



*Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*

# *Présences*

*Volume 10*

*2017*

## *Sommaire*

Table des matières .....	3
L'importance de l'acte de (se) questionner pour la construction d'un cerveau en devenir (Trocmé-Fabre H.).....	5
Itinérances sensibles et dialogues terrestres (Bischoff O.) .....	17
Processus d'autoformation expérientielle à l'œuvre dans les kaïros de six formes de voyages (Galvani P.).....	35
De l'exil de soi à l'être-là le chemin d'une individuation en recherche-action-formation (Raulin A.) .....	57
Un nouvel âge pour l'alternance ? (Pineau G.) .....	83
D'un continent à l'autre, à l'école des situations Expériences d'enseignant en Asie et respirations formatrices (Baéta S.).....	99
Propositions transdisciplinaires pour une littératie de l'information (de Champlain Y. et Mallowan M.) .....	111
Écouter, dialoguer, former et s'autoformer pour l'enseignement scolaire (Maia da Costa L. et Rodrigues de Lucena I.) .....	135
Note de lecture.....	151



La revue *Présences* est accessible gratuitement en ligne sur le site de l'université du Québec à Rimouski (UQAR)

*Présences* a été créée par le comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) pour diffuser les recherches effectuées par les praticiens-chercheurs ayant rédigé leur mémoire de maîtrise.

L'expérience a montré que les recherches menées sur leurs propres pratiques par ces intervenants expérimentés sont souvent à la pointe des préoccupations des milieux professionnels.

La revue est aussi ouverte à des contributions d'autres praticiens-réflexifs ainsi qu'aux enseignants chercheurs impliqués pour présenter une réflexion à partir de leur pratique. En offrant un espace réflexif et dialogique la revue *Présences* souhaite contribuer au renouvellement des savoirs et des pratiques psychosociales.

Directeur de publication : Pascal Galvani [pascal\\_galvani@uqar.ca](mailto:pascal_galvani@uqar.ca)

Les propositions d'articles doivent être envoyées à: [presences@uqar.ca](mailto:presences@uqar.ca)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Table des matières .....</b>	<b>3</b>
<b>L'importance de l'acte de (se) questionner pour la construction d'un cerveau en devenir (Trocmé-Fabre H.).....</b>	<b>5</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>5</i>
<i>La notion de questionnement est beaucoup plus large que celle d'interrogation.....</i>	<i>6</i>
<i>Tout ceci demande du temps, pensons-nous... ? .....</i>	<i>8</i>
<i>Nés pour apprendre... aujourd'hui .....</i>	<i>8</i>
<i>Il s'agit d'éviter de perdre du temps et de l'énergie. ....</i>	<i>9</i>
<i>Conclusion : rappel des points d'appui.....</i>	<i>13</i>
<b>Itinérances sensibles et dialogues terrestres (Bischoff O.) .....</b>	<b>17</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>17</i>
<i>Immersion dans les sens... Sensations... : instants choisis et solitaires .....</i>	<i>18</i>
<i>Processus intérieur, vivre et se taire .....</i>	<i>26</i>
<i>Analyse intuitive et spontanée en 4 temps ou comment utiliser la roue de médecine amérindienne pour analyser le processus formateur de l'écriture ? .....</i>	<i>26</i>
<i>Bibliographie : .....</i>	<i>32</i>
<b>Processus d'autoformation expérientielle à l'œuvre dans les kâïros de six formes de voyages (Galvani P.).....</b>	<b>35</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>35</i>
<i>Exploration de kâïros d'autoformation par le voyage .....</i>	<i>36</i>
<i>Une approche de l'autoformation par le voyage .....</i>	<i>41</i>
<i>Voyages et nouveaux modes de subjectivation postmodernes.....</i>	<i>47</i>
<i>Conclusion L'art de la voie comme voyage intérieur .....</i>	<i>52</i>
<i>Références bibliographiques .....</i>	<i>53</i>
<b>De l'exil de soi à l'être-là le chemin d'une individuation en recherche-action-formation (Raulin A.) .....</b>	<b>57</b>
<i>Introduction : L'exil de soi, condition première et double peine.....</i>	<i>57</i>
<i>I. La formation tripolaire dans mon histoire de vie : l'advenance chaotique d'un être-au-monde .....</i>	<i>59</i>
<i>II. Un processus d'individuation entre singularisation et reliance : les trois dimensions de la recherche-action existentielle.....</i>	<i>64</i>
<i>III. Le redéploiement du milieu, un territoire pour être-au-monde .....</i>	<i>69</i>
<i>Conclusion : un territoire pour être-au-monde, de l'exil de soi à l'être-là .....</i>	<i>78</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>79</i>
<b>Un nouvel âge pour l'alternance ? (Pineau G.) .....</b>	<b>83</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>83</i>
<i>1— Hommage aux pionniers : de l'aube de l'alternance... au grand jour, pour apprendre à vivre ensemble aux rythmes de la terre plus qu'aux cours de la bourse.....</i>	<i>84</i>
<i>2— initiation à l'alternance quotidienne écoformatrice jour/nuit par une expérience nocturne qui fait éclater ma vision pratique linéaire et uniforme de la vie (1965-1975) .....</i>	<i>86</i>
<i>3— Apprentissage d'un couplage structurel institutionnel pour une alternance intégrative étude/travail par la participation à la création d'un département de sciences de l'éducation et de la formation à L'Université de Tours avec le Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales de Chaingy et La Maison de la Formation des CFA de Poitiers. (1985 — 2007).....</i>	<i>91</i>

4— apprentissage d'une ingénierie internationale d'alternance formative/transformatrice avec L'Association internationale des Maisons familiales rurales (AIMFR) et la conception et conduite coopérative du master international Formation et développement durable au Brésil (2002 — 2004, 2009).....	93
5 — L'alternance : une alternative rythmo-formatrice d'avenir à vivre quotidiennement.....	96
Références bibliographiques .....	97
<b>D'un continent à l'autre, à l'école des situations Expériences d'enseignant en Asie et respirations formatrices (Baéta S.).....</b>	<b>99</b>
En préambule.....	99
PARTIE 1 – Autoformation, écoformation et approche biographique.....	100
PARTIE 2 —Trois temps et deux mouvements .....	102
Pour conclure : .....	108
Références bibliographiques .....	109
<b>Propositions transdisciplinaires pour une littératie de l'information (de Champlain Y. et Mallowan M.) .....</b>	<b>111</b>
Introduction .....	111
Contexte et problématique : la littératie de l'information .....	112
Parcours transdisciplinaire.....	121
Conclusion .....	129
Références.....	130
<b>Écouter, dialoguer, former et s'autoformer pour l'enseignement scolaire (Maia da Costa L. et Rodrigues de Lucena I.) .....</b>	<b>135</b>
Introduction .....	135
Écouter et dialoguer pour s'autoformer.....	136
Autoformation pour l'éducation scolaire .....	143
Conclusions .....	148
Références bibliographiques .....	149
<b>Note de lecture.....</b>	<b>151</b>
Maletto Michel, 2017, <i>Une bouteille à la... Terre. Pour une transformation humaniste et démocratique</i> , Montréal, Éd. Maletto, 174 p. ....	151



L'IMPORTANCE DE L'ACTE DE (SE) QUESTIONNER  
POUR LA CONSTRUCTION D'UN CERVEAU EN DEVENIR  
(TROCMÉ-FABRE H.)



*Hélène Trocmé-Fabre*

Docteur en Linguistique et Docteur en Lettres et Sciences Humaines, Hélène Trocmé-Fabre est une spécialiste reconnue de la pédagogie et de l'apprentissage. Auteur de nombreux livres de référence sur le sujet dont :

« J'apprends donc je suis » (1987),

« Réinventer le Métier d'apprendre » (1999),

« Le langage du vivant » (2013).

## INTRODUCTION

Ce thème est tout un programme... Je propose de l'aborder sous forme de trames de travail, qui pourront être utiles pour des sessions de travail en groupe ou en ateliers. Auparavant, je voudrais souligner que, lorsque nous parlons de la *construction d'un cerveau en devenir*, cela ne concerne pas seulement le cerveau de l'enfant, mais aussi celui de l'adulte et de la personne âgée — et cela concerne même tout organisme vivant doté d'un système nerveux central.

En effet, la toute première caractéristique du vivant, c'est précisément d'être en devenir. Tout être vivant, qu'il soit une bactérie, une plante, un insecte, un mammifère, ne peut pas vivre isolé. Tout être vivant est — par nature — écoute, échange, relation, mouvement, changement.

L'échange est au cœur de nos cellules. Et pas n'importe quel échange ! Il consiste à aller chercher dans l'environnement les ressources nécessaires à la vie, et à rejeter ce qui reste après que ces ressources ont contribué au métabolisme cellulaire. Il s'agit donc d'un échange basé sur *le repérage, l'exploration, la sélection, le choix, le tri*. C'est ce même dialogue questionnant qui constitue ce que Francisco Varela appelle *la boucle perception-action*. L'un ne peut avoir lieu qu'en relation à l'autre. Pour agir, il faut percevoir. Pour percevoir, il faut agir.<sup>1</sup> Pour questionner, il faut percevoir. Pour percevoir, il faut questionner.

Un autre cas de *questionnement réciproque* est celui qui se construit au cœur de tout organe et de tout organisme, celui qu'Arthur Koestler désigne par « holarchie » : une pyramide de

<sup>1</sup> Varela, F., *Autonomie et Connaissance, essai sur le vivant, Seuil, 1989 ;*  
cf. aussi Trocmé-Fabre, H. *Né pour Organiser, (vidéo, réal. Garabédian, D., 1993)*

holons, c'est-à-dire d'unités dont chacune, de sa place, participe à la vie de l'ensemble, dans un questionnement *mutuel et réciproque* incessant, car l'équilibre de tous en dépend. L'équilibre, comme l'intelligence, est l'affaire de tous. À rechercher, à construire sans cesse.

Nous savons maintenant que la construction du cerveau commence bien avant la naissance et qu'elle dure toute la vie. L'histoire — la biographie — du cerveau est une longue histoire de reliance, donc de questionnement, et les choses se passent à trois niveaux :

- au niveau de nos organes des sens, de nos perceptions et de nos actions sur le monde : *nous questionnons l'environnement*,
- au niveau de notre cerveau limbique et de nos lobes frontaux : notre affectivité, nos émotions, nos mémoires, notre exigence de partage et d'échange... questionnent nos relations aux Autres,
- au niveau de notre quête de sens, de notre recherche d'identité et d'intégrité : nous nous questionnons nous-même. Il s'agit donc de l'auto-questionnement.

