiées en elles-mêmes avec une nécessité d'urgence. Le principe de précaution peut donc servir de base à des politiques touchant des systèmes complexes et relayées par des organisations non gouvernementales, des associations ou des médias. Ainsi, protection de l'environnement et santé publique sont liées. Il s'agit ici davantage de situer la santé environnementale dans ses possibilités individuelles où chacun en fonction de son éducation, de son âge mais aussi d'un mimétisme collectif prend conscience de nouvelles pratiques à mettre en œuvre dans de nouveaux modes de consommation.

La Charte d'Ottawa⁹, dans le prolongement de la Déclaration d'Alma Ata¹⁰ et dans le souci de la santé pour tous en l'an 2000 affirme d'emblée : « La promotion de la santé est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. » Cette démarche relève d'un concept définissant la « santé » comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut, d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins, et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci.

On a tous une conception différente de la santé comme de l'environnement, qui est un mélange de

8. M., Fabre, (1994). *Penser la formation*, Paris, PUE, p.40.

9. OMS, Charte d'Ottawa, (1986).

10. OMS, La déclaration d'Alma-Ata a été établie à l'issue de la Conférence internationale sur les soins de santé primaires, Alma-Ata, du 6 au 12 septembre 1978.

paradoxes, de bonnes intentions, d'aspirations qui varie au regard de notre forme, de notre état moral, de nos relations amicales, amoureuses, de nos moments et chemins de vie. La place que donne la personne à son environnement de vie est fonction de son information et de sa perception des risques pour sa santé. Il s'avère nécessaire de conscientiser les effets de nos actes quotidiens et banalisés en tenant compte des conséquences de leurs usages sur des phénomènes qui nous dépassent selon la fameuse métaphore de « l'effet papillon » évoquée par Edward Lorenz en 1972 devant l'American Association for Advancement of Science (AAAS) pour démontrer qu'une infime modification des conditions initiales peut engendrer rapidement des effets importants. C'est ainsi que le banal rejoint le phénoménal et qu'une éducation à la santé environnementale nécessite d'apprendre des savoir être et des savoir agir qui respectent autant l'être humain que son milieu naturel : prendre soin de soi comme de son environnement.

Les connaissances fondées sur les transmissions intergénérationnelles, les habitudes transmises dans les familles et les cultures divergent et ne correspondent pas nécessairement aux comportements attendus en termes de Santé Environnement mais elles signent l'appartenance voire le refus d'appartenance à cette culture. Aujourd'hui, apprendre sa santé environnement, c'est associer celle-ci à un style de vie déterminé par des conceptions philosophiques et idéologiques de qualité de vie, de peur de l'avenir, de colère face au dérèglement climatique qui conduit à une construction de savoir qui engage des implications d'apprentissage tout au long de la vie.

Il y a différents types et niveaux de connaissances¹¹ en fonction des sources d'information spécialisées ou non (publicité, presse, médecins, sites...), des implications personnelles (état, situation de vie, association...), des enjeux de société (marketing, santé publique...), bref des ressources que chacun peut avoir à disposition. Une personne qui s'informe spontanément peut modifier son usage de produits ménagers, modifiant sa fréquence de contact avec des produits chimiques nocifs. De même, la qualité de l'air à l'intérieur des habitations peut se faire par une aération quotidienne de l'habitat, mais qu'en est-il en cas de pollution? Faut-il fermer les fenêtres ou aérer malgré tout? A quel moment distingue-t-on ce qui relève du comportement individuel propre des variables environnementales voire des exigences sanitaires?