Et la question se pose : comment participer, en éducation, à cet acte structurant, à ce *véritable moteur qu'est le questionnement*? Comment faire en sorte qu'il contribue à modeler, à forger le cerveau que les recherches désignent aujourd'hui comme le chef d'orchestre de notre vie physique, affective, cognitive, relationnelle...?

Essayons tout d'abord de définir le questionnement tel que notre culture occidentale le conçoit. Pour le dictionnaire, « questionner » est synonyme d'interroger, poser des questions de façon suivie. Seul le substantif « questionnaire » existe dans le Petit Robert. Le mot *questionnement* n'y figure pas, mais il est largement utilisé aujourd'hui par les philosophes et les psychologues. Il commence à faire partie du lexique des pédagogies, celles qui désirent élargir une relation maître-élève dans laquelle — le plus souvent — l'interrogation est réservée au maître (pour ne pas dire « confisquée » par le maître), car l'interrogation du maître a pour rôle de remplir une unique fonction : vérifier....

#### **LA NOTION DE QUESTIONNEMENT EST BEAUCOUP PLUS LARGE QUE CELLE D'INTERROGATION.**

Il existe plusieurs niveaux de questionnement. En fait, le véritable questionnement est celui du petit enfant de 3 ans, car il *investit dans l'inattendu, le non encore exploré*. Son questionnement fait appel aux ressources de l'environnement et à celles de l'Autre, l'adulte ou l'aîné. Ce questionnement du tout jeune enfant se renouvelle sans cesse. Il ne « mastique jamais à vide », parce que l'enfant a absolument besoin de se repérer et de comprendre ce qu'il découvre. C'est vital pour lui. Le drame, dans nos cultures occidentales, est que, dès l'enfance, nous perdons cette attitude questionnante au contact du monde adulte. Nos systèmes éducatifs évaluent essentiellement l'enfant par rapport aux *réponses* données aux questions qui lui sont posées par le maître. Rarement lui demande-t-on, surtout dans une situation qui lui pose problème, la question qu'il SE pose à lui-même.

Dans notre culture, le non-questionnement est souvent jugé inquiétant, car il est perçu comme un refus, un rejet, une absence de curiosité, une acceptation passive, une image de soi négative. À l'opposé, une absence de questionnement peut aussi être ressentie comme une preuve de certitudes en béton... Et pourtant, le non-questionnement peut aussi être un moment d'attente, de réflexion, *un positionnement dans le « non encore »*.

J'ai emprunté à Kipling ses « 6 serviteurs fidèles » pour guider le repérage des questions recueillies auprès d'enfants.

On peut distinguer six niveaux de questionnement :

- le niveau 1 est celui de la *contextualisation*, du repérage des différents pôles composant la situation dans laquelle on se trouve, ou que l'on cherche à explorer : *qui, quoi, où, quand... ?*
- le niveau 2 est celui des questions plus complexes : *pourquoi, pour quoi faire, et comment ?* Il concerne la motivation, les objectifs, la démarche et les outils utilisés.

Ces deux premiers niveaux sont les plus fréquemment utilisés par les enfants qui, jusqu'à l'âge de 6 ou 7 ans, cherchent à repérer leur contexte de survie, reconnaître leur environnement spatio-temporel, nommer les objets, interroger les adultes qui « savent ». Lorsqu'on aborde une autre culture et une autre langue à l'âge adulte, on se pose en priorité ces mêmes questions, car il s'agit de survivre dans un environnement à découvrir.

- le niveau 3 est celui de la *mise en relation* des différents « pôles ». Lorsqu'on analyse le type de questions posées soit dans un échange, soit dans des problématiques de projet, on s'aperçoit que certains pôles ou certaines relations manquent (par exemple le « pourquoi ») ou au contraire dominant (par exemple le « quoi », le contenu quantitatif). Souvent l'objectif (le « pour quoi faire ») prend toute la place, au détriment de la cohérence de la démarche. La question la plus fréquente chez les adultes est le « comment » de la recette pour arriver à l'objectif (dites-moi comment faire pour...)
- le niveau 4 est celui d'un questionnement, plus rare encore, portant sur la *dynamique des relations* établies ou à établir entre les différents pôles. Toute situation est porteuse des interrelations qui s'établissent soit par l'initiative d'une personne, soit par l'acceptation (ou la soumission) de l'autre personne. Comprendre dans quel sens va le flux de la relation est un élément précieux pour résoudre une situation-problème : a-t-elle été imposée ? choisie ? est-elle uni-directionnelle ? bi-directionnelle, pluri-directionnelle ?...

Ces 4 premiers niveaux de questionnement sont à accompagner, à guider, parfois à faire émerger par l'enseignant, l'éduquant, l'accompagnant... Ce sont des éléments de méthodologie infiniment précieux, parce qu'ils mènent vers deux autres niveaux :

- le niveau 5 est celui de l'*auto-questionnement*, structurant par excellence, parce qu'il remet en question nos valeurs, nos représentations et nos décisions. Il va nous permettre d'étendre notre exploration et d'augmenter la portée de nos décisions, de formuler nos problèmes en termes dynamiques, tout en abordant le niveau suivant, qui est celui de l'hypothèse.
- le niveau 6, « *et si... ?* », nous permet de nous placer sur le chemin de la « mise en perspective », de la créativité. C'est l'*ouverture vers un nouveau paysage*, vers de nouveaux horizons, vers des points de vue différents, plus proches ou plus lointains, plus élevés, ou moins élevés, en amont, en aval...

À ce stade, il est possible, semble-t-il, de retrouver le questionnement authentique, *celui qui ne mastique pas à vide*, celui qui investit dans l'inattendu, dans le possible, celui qui inscrit la réponse dans le futur, celui qui crée un espacement, *un lieu de résonance*, celui qui permet au maître de dire à son élève : « étonne-moi ».

## TOUT CECI DEMANDE DU TEMPS, PENSONS-NOUS... ?

Questionnons-nous — plutôt — sur la place que nous laissons aux *différentes durées de la logique du vivant*<sup>2</sup> :

- la durée de la mise en contexte,
- la durée réservée à la découverte de la complexité,
- la durée nécessaire à l'organisation et l'abstraction,
- la durée nécessaire au choix et à la décision,
- la durée d'innovation, d'invention, de création
- la durée de l'échange.

Il reste encore trois durées pour nous mener au seuil de l'autonomie (le haut de l'Arbre du savoir-apprendre) : la durée de **com-préhension** (la véritable *entrée en résonance*), la durée d'**intégration** (attention ! il ne s'agit pas d'assimilation, mais d'une *mise en structure*, de *l'accueil du nouveau dans le "déjà là"*), et la durée de **com-munication**<sup>3</sup>, celle qu'exige la construction d'un *espace commun*, d'un véritable **nous** qui, comme me l'a appris Albert Jacquard, est beaucoup plus que l'addition d'un "je" et d'un "tu".

Deux phrases résument les idées-forces de ce qui précède.

« Ne vivez pour l'instant que vos questions.  
Peut-être, en les vivant, finirez-vous un jour  
par entrer insensiblement dans les réponses »  
R.M. Rilke<sup>4</sup>

« Si je ne suis pas moi, qui le sera ? »  
H.D. Thoreau<sup>5</sup>

## NÉS POUR APPRENDRE... AUJOURD'HUI

### Quelques constats :

- Constat 1 : « Quand on coule, on s'accroche à tout ce qui flotte »<sup>6</sup>
- Constat 2 : « Les fleurs n'ont pas toujours existé »<sup>7</sup>
- Constat 3 : « Le soleil ne cesse pas de briller au-dessus d'un village parce qu'il est petit »<sup>8</sup>
- Constat 4 : Quel intérêt y a-t-il de jouer d'un instrument à cordes si l'on n'a pas, au préalable, accordé chaque corde dans chaque octave ?

### Quelques suggestions pour construire en évitant les pièges :

- Suggestion 1 : « Le travail sera qualifiant si l'environnement est qualifiant »<sup>9</sup>

<sup>2</sup> H. Trocmé-Fabre, *L'Arbre du savoir-apprendre, vers un référentiel cognitif (Être et Connaître, 2003)*

<sup>3</sup> étymologie : lat. *cum* ⇔ *munio*, construire ensemble

<sup>4</sup> Rilke R.M. *Lettres à un jeune poète, 1903.*

<sup>5</sup> Thoreau H.D. *Walden, Paris: Gallimard, 1922*

<sup>6</sup> Boris Cyrulnik, « C'est ainsi qu'on fabrique des gogos armés », *Obs*, n. 2684, 20.04.16

<sup>7</sup> J.M. Pelt, *Dans les Jardins de J.M. Pelt, France Inter, 13.08.16*

<sup>8</sup> Boucar Diouf, *Rendez à ces arbres ce qui appartient à ces arbres, Les Éditions La Presse, Montréal, 2015.*

- Suggestion 2 : « Être libre, c'est garder une interrogation devant le monde et être capable de voir en lui, à chaque fois, l'aube qui recommence »<sup>10</sup>
- Suggestion 3 : « Écouter d'abord »<sup>11</sup>
- Suggestion 4 : La seule évaluation possible est participante, donc formative.

Le but de ce texte est de faciliter l'aménagement de la Rencontre de l'apprenant et de celui qui l'accompagne. À une époque où nous disposons d'un très vaste choix de méthodes et d'outils de connexion, il s'agit d'utiliser au mieux le précieux espace-temps de chacun. Les personnalités scientifiques interviewées dans la série de films « Né pour Apprendre »<sup>12</sup> ont toutes signalé l'intérêt d'éviter certains « pièges ». En effet, non seulement ces pièges consomment du temps et de l'énergie, mais ils déforment la nature du problème à résoudre, et ils détournent nos gestes d'apprenance efficiente, pertinente et cohérente.

### IL S'AGIT D'ÉVITER DE PERDRE DU TEMPS ET DE L'ÉNERGIE.

#### Première étape : savoir — découvrir<sup>13</sup>

Il s'agit, grâce à notre sensorialité, de nous relier au monde qui nous entoure, de repérer le contexte où nous nous trouvons et d'entrer en relation avec le monde physique (formes, couleurs, dimensions, texture, distances, odeurs, goûts...), avec les associations, les relations et les nuances que nos cultures ont établies pour forger ce que nous appelons la « réalité ».

À ce niveau, le grand piège est la sensation d'évidence — nous prévient Cyrulnik, « parce qu'il reste mille représentations du monde qui créent chez mille autres personnes, dans mille autres cultures, mille autres sensations d'évidence, et il faut que je comprenne que d'autres ont d'autres certitudes... C'est en explorant les autres mondes mentaux que je pourrai enrichir mon propre monde mental. »<sup>14</sup>

Autre piège : s'enfermer dans une observation *uniforme*, correspondant à une contextualisation pauvre, ou à l'opposé, à un excès de contextualisation, c'est-à-dire une incapacité à prendre du recul par rapport au contexte immédiat (dans le temps et dans l'espace). Le « pourquoi » de ce piège est à chercher dans une loi de la Nature dont il va être question : la complexité.

#### Deuxième étape : savoir — reconnaître les lois de la vie

Nos normes culturelles sont variables, contrairement à celles de la Nature : *la complexité*, les *différents niveaux* de réalité (micro-, macro-...), la bio-diversité... sont des normes naturelles permanentes. Le piège est de vouloir appliquer le même code, la même norme, la

---

<sup>9</sup> B. Schwartz. *Toute sa philosophie, cf. son magistral Moderniser sans exclure*

<sup>10</sup> M.A. Ouaknin, *Concerto pour quatre consonnes sans voyelles*, Balland, 1991.

<sup>11</sup> B. Schwartz. *C'était son outil n° 1. Il précisait : écouter avant, écouter pendant, écouter après !*

<sup>12</sup> Cf. les films *Né pour apprendre* (CERIMES, 1995, 2004) ; cf. aussi H. Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis* (1987), *Réinventer le Métier d'apprendre* (1999), *Le langage du vivant* (2013)

<sup>13</sup> H. Trocmé-Fabre, *L'Arbre du Savoir-Apprendre*, p. 38

<sup>14</sup> Boris Cyrulnik, *Né pour découvrir*

même échelle, les mêmes outils, la même démarche, quel que soit le contexte, quels que soient l'espace et la durée...

Un autre piège est d'ignorer l'alternance entre nos divers « possibles » et leur *actualisation* dans un ici et maintenant qui reste à *découvrir, inventer, organiser, créer*. Ce qui arrive est un « possible » qui s'actualise dans un ici et maintenant qui a déjà une histoire et dans lequel l'inattendu a sa part.

Le couple infernal « réussite//échec » est culturel, binaire, quantitatif... Il est la proie du verbe « avoir » et de ses acolytes (« posséder », « peur de perdre », « garder »). Contrattaquons en donnant toute la place au couple « possible//non encore actualisé », de la famille des verbes cognitifs « explorer » et « découvrir ».

### Troisième étape : savoir — (s') organiser

Souvenons-nous : notre cerveau est l'exemple même de la caractéristique du vivant<sup>15</sup>. Pour Francisco Varela le cerveau est une structure biologiquement et anatomiquement *sélective* : il est construit pour « stabiliser le monde »<sup>16</sup>. Il est évident que cette aptitude fondamentale doit faire partie de l'action éducative.

Les pièges à éviter au niveau de cette troisième étape sont les différentes formes du dysfonctionnement dans l'organisation de la complexité. Exemple : une conception linéaire, symétrique, causaliste de la réalité ; le redoutable « ou bien... ou bien... » si cher à la langue française ; l'opposition obstinée des contraires, qui évite de proposer leur complémentarité et, bien sûr, leur réciprocité.

Ces pièges accueillent nos redoutables étiquettes culturelles, nos « prêts-à-penser », nos « prêts-à-voir », et les plus redoutables de tous, nos « prêts-à-croire ».

L'hypertrophie du « savoir-organiser » est tout aussi redoutable. Nous connaissons tous les ravages des généralisations (« les gens », « on », « ils »...) et de ces étiquettes qui, dans nos langues occidentales, nient la diversité du vivant et sa capacité d'être en advenir.

Un conseil de Francisco Varela, pour échapper à ces pièges : apprendre comment changer, qui, à lui seul, est une nouvelle discipline<sup>17</sup>

### Quatrième étape : savoir — créer du sens

À cette étape, le piège consiste à se contenter d'une organisation qui a fait ses preuves, qui a contribué à construire un sens « flottant », non-ancré, pré-donné, en provenance d'un ailleurs extérieur. Dans ce cas, *apprendre* est synonyme d'absorber un contenu, et la *connaissance* est l'équivalent d'un recueil d'informations ou d'un miroir de la nature.

Le grand piège à ce niveau est d'ignorer que *l'équilibre* de chaque être vivant se trouve, selon les termes de Francisco Varela, *dans un chemin de couplage*. Un chemin, *qui se crée en marchant*<sup>18</sup>, qui a donc une histoire, un avant, un pendant, un après.

<sup>15</sup> Hubert Reeves exprime ainsi : « la vie est la forme la plus avancée de la structuration de la matière » (*Le Un 1*, n° 112, 27 juillet 2016)

<sup>16</sup> *Né pour organiser* (CERIMES, 1995, 2004)

<sup>17</sup> Cf. note précédente.



À cette étape, l'absence, dans notre boîte à outils, de *l'outil questionnement* (et surtout de *l'auto-questionnement*) annonce un arrêt brutal de notre ancrage dans notre propre expérience, et surtout l'arrêt de l'autonomie de l'être-en-advenir que nous sommes<sup>19</sup>.

Une erreur, et même une "faute" souvent commise au niveau de cette quatrième étape est de comparer le cerveau à un ordinateur. LA "faute" consiste à désincarner le processus de création du sens et d'ignorer la composante corporelle du *processus de connaissance*, c'est-à-dire le *processus d'émergence du sens* : le sens n'est pas donné, il se construit.

Ces quatre premiers savoir-faire correspondent, dans la théorie de Paul MacLean, aux quatre premiers niveaux de notre relation à l'Environnement. Notre cerveau reptilien y est aux commandes pour réguler et régler les problèmes à ce niveau<sup>20</sup>.

Suivent, dans l'Arbre du Savoir-Apprendre (et dans l'évolution), des problèmes qui dépassent le cerveau reptilien, et que le cerveau mammifère a géré, gère, et apprend à gérer avec de nouveaux savoir-faire.

### **Cinquième étape : savoir — choisir**

Tandis que notre cerveau reptilien a pour tâche de régler nos relations à l'environnement, notre cerveau mammifère a la responsabilité de nos relations à l'Autre. Rassurons-nous, nos capacités de sélection défient toute méthode de calcul<sup>21</sup>. Si tout s'est bien passé jusque-là, si nous avons compris que, comme le dit Francisco Varela "nous sommes choix, choix, choix", le problème à régler est de savoir que choisir, où, quand, comment choisir, surtout dans quel but choisir...

Au cœur d'un contexte social, physique, technologique en pleine mouvance, il est évident que nos choix risquent constamment d'être orientés au nom de certaines priorités et croyances.

Le plus grave piège (il s'agit même d'une FAUTE), est de laisser quelqu'un choisir à notre place, c'est-à-dire nous imposer ses valeurs, ses réponses à ses propres "parce que" : un choix issu des "pourquoi" d'une autre personne...

André de Peretti nous rappelle que le vrai choix se fait à *l'école du vivant* : par nous, par les autres, pour nous et pour les autres<sup>22</sup>. Le piège à éviter, ici, est donc d'éviter de voir dans l'enseignant un gourou, un "sachant" qui transmet un contenu déjà prêt à l'emploi, qui attend des réponses à ses propres questions... dont il a déjà forgé les réponses !

C'est au niveau de ce savoir-faire que le verbe "être" doit laisser la place au verbe "devenir", et même au verbe "advenir", puisque... *demain n'existe pas encore*<sup>23</sup>. Le piège, pour l'apprenant, consiste à éviter ou à renoncer d'entrer soi-même dans le

---

<sup>18</sup> Référence au poème de Machado.

<sup>19</sup> Nous confondons malheureusement "autonomie" et "indépendance".

<sup>20</sup> P. MacLean, et P. Guyot, *Les trois cerveaux de l'Homme*, J. Laffont, 1990 ; cf. aussi Trocmé-Fabre H., *J'apprends donc je suis*, (4<sup>e</sup> rééd. 2002), p 46-50, 192.

<sup>21</sup> Cf. l'Annexe à ce document. Mais, note Théodore Monod, "l'acquis neurologique de l'homme reste souvent en sommeil", *Pèlerin du Désert, La table Ronde*, (1999) p.31

<sup>22</sup> NPA 5.

<sup>23</sup> A. de Peretti, cf. note précédente.

questionnement, le sien. Pour l'éducateur, le piège est de proposer à tous la même approche, le même outil, et un unique support.

À ce niveau, pour tous les partenaires (enseignant, apprenant, éducateur, institution), le piège consiste à ne pas utiliser un outil très utile : l'erreur. Comme le propose Bertrand Schwartz, ne pas faire de *l'analyse collective des dysfonctionnements*<sup>24</sup> un outil est se priver d'un matériau précieux pour construire la démarche d'apprenance.

### **Sixième étape : savoir — innover**

L'étape suivante est tout naturellement une étape de création. Beaucoup d'entre nous aimeraient qu'elle intervienne plus tôt, mais l'acte de création *émerge* de ce qui a été observé, perçu dans la complexité, organisé, relié, choisi au cœur de l'inattendu...

Les pièges à cette étape sont nombreux : le plus redoutable est celui de créer POUR créer, POUR dominer, POUR agir, POUR posséder (sous toutes ses formes)... pour occuper l'espace. Le piège est redoutable parce qu'en espérant que la forme seule fera naître le sens, le vouloir-dire s'arrête là. Quand la forme se fige au niveau de l'idée, elle s'use, elle vieillit... Le regard de l'autre est ignoré. Il n'y a plus de place pour le *pouvoir dire*.

### **Septième étape : savoir — entrer en réciprocité**

On s'étonnera, peut-être, que l'échange avec l'Autre vienne si tard dans la montée dans l'Arbre. Cette réaction est liée à notre conception de l'évaluation (rappelons son étymologie : « valeo », je vais bien), et au désir — très occidental — de vérifier sans attendre l'efficacité de notre démarche pédagogique.

Les pièges à cette étape seront évités si les risques du terme "échanger" sont clairement posés : s'il s'agit, à ce stade, de trouver l'équilibre dans l'échange du donner↔recevoir. Pourquoi ? Parce qu'une évaluation mal comprise consiste à évaluer uniquement des performances par rapport à un objectif quantitatif.

Reprenons l'exemple du vivant et de sa recherche d'équilibre. Quel que soit l'organisme vivant (monocellulaire, plante, insecte, mammifère, humain, société...) l'équilibre de cet organisme se construira grâce à son "autopoïèse" (la construction de soi) ET grâce au "couplage structurel", c'est-à-dire le double flux de l'échange réciproque (↔) avec d'autres organismes vivants.