N'est-il pas prouvé que l'environnement, notamment social, influence les décisions, les attitudes et les comportements? La forme d'apprentissage politique doit conférer aux personnes la capacité de « prendre le dessus », de s'opposer à certains brouillages informationnels et contrecarrer les messages collectifs qui ne vont pas dans l'intérêt de chacun mais répond aux lobbies. Nos comportements sont sous influence qu'elle soit sociale ou sanitaire et en conscientisant notre quotidien nous pouvons repérer ce qui fait débat. L'exemplarité en matière de santé-environnement est très difficile à tenir que ce soit parce que les normes/les habitudes/les bonnes pratiques sont amenées à évoluer de plus en plus dans le futur ou bien qu'une pratique considérée comme écologique/ bonne pour la santé puisse être démentie du jour au lendemain et donc rester attentifs à remettre en question nos habitudes du quotidien. L'exemplarité en matière de santé-environnement est très difficile à tenir que ce soit parce que les normes/les habitudes/les bonnes pratiques sont amenés à évoluer de plus en plus dans le futur ou bien qu'une pratique qu'on considérait écologique/ bonne pour la santé puisse être démentie du jour au lendemain et donc remettre en question nos habitudes du quotidien. Passez d'une menace à une conception d'outils et à des actions suppose de discuter de nos valeurs et de résoudre nos contraintes. Est-ce que ce qui est favorable pour certains, peut être généralisé? La protection et la restauration des éco-systèmes ne peut exister que si les populations locales sont intégrées aux nécessités d'améliorer notre santé et ont donc accès aux informations qui les concernent dans et pour leur vie.

11. De façon très réductrice, les connaissances relèvent plutôt d'un niveau individuel alors que les savoirs sont référencés au niveau collectif (disciplinaire par exemple). Nous avons recensé dans l'ensemble de cette note de recherche de très nombreuses formes de savoirs : académiques, profanes, etc.

Conclusion

Protection de l'environnement et santé sont donc deux domaines qui questionnent les choix de nos sociétés. Éviter l'apparition ou la recrudescence de pathologies, surtout lorsqu'elles sont graves et invalidantes, est, de l'avis général, moins coûteux et plus efficace que se limiter à l'approche curative qui reste largement dominante à ce jour. Les actions publiques et privées, nos gestes quotidiens ont un impact sur nos milieux de vie. Il y a interdépendance quant à l'impact de l'environnement sur la santé humaine autant que de l'impact de l'homme sur la qualité de l'environnement. L'enjeu mondial contemporain révélé par l'anthropocène impose au champ de l'éducation de participer aux changements en cours afin de permettre aux publics, dans leur diversité culturelle et géopolitique, de relever les défis qui en résultent. Éduquer à la santé environnementale implique d'agir en prévention primaire auprès de tous les publics. L'éducation à la santé environnementale consiste à inciter les individus à prendre conscience de leur capacité à agir sur leurs environnements pour mieux leur donner les moyens d'améliorer leur santé. La dramatisation, utilisée comme lanceur d'alertes par les médias, doit être accompagnée de solutions afin que les populations parviennent à limiter leur exposition aux différents risques et puissent ainsi décider de s'adapter plutôt que de subir. De la même manière se tenir informé des évolutions en matière de santé-environnement permet à chacun d'accepter la remise en question de ses représentations, de ses comportements comme de ses actions à partir du moment où de nouvelles connaissances sont produites et permettent de limiter les dégâts causés par l'humain sur l'humain. L'espoir nous vient de la jeunesse qui a été éduquée à la santé environnementale et qui en continuant de s'informer sur les aspects scientifiques de la destruction de la planète a pris conscience qu'elle allait subir la catastrophe climatique et donc qu'il fallait agir au mieux et au plus vite ¹².

Bibliographie

Charbonnier, Pierre, (2020). *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques*, Paris, La Découverte.

Cicolella, A. (2010). Santé et Environnement : la 2e révolution de Santé Publique, dans *Santé Publique* 2010/3, Vol. 22, pages 343 à 351.

Curnier, Daniel, (2017). Education et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La pensée écologique*.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF.

Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), (8 août 2021). *Changements climatiques 2021 : les éléments scientifiques*.

Helga-Jane Scarwell, Isabelle Roussel et Lionel Charles, « Environnement et santé : quels enjeux, quels acteurs, quelle intelligibilité? », *Développement durable et territoires* [En ligne], Vol. 4, n°2 | Juillet 2013, mis en ligne le 16 juillet 2013, consulté le 26 avril 2022.

Nicolas Hervé. *Didactique des questions socialement vives et Anthropocène : Enquêter pour développer la pensée prospective*. Education. HDR, Université de Toulouse Jean Jaurès, 2020.

Lange, Jean-Marc, Kebaïli, (2019). « Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement », *Education et socialisation* [En ligne], 51/2019, mis en ligne le

12. Nous nous souvenons tous de Greta Thunberg qui dès 2018, alors âgée de 19 ans a acquis une renommée internationale pour ses actions militantes.