À ce niveau, les pièges à éviter sont, selon les termes de Bertrand Schwartz, le "tout formation", le "tout travail", un projet imposé de l'extérieur, plaqué, "hors sol" ; l'absence d'échange, de responsabilisation de chacun ; l'absence d'évaluation collective des dysfonctionnements ; l'absence d'un temps de maturation ; l'absence de transition.

<sup>24</sup> Cf. Bertrand Schwartz in NPA 7



## CONCLUSION : RAPPEL DES POINTS D'APPUI

### Éducation-Formation : à l'écoute des sciences du vivant

Que mettons-nous sous les mots « *éducation* », « *formation* » et « *sciences du vivant* » ?

Que se passe-t-il lorsque nous "éduquons" ?

En quoi les *sciences du vivant* (la nouvelle biologie, les neurosciences, les sciences cognitives) peuvent-elles nous éclairer sur notre métier d'apprendre, sur nous-mêmes, sur notre relation à l'Autre, sur notre recherche de sens quotidienne ?

En ce XXI<sup>e</sup> siècle naissant, nous traversons une crise aigüe jugée économique, sociale, politique, éthique... Mais cette crise est véritablement d'une autre nature. Nous vivons en réalité une **crise de perception**. Nous sommes devenus des géants technologiques et des pygmées de la perception. Nous ne voyons pas que *ce que les hommes ont en commun est beaucoup plus important que ce qui les sépare*.

Les sciences du vivant nous permettent aujourd'hui de renouveler, de relativiser nos concepts, de revisiter nos valeurs. Être à l'écoute des sciences du vivant implique que nous sachions créer un espace et une durée d'interrogation indispensable à l'accueil des données, au changement d'angles de vue, de points de vue, ce qui nous permet de reformuler nos questions en termes structurels, fonctionnels, existentiels, et de replacer nos problèmes dans une perspective qui tienne compte des caractéristiques du vivant, et, en particulier, des exigences de notre cerveau, c'est-à-dire de notre corps tout entier.

Au cours des millénaires, des actes fondamentaux ont permis à l'organisme humain d'évoluer. Ces « savoir-faire » sont des capacités innées que notre organisme possède en naissant (et même avant de naître). Ce patrimoine est à conserver, à nourrir, à développer, mais, surtout, à découvrir par les intéressés eux-mêmes.

Sous le titre *Né pour apprendre*<sup>25</sup>, sept personnalités scientifiques témoignent des avancées de la science dans les domaines de la biologie, de la génétique, de la physique quantique, des neurosciences, des sciences cognitives, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Ils nous parlent de la diversité de nos ressources humaines et ils nous aident à clarifier les concepts d'autonomie, de perception, de compréhension, d'intégration, et d'apprentissage tout au long de la vie.

### Que nous disent les travaux des scientifiques : quelles sont les grandes leçons du cerveau aujourd'hui ?

- **Des chiffres** : une simple énumération donne une idée de notre fabuleux potentiel d'association, de connectivité, de créativité, de renouvellement... Ils ne laissent aucun doute sur notre capacité de flexibilité et d'adaptation.

Que faisons-nous de ce potentiel ?

<sup>25</sup> DVD. Auteur H. Trocmé-Fabre. Réalisateur D. Garabédian. Coproduction Université de La Rochelle et E.N.S. Lyon. Distribué par SFRS, [info@cerimes.fr](mailto:info@cerimes.fr). (1994). Cf aussi, sans hésiter et sans modération le site [www.lecerveau.mcgill.ca](http://www.lecerveau.mcgill.ca).

- **Les nourritures du cerveau**, donc du corps : la lumière et l'oxygène sont des conditions indispensables pour l'équilibre corporel. L'affectivité, les langages, les savoirs et les savoir-faire sont considérés aujourd'hui comme de véritables nourritures cognitives, ainsi que l'équilibre du « donner-recevoir ». Un autre type de nourriture, sans doute le plus important, est le respect de l'alternance, l'ouverture vers le nouveau, le « et si... ? » de la recherche vers l'adaptation, l'ajustement de notre « être là ».
- Comment positionner nos efforts de soignants et d'enseignants pour que soient respectés les besoins vitaux du cerveau, véritable chef d'orchestre de notre équilibre biologique ?

**Le statut du cerveau dans le corps** est celui d'un système ouvert qui fait de nous des êtres en recherche d'équilibre, c'est-à-dire en recherche de sens.

- Comment contribuer à ce que les actions, les perceptions de ceux que nous rencontrons professionnellement contribuent à leur propre recherche d'équilibre, de bien-être, de croissance ? Comment leur révéler les ressources qui sont en eux ?

**La nature de notre cerveau** : le cerveau humain est essentiellement pluriel, évolutif, complexe, c'est-à-dire conforme aux lois de la nature et aux lois de l'Univers.

Il semble que le plus important pour les professions de soins et d'éducation est de savoir que chercher à faire des prévisions pour un système complexe n'a pas de sens. Dans les domaines de la santé, de l'éducation et de la formation, il n'y a pas de place pour des certitudes pures et dures : laissons la vie et tout son mystère décider.

- Cherchons « simplement » à être cohérents avec ce que nous savons du vivant.

**Le rôle de notre cerveau** : il établit des couplages, construit des relations nouvelles avec notre environnement. Le cerveau fonctionne de jour comme de nuit, pendant le sommeil, pendant les rêves, et surtout pendant les pauses sensorielles (les silences en musique). Il est totalement activé lorsque la motricité des mains est en jeu. Le cerveau construit des images (visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives...) *à partir* des stimulations en provenance de l'extérieur (*à partir de* nos organes des sens) ET de l'intérieur (nos expériences, nos mémoires, nos émotions...). Les recherches confirment qu'il existe un corrélat neuro-physiologique de l'acte volontaire : le cerveau est mobilisé AVANT l'acte lui-même.

- Dans nos actes professionnels et personnels, il est essentiel de tenir compte du fait que la préparation de l'acte fait partie intégrante de l'acte lui-même. De même, la connaissance de l'objectif mobilise l'attention et participe ainsi à la réalisation et la réussite de l'acte. La pédagogie de projet a des bases solides.

### **Le cerveau humain est armé pour gérer la complémentarité**

Notre cerveau pratique la complémentarité de ses trois composantes et de ses deux hémisphères : 300 millions de fibres relient l'hémisphère droit à l'hémisphère gauche :

- l'équilibre du cerveau reptilien exige un espace, un territoire de survie, un contexte d'appartenance ;
- l'équilibre du cerveau limbique nous demande d'aimer, d'être aimé, de créer, de partager, de nous souvenir, d'entrer en relation avec d'autres vivants ;
- l'équilibre du cortex exige une durée de structuration et une durée de pauses. Il a besoin d'organiser, d'établir des relations avec ce qui est proche, lointain, différent, semblable.

***Laissons-nous questionner par les sciences du vivant***

Nous sommes donc biologiquement modifiables, capables de changement, équipés pour gérer la complexité, la différence, l'inattendu... Et, n'oublions jamais, la coopération, la sélectivité, l'auto-organisation, la diversité... sont au cœur de nos cellules.

La vie, que nous hébergeons pour un temps dans notre corps, est continuité : « elle ne commence pas, elle continue ». Cette phrase, prononcée par François Jacob au procès de Bobigny, s'applique à la phylogenèse, à l'ontogenèse, chaque jour de notre vie quotidienne, à nos peines, à nos joies, au partage de la complexité dont est fait le tissu de notre vie, à l'évolution du vivant à laquelle nous participons — *même si nous l'ignorons encore*.



ITINÉRANCES SENSIBLES ET DIALOGUES TERRESTRES  
(BISCHOFF O.)



*Orane Bischoff*

[orane.bischoff@supagro.fr](mailto:orane.bischoff@supagro.fr)

*Orane Bischoff est ingénieure d'étude à l'Institut d'Éducation à l'agro-environnement de Florac (Montpellier SUPAGRO France) où elle a mise à place la licence professionnelle « Coordination de projets en éducation à l'environnement et au développement durable ». Membre du Groupe de Recherche sur l'Écoformation, ses travaux portent sur la dimension sensible et vitale de notre relation à la nature. Dans cette perspective elle développe des stages de formation par la marche et l'itinérance en groupe.*

Résumé

*Comment parler d'écoformation ? Comment dire la manière dont nous sommes formés par la terre, les plantes et les éléments ? Comment développer une compréhension, une théorie et une pratique pédagogique sans flétrir la trame sensible de l'expérience vécue ? Pour tenter l'aventure, cet article utilise les voies de la description phénoménologique, de l'interprétation symbolique, mais aussi du croquis et de la photographie<sup>1</sup>. Dans un premier temps je vous propose quelques descriptions de moments intenses d'écoformation vécue, puis, dans un second temps, une première analyse symbolique appuyée sur le cercle de la roue médecine des cultures amérindiennes.*



Racines de contrefort d'un arbre de forêt tropicale de Guyane (Bischoff, dessin, 1999)

*Aux gardiens de la Terre et de l'Humain  
dont j'ai eu la chance de croiser les chemins*

\*\*\*

*à Gaïa,*

**INTRODUCTION**

Nous sommes la Terre. Nous sommes une de ses expressions, un de ses organismes. Par quel étrange phénomène oublions-nous que nous sommes modelés par cette précieuse biosphère ?

Replonger au cœur de notre expérience terrestre, notamment quotidienne, met en valeur combien notre être en entier entretient un dialogue secret et profond avec son milieu de vie.

L'expérience de moments d'immersion totale dans un milieu où l'humain n'est plus qu'un être isolé et fragile met en avant la puissance et la vitalité des écosystèmes terrestres qui semblent reprendre le pouvoir sur notre mental, notre corps. Expériences fortes, parfois

<sup>1</sup> Dessins et photographies originales de l'auteure.

dangereuses et enivrantes qui redonnent une nouvelle (ou une ancienne !) place à notre corps et esprit dans une interaction vitale avec les lieux.

Je souhaite juste témoigner de ce qui se passe en moi dans mes expériences terrestres intenses. Je fais l'hypothèse que ce ne sont pas des anomalies, mais au contraire l'expression vitale d'un lien fondamental à la Terre et à ses éléments. Ce sont des balbutiements et des analyses partielles de ce qui semble un langage de molécule à molécule entre mon corps et la Terre !

### IMMERSION DANS LES SENS... SENSATIONS... : INSTANTS CHOISIS ET SOLITAIRES

*Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers, Picoté par les blés, fouler l'herbe menue, Rêveur,  
j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds. Je laisserai le vent baigner ma tête nue.  
Je ne parlerai pas, je ne penserai rien : Mais l'amour infini me montera dans l'âme, Et j'irai loin,  
bien loin, comme un bohémien, Par la nature, heureux comme avec une femme.  
(Arthur Rimbaud, 1870)*

#### Instant 1 : Dans la forêt tropicale humide de Bornéo, quelque part sur la planète...



Forêt tropicale de Bornéo, Malaisie, territoire des Penans,  
(photo Bischoff, 2002)

*Cathédrale verte  
vertébrale  
de mon être*

Ma vue est rétrécie, l'horizon est sylvestre, la lumière tamisée, tout autour de moi je découvre une végétation luxuriante : pousses de palmiers, arbres géants, foisonnement de plantes inconnues, suspensions enchevêtrées de lianes, racines immenses comme des parois.

Je suis chez eux, humble visiteuse.

Les arbres sont gigantesques, comme intouchables.

L'atmosphère est saturée d'eau, tout est humide. Je me sens imprégnée de cette odeur d'humus en décomposition, odeur âcre et boisée.

La terre est boueuse, je dois être très vigilante pour ne pas tomber, le sol est glissant. Marcher sur ces sentiers presque invisibles, grimper sur des troncs d'arbres en équilibre, poser le pied sur la roche luisante, tout semble un piège pour moi qui n'y connais rien. Je m'émerveille de tout : les multiples cours d'eau qui parcourent la forêt, ces papillons d'un bleu intense, la canopée si haute... Mais attention, je ne peux pas m'agripper à n'importe quelle branche : piquants ou fourmis pourraient m'agresser. Je n'ai pas encore mes marques dans ce territoire. Pourtant, j'aime cet élan de vie sylvestre et tropical, où mes sens ont totalement perdu leurs repères. Ici, je pourrais me sentir chez moi, de retour à la maison, dans le berceau des arbres, l'élan spontané des êtres vivants. Enfin, un lieu où l'humain semble loin et discret.

Je me perds dans tout ce qui s'offre à moi, les fleurs aux couleurs intenses : rouges, roses, oranges, la forme des feuilles, la diversité des plantes, les insectes aux formes et couleurs démesurées, les serpents, les fourmis et autres jaguars dont je croise la piste.



Petit à petit, je perds pied, mon esprit s'effrite dans un espace-temps qui le transporte, le met en abîme. Les sons qui m'entourent m'interdisent par leur volume tout repli intérieur. Mon corps entier est transpercé, traversé, saisi par les stridulations sonores des insectes arboricoles.

L'obscurité de la forêt ajoute à la dislocation de ma pensée. Elle s'accroche comme elle peut aux événements sensoriels qui m'arrivent. Me voilà dans une nouvelle dimension.



Pirogue sur le Rio Onzole, région de Borbón, Équateur  
(photo Bischoff, 2000)

J'ai la sensation de marcher sur un fil, ou peut-être suis-je suspendue dans cette forêt d'arbres si grands, traversée par un afflux démesuré d'expériences sensorielles ?

Il en faudrait si peu pour retrouver mes frères et sœurs des grandes forêts humides... Marcher pieds nus sur la terre argileuse, me lever avant l'aube pour raviver le feu et pêcher le premier repas du jour. Je dors comme eux à même le sol de la cabane sur pilotis, blottie contre mon voisin ou ma voisine, comme eux, je me lave dans l'eau du fleuve et je pars en quête de fruits et de légumes sur les bords des sentiers.

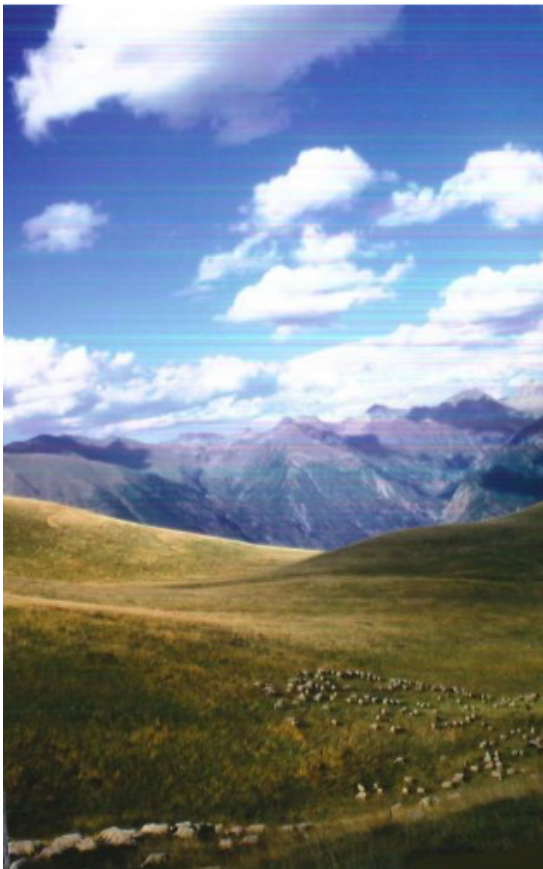
J'oublie presque d'où je viens tellement tout me semble naturel. Je mets mon corps au diapason de la vie forestière.

**Instant 2 : seule, avec 1500 brebis... quelque part à 2200 mètres d'altitude dans les Alpes...**

*Enfin reliée  
Cordon ombilical  
végétal !*

Tout est force et puissance : les paysages immenses et imposants au sein desquels se dessinent des sommets, crêtes, pâtures, forêts ou arbres isolés, vallées encaissées.

Et puis il y a le soleil, le vent, la pluie, la brume... Je dois anticiper et gérer, adapter mon corps, qui semble s'agrandir, se transformer pour embrasser/adhérer à l'espace. Roche séculaire, omniprésente qui parle, raconte l'histoire d'avant. Elle, tout juste d'accord pour qu'on s'accr-Roche à elle, mon corps dialogue et se confond avec ses formes. Je peux penser Haut, Loin, Fort, puis je reviens à mes pieds, mes mains, ce que mon corps m'offre de savoir dire et faire avec la terre, question de survie. Incessant yoyo de mon être, entre



Alpages, Alpes-Maritimes, Parc national du Mercantour (photo Bischoff 2003)

expansion et concentration, voire tension. Les risques sont grands, je dois rester humble, me détendre et être attentive, ne pas garder le troupeau trop serré, comme m'a dit le Berger. Pour lui, la nature, ça ne veut rien dire ! Il vit en elle tout simplement. Sa silhouette dans le paysage se découpe tel un élément naturel, une sculpture vivante mi-roche, mi-arbre. J'apprends de lui, de ses gestes et des quelques mots qu'il prononce. Il exhale une odeur que j'aime humer : une odeur d'air, de terre et de tabac. J'admire ses gestes simples et rythmés. Je le suis et m'improvise apprentie-bergère. Comme lui, les éléments prolongent mon être... le bâton qui me tient, le chien qui me scrute, attentif à mes moindres gestes et ordres.

Ça me rend forte. Je me sens forte, et d'ailleurs, ici, tout se fait en force, grimper la montagne en traçant droit dans la montée, arriver à conduire ces mille cinq cents brebis carillonnantes, les siffler quand elles sont loin, pour qu'elles reviennent.

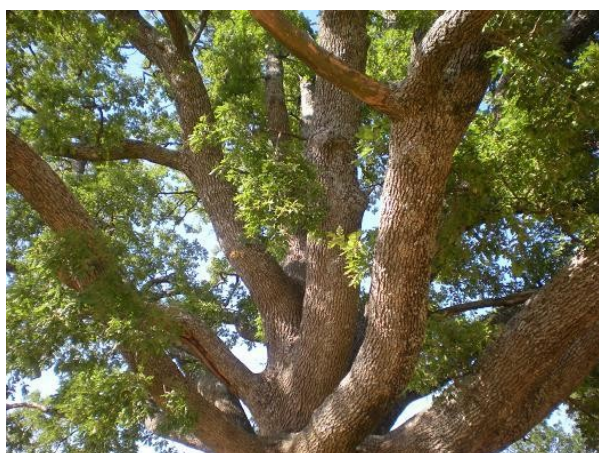
Cette force m'emporte, je suis enivrée d'horizon, d'espace, d'air... Je suis saoulé d'avoir bu tant d'air et de vent !

Le vent emporte mes cris, mes mots.

Ma vision embrasse tout. Elle saisit cette sensation de grandeur qui émane de la montagne qui m'absorbe dans chacun de ses plis. Je m'ancre à son épine dorsale. Mon corps semble vaciller entre la terre et le ciel.

Mon rapport au troupeau est ambivalent : les bêtes me rassurent, m'émerveillent. Mais elles se meuvent comme un seul être, comme une onde qui se déploie, parfois imprévisible.

Puis quand le soleil est haut, nous chômeons tous ensemble, je pars en quête de mon petit nid, un rocher ouvert et rond ou encore mieux un arbre : pin ou mélèze qui m'ouvre ses racines, sa ramure comme un ami qui m'accueille. Peu à peu je me dilue dans la respiration de la montagne, dans la roche façonnée par les éléments, dans l'eau claire qui s'élanche, dans la brebis qui me suit, dans cette herbe accueillante, dans les multiples odeurs qui m'entourent : suint de moutons, bouffées d'odeurs de pins ou de mélèze, terre et bouse, odeur d'air, fraîche, pure cristalline.



Héraclès, chêne pluricentenaire, Sainte-Baume dans le Var  
(photo Bischoff, 2000)

### **Instant 3 : En itinérance, quelque part sur un chemin de Grande Randonnée...**

*Être soi  
Être la rumeur du bois  
la feuille et l'arbre à la fois*

Je suis partie, oui, ça y est je l'ai fait. J'ai pris mon courage à deux mains, pour Oser accomplir ce désir très profond... juste mon sac à dos, juste rien d'autre que mon corps pour aller dans le vaste monde...

Sensation d'ivresse et surtout de re-possession de MOI et de l'espace autour !

JE m'appartiens, LE MONDE s'ouvre !



Mon corps est en émoi des orteils jusqu'au sommet du crâne, j'exulte d'avoir laissé ma voiture, ma maison, mon entourage. J'ai la sensation d'ouvrir la porte de ma CAGE ; formidable appel d'air pour un corps et un être en vase clos.

Petit à petit, en mettant un pas devant l'autre, nez au vent, l'œil attentif à chaque détail, il me semble qu'au bout d'un temps, mon être de chair s'est transformé en être hybride façonné par le minéral, le végétal et l'animal.