31 mars 2019.

Lemerrier, C. (2013). *La sante environnement, Concept, enjeux et appropriation par les acteurs*, Universite Montpellier II– Paul Valery, Arts et Lettres, langues et Sciences Humaines et Sociales.

Lesne, Jean, (2016). Protéger la santé à l'ère de l'anthropocène, vol.15, n°4, juil-août, John Libbey Eurotext.

Luis, E., Lamboy, B. (2015). « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances, dans la santé en action », *INPES*, mars,431, p.12-16.

Organisation mondiale de la santé (OMS), Conférence d'Helsinki 1994. Deuxième conférence européenne sur l'environnement et la santé. Helsinki, Finlande, 20-22 juin 1994. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/113326/Helsinki-Declaration-Action-Environment-Health-in-Europe-fr.pdf?ua=1

« La santé environnementale » - Plateforme E-set <http://www.sante-environnement-bfc.fr/bonus-eset/santeenvironnementale/story.html>

Quenel, P., Festy, B. (1995). Dossier Santé et environnement. Actualité et dossier en santé publique n° 13 décembre 1995.

Vidard, M. (2018) « La santé environnementale », invités Rémy Slama et Robert Barrouki, La tête au carré, France Inter.

Wallenhorst, N., Pierron, J.-P. (2019). *Eduquer en Anthropocène*. Lormont : Le bord de l'eau.

Clôture du colloque

Nous voici donc parvenus au terme de ces deux jours de recherche en anthropocène. Nous nous sommes efforcés de comprendre en quoi, et comment, nous avons à repenser nos manières de penser la recherche en éducation-formation dans ce nouveau moment de l'humanité. Nous avons défriché, partagé des références qui se renouvellent et des méthodes qui s'inventent; nous avons débattu et commencé à bousculer nos ronrons bien rôlés de chercheur.e. Ce colloque, par sa thématique, avait un caractère pionnier, et une fonction d'ouvreur d'horizons, pour la communauté scientifique. Avec la variété, y compris contradictoire, des conférences, comme à travers celle des ateliers, nous avons posé quelques balises, que vous poursuivrez, que nous poursuivrons, comme ceci ou comme cela. Les nouvelles formes de colloques à inventer sont en grande partie entre vos mains, vous qui avez pour certains, participé à votre premier colloque. J'espère que vous aurez pu y vivre des expériences qui vous prémuniront de la tentation de colloques en visio, chacun dans ses pantoufles. Le dépaysement des corps aide au dépaysement de la pensée, les moments off soutiennent la confrontation tranquille, et les silences prennent la densité des résonances en présence. Je crois que même les plus affûtés d'entre nous sur les différentes ficelles qui se tissent en anthropocène ont découvert des pans du voile qui lui étaient, jusque-là, demeurés invisibles. Nous n'avons évidemment pas fait le tour de l'affaire, pas tout débusqué, pas tout identifié. C'est parce que nous savons cela, cette impossibilité du « tout », que nous sommes chercheur.e.s. Les sciences de l'éducation et de la formation possèdent cette qualité intrinsèque de multiréférentialité qui leur permet de reconnaître qu'anthropocène est conjointement capitalocène, plantatiocène, chthulucène, dans des échos et des enchevêtrements contextuellement mouvants entre biologique, technologique, éducatif, politique, imaginaire. Par-delà des didactiques du développement durable où les chercheurs sauraient ce qui est bon pour les générations qui viennent, nous avons esquissé comment l'incertitude comme seule certitude heuristique transforme, enfin, nos « terrains de recherche » des terrains de vie à explorer partagés entre terriens, nous y compris. Il me semble qu'ainsi, nous sommes passés de l'anthropocène comme contexte de nos questions à des questions de recherche en anthropocène : d'un enseignable à réfléchir, puis d'un nouveau contexte d'enseignement et de recherche, l'anthropocène devient un enseignant, si nous sommes capables de nous y apprendre.

Merci à tous de la belle facture de notre première approche, des décalages que nous y avons produits; merci d'avoir fait de ce terrain de vie provisoire que fut le colloque un terreau commun où chacun se grandira à sa façon.