Me voilà devenue patchwork, étoffe multiforme tissée de feuilles, de troncs, de roches, de terre, de fleurs, de parfums sylvestres, de passages furtifs d'ailes et de pelages bondissants. JE suis LÀ, dans ma vaste demeure... Entre la roche, le chêne vert et d'autres arbres buissonnants, je trouve une couche provisoire pour ma sieste, un repas frugal glané au gré du chemin, des amitiés puissantes et furtives avec l'araignée, l'écureuil, cette fleur-là épanouie, cet autre humain plus loin dans une semi-civilisation retrouvée.

Je sature ma rétine d'images d'arbres, ceux qui sont là, comme des compagnons silencieux. Mon regard glisse sur leurs écorces, caresse leurs troncs, les branches et les fines brindilles. Mes yeux se perdent dans l'infini détail des jeux d'ombres et de lumières entre les feuilles, la canopée, le ciel et le soleil.

Mon espace sonore déborde de bavardages incessants. Je converse avec le monde. Pourtant, à l'extérieur de moi, tout semble calme et silencieux, je me sens en repos de la civilisation.

Je saisis avec ma main, les muscles de mes jambes et mon corps tout entier, la surface terrestre, le paysage qui se déploie et l'horizon qui s'allonge devant moi.

Je viens de retrouver mon pouvoir sur le temps, mes rythmes, l'espace qui m'entoure, pour une fois, je ne subis plus la grille spatio-temporelle, je la choisis, je la saisis et la mets à ma mesure. Je deviens l'horizon et le paysage. Je ne suis plus que des jambes qui s'étirent, grimpent, descendent, agrippent ce morceau de terre. Je dessine mon propre destin, je me confonds avec le territoire, mon être s'étend, il est infini, plus rien ne peut l'arrêter.

Et après ? Comment le redimensionner au format d'un Bureau ?

#### **Instant 4 : Pelotonnée dans mon duvet, sous le ciel étoilé, quelque part dans la nuit...**

Immensité, miroir infini de la nuit étoilée, je m'en remets au ciel, qui veillera sur moi...  
La nuit est sonore, un autre monde s'éveille.



Vue sur la mer, Écosse (photo Bischoff, 2015)

Faire confiance, s'abandonner à la vie nocturne pour renaître, peut-être demain matin. La fatigue qui m'envahit m'oblige au lâcher-prise. Je me blottis contre le ventre doux de la terre. J'ai l'impression de sentir la respiration des arbres, voire même d'entendre le discret

bavardage qu'ils entretiennent avec les loirs et les hiboux. Dans l'obscurité, mon odorat et mon ouïe s'aiguisent, se déploient... je surveille mon territoire, je perçois le passage discret d'autres mammifères.

Je suis au niveau du brin d'herbe, je dialogue avec lui et son petit monde. Le sol et l'herbe sont le giron qui m'accueille. Leurs odeurs fraîches sont ma litière, je cherche ma propre chaleur. Mon être est tout concentré sur ce corps ramassé. Je tente de me faire oublier dans cette trame animée et feutrée de la nuit.

Je ne me repose pas malgré mes assoupissements... Mais, au matin, je me sens gorgée d'étoiles et d'ondes terrestres, pétillante de toutes ces rencontres, comme initiée. J'ai infiniment de gratitude pour l'arbre, la roche, la terre et tous les êtres qui m'ont veillée pendant ce voyage nocturne. Je pars en les saluant chacun.



Vue sur la mer, Écosse (photo Bischoff, 2015)

## Dialogues



Pin d'Alep dans les calanques  
(Bischoff dessin)

*Une famille d'arbres : (...)*  
 « Je sens qu'ils doivent être ma vraie famille.  
 J'oublierai vite l'autre. Ces arbres  
 m'adopteront peu à peu, et pour le mériter  
 j'apprends ce qu'il faut savoir :  
 Je sais déjà regarder les nuages qui passent.  
 Je sais aussi rester en place.  
 Et je sais presque me taire. »  
 (Jules Renard 1894)

Mon regard scrute intensément la feuille qui se découpe dans la lumière vive de l'après-midi, j'ai l'impression de saisir chaque micro mouvement, chaque déplacement de molécules... saisir, prendre, comprendre, apprendre... qu'est-ce que je veux posséder ?

D'où vient ce désir incontrôlable de vouloir me diluer dans le monde naturel qui m'entoure ? Par mes yeux, mes mains, ma bouche, mon oreille, mon corps, je cherche à le ressentir plus fort... Restera toujours un creux en moi... Comme une faim, une fusion qui ne peut se faire... Je souffre d'avoir été séparée de tout ça... Je dois reprendre conscience de mon appartenance, et vivre comme la feuille ; avoir mon existence propre dans le grand arbre de la vie et du monde.

Mes sens comblent ce manque, je ré-absorbe tout grâce à eux...

Ces couleurs là-bas dans la montagne ! Ces arbres teintés des couchants les plus vifs, ces dégradés passant par tant de verts et de jaunes des plus sombres aux plus pâles... Mon cœur semble implorer de tant de beauté... mais pourquoi ?

Furtivement dans son langage précipité, léger et clair, rempli de chuchotements, la fragile mésange se suspend à la branche du noisetier, je reste immobile, comme touchée par la grâce, et je ne me lasse pas de la voir passer, de l'entendre chanter, de la voir s'agiter...

Mes mains posées sur l'animal, sur son encolure, je sens son énergie, sa vie, le souffle de ses naseaux, la force de ses muscles, son regard sombre ou léger, je ne sais plus qui je suis...

Comment cela se fait-il ?

Comment est-ce possible ?

Et cette roche-là, ce calcaire râpeux d'un blanc éclatant qui s'étale sous l'intensité du soleil, son squelette m'émeut, je ne peux m'empêcher d'y passer les mains, de frotter la pierre, sentir son poids, sa présence, et l'emporter...

Que se passe-t-il entre toutes ces entités et moi ?

Tout se déroule comme si je pouvais leur parler. Comme si elles pouvaient m'écouter et m'entendre... Un dialogue est-il possible ?

À bien y réfléchir je leur parle, parfois même, je leur écris... haïkus, bouts de textes et mots épars... je cherche par tous les moyens à exprimer, sortir les sensations que j'ai en moi, besoin vital et fondamental de partager.

### **Traduire, transmettre, partager...**

Ces vécus fondateurs, écoformateurs font résonner quelque chose de profond en moi.

À quoi font-ils écho ? À l'enfance de l'humanité ? Aux poussières d'étoiles qui se meuvent en moi ? (Reeves, 1984)

Comment poser des mots sur cette intimité fusionnelle, tellement intérieure que parfois les mots manquent, s'ignorent. Cela va au-delà de l'intime, vers une part d'animalité chez laquelle les mots n'ont plus d'existence, car seuls ÊTRE et VIVRE sont importants. Ces instants écoformateurs favoriseraient-ils une « pédagogie de l'être » ? (Rabhi, 2010).

Ce sont des histoires de moments, d'instant mis bout à bout qui constituent les briques de mon existence. Ce sont des Kairos, des événements à saisir qui donnent sens à mon être. Ces moments-là sont fondateurs, tout y est, comme un hologramme (Hess, 2009) (Morin 2005) (Galvani, 2013). Dans cette fusion entre mon être et ce qui m'entoure, je vis un moment ontologique, un « moment d'autoformation du régime nocturne mystique » pour citer P. Galvani, s'inspirant de G. Durand (ibid).

Ces moments sont sensibles, sensés, sensoriels. David Abram dans son livre « Comment la terre s'est tue » insiste sur le fait que nos sens nous permettent le dialogue avec la nature, ce qui nous entoure, car notre corps, nos sens ont été modelés par elle. Aujourd'hui, vivant dans des mondes manufacturés, artificialisés, voire aseptisés, nos sens ont faim, sont en manque, causant notre course à la consommation (Abram, 2013).

Je m'oublie, me dilue, sensation étrange de devenir ce qui m'entoure, les limites de mon moi n'existent plus, elles se sont estompées dans le paysage. Je fais partie du tout, je suis dans le tout, je suis le tout, je suis cet arbre, cet animal, ce ruisseau, ce son ou cette odeur. Est-ce que je vais me mettre à penser comme eux (Léopold, 2000) ?

Ce que j'aime, c'est choisir l'aventure qui me permettra cette nouvelle symbiose... j'aime cet élan, ce courage qui va m'engager dans mon auto -éco-formation (Pineau, 2001). Quand je décide de quitter le port pour partir vers moi et donc vers le monde, la terre.

« (...) simultanément, la chair est le chemin de l'ouverture au monde. En s'éprouvant, l'individu éprouve l'événement du monde. Sentir, c'est à la fois se déployer comme sujet et accueillir la profusion de l'extérieur. » (Le Breton, 2015)

Je sens bien alors qu'à l'intérieur de moi, quelque chose se déploie comme une grande voile qui capte les vents les plus légers pour avancer. Mes sens sont totalement sollicités, ils s'aiguisent pour vivre des expériences directes, qui vont ouvrir mon espace intérieur, permettre la grande aération à mon cerveau. Mon imagination reprend son poste, elle reprend sa force, son pouvoir. Comme dirait Bachelard :

*« La puissance imaginante fait en effet corps avec ses images quand le rêveur manie la pâte céleste. À une magie qui d'habitude veut agir sur l'univers fait place une magie qui travaille le cœur même du rêveur. » (Bachelard, 1943, p 260).*

Je me dissous souvent dans la contemplation de ce qui m'entoure « Et la contemplation de la grandeur détermine une attitude si spéciale, un état d'âme si particulier que la rêverie met le rêveur en dehors du monde prochain, devant un monde qui porte le site d'un infini » (Bachelard, 1957, p 168).

Alors tout devient relation, de façon consciente, voulue, subtile. Ma survie en dépend, directement. Qui dit relation, dit dialogue, négociation.... alors l'autre devient un peu de moi et je deviens un peu de l'autre.

« Les sens sont en rapport de réciprocité intime : lorsque nous touchons l'écorce d'un arbre, nous sentons l'arbre nous toucher nous ; lorsque nous prêtons l'oreille aux sons locaux et que nous accordons notre nez aux senteurs saisonnières, le lieu en retour, s'ajuste progressivement à nos sens. Les sens, en d'autres termes, sont la principale manière qu'a la terre d'informer nos pensées et de guider nos actions. » (Abram, 2013).

Je rentre en dialogue avec le monde et dans ce monde, il y a différents êtres que je rencontre.

À ce moment-là, ce n'est plus la pensée qui commande, ce sont mes mains, mes pieds, mes sens qui pilotent le navire de mon être. Le reste se met au diapason, obéit.

Je ne fais plus qu'un avec le monde, je fais partie du grand organisme et j'agis en cohérence avec lui. Cette expérience rejoint les courants de pensée de l'écopsychologie (Egger, 2015).

Je suis remplie d'empathie, de sollicitude.

« En supposant que nos relations aux autres ou à notre environnement ont un rôle central dans la compréhension de notre propre vulnérabilité ontologique, la théorie du care propose cependant de penser une autre communauté que celle générée par l'intérêt. Dans un monde moderne où le réseau social prend corps à l'échelle globale, il devient possible d'envisager



une “géographie de la générosité” (Barnett et Land [2007]) qui conduise à une communauté de care. Il ne s’agit plus seulement de penser le care sous un aspect personnel et politique, “mais aussi comme un care du monde” Pulcini [2013]. » (Petit, 2014).

Je sens émerger en moi quelque chose de nouveau, une force nouvelle, des sens nouveaux, la terre me parle et je lui réponds, mes mots deviennent des haïkus, des chants pour elle et ses êtres ; je parcours les sentiers comme une aborigène en quête du rêve du territoire.

*« Petit à petit, pas à pas, après la perception détaillée, on entre dans une sensation plus abstraite du paysage, dans un état de contemplation cosmique. L’identité personnelle se perd, disparaît. La marche est un processus d’ouverture. Le tonus des muscles, le plaisir purement animal, a un effet sur la tonalité de l’esprit. On s’ouvre au paysage, on s’identifie au paysage : le corps s’y intègre, et l’esprit y respire. Le moi laisse la place au non-moi. La conscience fonctionne toujours, mais ce n’est plus une conscience égoïque. Les idées semblent émerger d’un espace plus grand. On est entré dans le continent de la conscience, dans le pays de la pensée, dans le grand champ de l’esprit poétique. » (White, p252, dans Lévy et Gillet, 2007).*

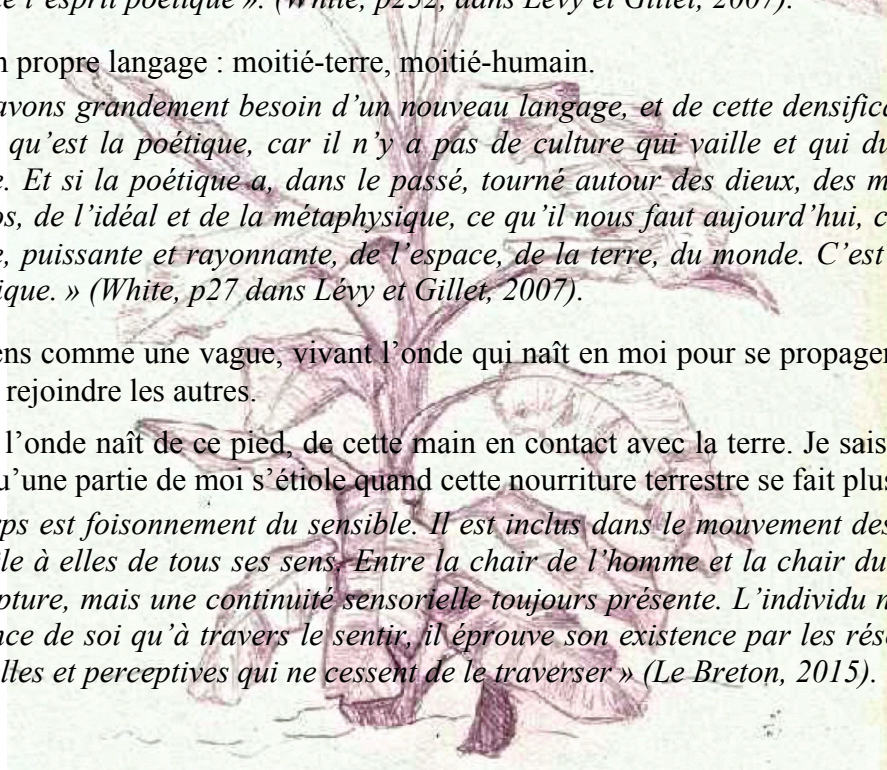
Je crée mon propre langage : moitié-terre, moitié-humain.

*« Nous avons grandement besoin d’un nouveau langage, et de cette densification du langage qu’est la poésie, car il n’y a pas de culture qui vaille et qui dure sans poésie. Et si la poésie a, dans le passé, tourné autour des dieux, des mythes et des héros, de l’idéal et de la métaphysique, ce qu’il nous faut aujourd’hui, c’est une poésie, puissante et rayonnante, de l’espace, de la terre, du monde. C’est cela, la géopoésie. » (White, p27 dans Lévy et Gillet, 2007).*

Je me ressens comme une vague, vivant l’onde qui naît en moi pour se propager de plus en plus loin et rejoindre les autres.

Je sais que l’onde naît de ce pied, de cette main en contact avec la terre. Je sais que j’en ai besoin et qu’une partie de moi s’étiole quand cette nourriture terrestre se fait plus rare.

*« Le corps est foisonnement du sensible. Il est inclus dans le mouvement des choses et se mêle à elles de tous ses sens. Entre la chair de l’homme et la chair du monde, nulle rupture, mais une continuité sensorielle toujours présente. L’individu ne prend conscience de soi qu’à travers le sentir, il éprouve son existence par les résonances sensorielles et perceptives qui ne cessent de le traverser » (Le Breton, 2015).*



Bananier en Guyane, (Bischoff, dessin 1999)

J’aspire à ma prochaine fuite, à ma prochaine rencontre avec moi et la terre. « Il se pourrait que, dans ses errances, celui qui a pris la fuite incarne à son insu certains rêves inassouvis du sédentaire. Le vagabondage est une liberté qu’il est rare de s’accorder quand la gangue du quotidien enferme les aspirations à l’ailleurs » (Pardo, 2015). En attendant, je prépare mon sac, pour imaginer mon escapade, mon évasion vers l’essentiel.

**PROCESSUS INTÉRIEUR, VIVRE ET SE TAIRE**

*Reliance  
Je suis le temple  
qui relie le ciel et la terre*

C'est une histoire en creux, une histoire où le corps humain se moule dans l'empreinte de la terre.

C'est une histoire de pores, de peaux, de toucher et de contact, ça doit être une histoire d'interface, de corps médial comme dirait Augustin Berque (Berque 2014).

Ce sont les histoires de nos rythmes et des temporalités qui nous animent (Pineau, 2000) : passer du binaire au ternaire, passer d'une posture qui atrophie les membres à celle qui rend l'élan, avec la marche, la course, la danse... une histoire où le temps s'élargit, se dilate avec le corps et son mouvement.

C'est une histoire d'espaces, de géo-graphies, une histoire de terres, de roches, de ce qui nous porte, nous soutient, nous supporte.

C'est avant tout une histoire d'êtres et de rencontres, une histoire de reliances et de communauté biotique (Callicott, 2010)...

C'est peut-être tout simplement l'histoire de la terre, de notre terre, de Gaïa. C'est peut-être juste son histoire qui parle à travers moi,

vous,

les autres,

parce que nous en sommes tous un infime fragment.

*(...)Moi je n'ai pas de philosophie : j'ai des sens... Si je parle de la Nature, ce n'est pas que je sache ce qu'elle est, mais parce que je l'aime, et je l'aime pour cette raison que celui qui aime ne sait jamais ce qu'il aime, ni ne sait pourquoi il aime, ni ce que c'est qu'aimer... Aimer, c'est l'innocence éternelle, et l'unique innocence est de ne pas penser. (Fernando Pessoa, 1946)*

**ANALYSE INTUITIVE ET SPONTANÉE EN 4 TEMPS OU COMMENT UTILISER LA ROUE DE MÉDECINE AMÉRINDIENNE POUR ANALYSER LE PROCESSUS FORMATEUR DE L'ÉCRITURE ?****Autobiographie et formation ?**

Passer par l'écriture pour traduire, retranscrire, mettre à nu des moments vécus, des sensations, des actes qui sont nés au contact du monde est une tâche particulière, singulière, forcément parcellaire, comme un coup de projecteur dans le grand ciel étoilé.

Toute la richesse du vivant ne peut entrer/figurer dans les mots et les textes aussi travaillés fussent-ils ! Et c'est bien là toute l'énergie de l'écrivain !

Comment parler d'écoformation au travers des mots quand celle-ci se développe dans le grand vent du monde ?

L'écriture révèle des choses, notamment une des traductions que fait notre cerveau de l'expérience pour l'offrir au regard collectif, à la société, alors il oublie, cache ou met en relief certains éléments.

L'écriture extime<sup>2</sup> exprime le regard social que nous posons sur notre expérience. Elle ne donne pas à voir de l'entièreté de notre vécu, de ce qui s'est passé, joué, formé. Notre récit témoigne du ou des messages que nous souhaitons offrir à la société à un moment donné de notre vie. Il est une parole publique ancrée dans l'intime.

*« Notre tâche est plutôt de prendre en charge les mots écrits et toute leur puissance pour, patiemment, soigneusement, inscrire à nouveau la langue dans la terre alentour. Notre métier est de faire surgir l'intelligence terrestre qui sommeille dans nos mots, de leur rendre la liberté de répondre » (David Abram, 2015).*

Malgré tout, ce travail d'écriture dévoile des choses, met en sens une partie de notre expérience et témoigne de processus sous-jacents. En utilisant un cadre d'analyse singulier, je vais tenter de mettre en lumière ce que l'écriture a provoqué comme processus formateurs à l'œuvre.

### **Cercles (plutôt que cadres) et méthodes pour l'analyse :**

Mon intérêt pour la nature se prolonge par la curiosité envers des peuples qui, ayant vécu plusieurs millénaires à son contact, s'enracinent dans une philosophie où la nature et l'Homme sont étroitement liés dans une volonté de respect et d'équilibre.

En Amérique du Nord, chez de nombreuses tribus amérindiennes, le symbole de la roue de médecine est très prégnant. C'est un symbole offrant une clé de lecture holistique des événements, tout en étant un moyen de rétablir des équilibres brisés. Ce symbole, avant tout matérialisé par des cercles de pierre sur la terre, est basé sur le chiffre 4 en référence aux 4 éléments, 4 directions, 4 vents, 4 peuples, etc... Au centre du cercle se trouve la personne.

*« La roue de médecine, ou cercle de médecine, constitue un symbole spirituel permettant une compréhension cyclique du monde par la relation entre les quatre éléments (air, eau, terre et feu), les quatre directions ou "portes" (Est, Sud, Ouest et Nord) et les quatre nations de la Terre (jaune, noire, rouge et blanche). Chaque personne, chaque communauté, chaque nation, ainsi que l'humanité entière, se trouvent au centre du cercle et entretiennent des relations entre elles. » (Brazeau Stanley, 2009).*

La roue de médecine ou roue de sagesse transmet les savoirs nécessaires en vue de maintenir l'équilibre et de développer la santé et le bien-être des êtres. Un des éléments fondamentaux de cette roue est l'interconnexion entre les différents éléments et niveaux. Tout est relié, rien ne peut être envisagé en dehors du reste et surtout de l'unité de l'ensemble.

*« The medicine wheel is both a symbol and a tool to understand phenomena. It is a circle divided into four quadrants, or segments, which are separate but*

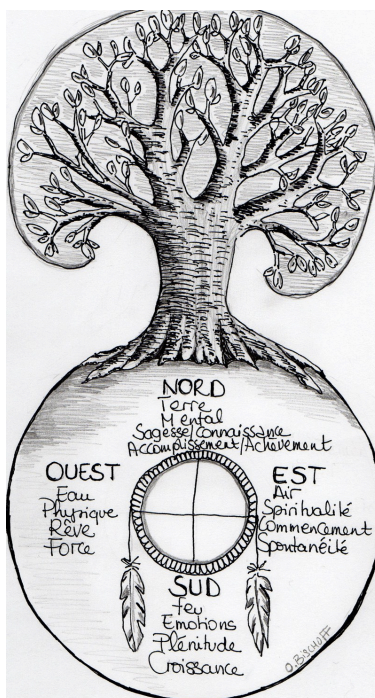
<sup>2</sup> Le néologisme « extime » s'oppose à « intime » selon Michel Tournier qui a publié « Journal extime » en 2002. À la différence du « journal intime » qui sonde l'intimité de l'auteur, le journal extime explore l'intimité du territoire qui lui est extérieur.



*interconnected. This state of separateness but interconnectedness is sometimes depicted visually with feathers placed between each quadrant and the four quadrants joining in the centre. The colors of the quadrants vary between nations. For instance, the Cree medicine wheel consists of blue, yellow, red, and white, whereas the Ojibway and Algonquin teachings substitute the blue with black. The circle represents infinite life, whereas the four quadrants can represent teachings such as the four races: black, white, yellow, and red. The teaching here is that all races are equal, all are related, and all are interconnected. The story of one cannot be understood outside of the story of the whole. Another teaching of the medicine wheel concerns health and well-being. Health is the balance between the physical, emotional, mental, and spiritual: the four quadrants of the medicine wheel. Health also involves balance with others (family, community), with the environment, and with Mother Earth. Balance is sometimes depicted through interconnecting circles. » (Lynn F. Lavallée, 2009).*

C'est l'ensemble de cette vision-là qui m'a séduite et qui m'a incité à utiliser la roue de médecine comme outil/guide afin d'étudier les apports de l'écriture. Du fait de sa théorie du Tout, la roue de médecine permet une approche globale, holistique d'un sujet ou d'un problème en particulier. C'est ce qui m'intéresse à priori. Cela m'offre aussi l'opportunité d'analyser mon travail d'écriture autobiographique selon différents axes.

En fonction des directions : nord, est, sud, ouest, des qualités et des niveaux différents sont abordés. Je vais les reprendre un à un pour parler des éléments clés mis en jeu dans mon écriture et dans le processus formatif enclenché.



La roue de médecine (Bischoff, dessin d'après Lane P., Bopp J. et al. 1984 et 2013)



**Une analyse en 4 temps, 4 directions :***Le soleil se lève, à l'est :*

L'immensité revient dans mes textes et grâce à l'écriture je prends conscience de l'importance de l'air dans mes écoformations, nez au vent, je hume l'énergie des lieux. La qualité de l'air me renseigne sur la qualité du lieu, alors je peux être en expansion, m'immerger en confiance. Respirer élargit les frontières de mon être, je rentre dans une autre dimension. Dans l'air, je suis en contact avec quelque chose de plus grand que moi, quelque chose qui m'accueille au-delà de ma cage thoracique et des murs de bétons, je retrouve l'unité du monde et j'entre en dialogue, en échange avec lui par le *pneuma*.

Respirer c'est vital, fondamental, c'est le flux ténu de nos vies. Quand nous respirons, nous ne faisons pas que « sentir » ni absorber de l'air pour nos précieux échanges gazeux, nous acceptons de vivre ici et maintenant.

Avec l'est, l'écriture prend une dimension d'auto-maïeutique pour naître à moi, à ma conscience, à ma présence verbale au monde : « et au début fut le verbe ». L'écriture devient comme extériorisation des processus internes ontologiques.

J'écris pour petit à petit effeuiller la richesse et les ailleurs de mon âme, de mon être au monde.

J'ose reconnaître ce qui est tapi au fond de moi, j'entame un dialogue que je partage.

La dimension spirituelle reste discrète, mais elle se dessine avec pudeur entre les lignes. Les cris de mon cœur par mes mots en témoignent... De cet appel à retrouver l'unité du grand Tout, ma filiation, mon appartenance à ce cosmos, à cette terre-là, à retrouver le langage originel faisant de moi une sœur des peuples premiers, des arbres, des animaux, des roches....

Mais comment dire que je suis l'arbre, cet écureuil ou cette biche, que je suis cette pierre cristalline, que je suis la terre...

Seules les paroles de Rimbaud reviennent comme un mantra : « *Mais l'Amour infini me montera dans l'âme...* »

*Dans le feu du sud :*

Mes écrits me permettent de mettre à jour la diversité des lieux qui m'habitent, de la forêt tropicale aux alpages. Le voyage prend vie sous mes mots, mille instants remontent ensemble, mais je n'en choisis qu'un pour témoigner de l'intensité de mon vécu. J'en choisis un pour partager, pour témoigner, sans devoir écrire cent pages. C'est un exercice de synthèse de mes émotions, de mes Kairos, c'est juste un angle, juste quelques aspects, mille autres pourraient être évoqués. Je centre mon propos sur mes émotions au cœur de la nature, dans l'instant de la découverte et de la rencontre avec différents espaces terrestres. La libération revient sans cesse : me libérer de l'entrave quotidienne, du bureau, de la position sédentaire. Oublier cette vie étriquée pour renaître femme sylvestre, montagnarde, nomade des grands et des petits chemins dans une cabane au plafond de voûte étoilée, au mur de feuilles et de vents.

Les émotions sont fortes, profondes... J'ai tellement de fois pleuré devant la grandeur, la beauté, la pureté des espaces naturels, devant parfois leur simple existence même étriquée dans le béton. Je suis juste émue et remplie de gratitude envers leurs précieuses existences.

Mais d'autres émotions n'apparaissent pas dans mon récit, la tristesse, la colère, l'incompréhension envers l'humain destructeur, peu éveillé à la beauté et au respect de ce qui l'entoure. Je me suis centrée sur les émotions positives, j'aurai tant à dire sur ce qui blesse mon cœur !

Au sud brille le soleil. La force du feu est le moteur à ma mise en mouvement. La chaleur de ce qui m'appelle, de la terre, du soleil. L'ardeur de ses rayons rend mon corps plus palpitant. Au travers de mon texte, il reste discret comme si l'écrit étouffait les flammes, mais dehors c'est bien le feu qui anime mon corps... Le feu ou le soleil sont les guides du grand dehors. D'ailleurs, je ne l'ai pas évoqué, car il brillait tout naturellement haut dans le ciel de deux de mes récits. Et en forêt, c'est le feu des nomades au petit matin qui ravive nos corps endormis. Tous ces feux rallument notre feu intérieur, celui qui m'a donné le courage d'aller à la rencontre de l'ailleurs qui est aussi chez moi. Sans chaleur, c'est le froid, l'immobilité, presque la mort.

### Être à l'ouest ?

L'eau aurait pu tenir une place plus importante dans mes récits moi qui en femme poissonne honore les rivières dès les premières chaleurs.

L'eau comme le feu et le soleil sont à l'intérieur de moi, ils se font discrets dans mes mots.

Écrire me permet de mettre en évidence les flux en œuvre entre moi et le monde. Le flux de mes pensées, les flux d'énergie, de sensations, d'émotions ainsi j'esquisse une géopoétique de mes cheminements.

J'écris en prenant conscience de mon corps, je lui redonne sa place, au centre de ce que je vis. Quand je suis dehors, quand je marche, la prise de conscience de la libération de mon corps est violente et je comprends combien je le martyrise assise et statique au bureau. Tension douloureuse dont je cherche l'issue, l'équilibre.

L'écriture me rassure, elle est comme un pense-bête, la liste de mes indispensables, de ce que je dois faire, je dois me rappeler, faire passer comme message. J'utilise l'écrit comme un outil pratique.

Les mots sont des ancrs qui témoignent des pensées et des forces que j'ai mises en œuvre dans mon vécu. Ils témoignent d'une partie de mon voyage intérieur pendant que le voyage extérieur se déployait sous mes pas. En direction de l'ouest, je fais un pas de côté, je scrute le tissage de mon existence pour lui donner un sens, une cohérence, l'ancrer dans la réalité. J'admets aussi que rien n'est éternel, que demain tout peut recommencer, et que cela ne sera jamais identique.

À l'ouest je commence mon voyage dans le régime nocturne mystique de Durand. Je reconnais combien mes immersions minérales, végétales et animales sont aussi des lieux où je fais un autre voyage spatio-temporel. Sous la ramure des arbres, à l'arrêt ou en marche, au-delà de ma contemplation, je glisse dans le monde du rêve, de la vision. Mon cerveau s'émancipe d'un imaginaire quotidien pour réinvestir de nouveaux espaces, il est en expansion et glane au fil de mes pérégrinations de quoi rêver haut et loin. De nouvelles grammaires de l'imaginaire se dessinent et les problèmes de chaque jour deviennent insignifiants !

*Pour ne surtout pas perdre le nord :*

Avant toute chose, ce qui est au cœur de mon écrit, c'est la terre aux différents sens du terme ; la terre comme humus et la Terre comme planète. Je crois qu'avant tout quand j'écris, j'écris pour elle, comme pour lui parler, comme si je m'adressais à une divinité et que je lui prouvais mon existence, mon amour. J'écris comme un hommage à la Terre, à tous ses gardiens, à tous les êtres qui la peuplent.

Car la chose la plus extraordinaire, et je m'en rends compte par mes écrits, c'est mon corps, mes pieds au contact de la terre, cette gravité, qui rend profonde mon expérience sensorielle, mon contact avec notre planète.

Comment le dire ? L'écriture fait place au mental, mais, en allant puiser aux sources de mes expériences écoformatrices, il devient le gardien de mes secrets, il devient le veilleur de mes fondamentaux. Il éclaire les lendemains à l'aune de mes expériences. Ces écrits nés sur les chemins esquissent des passerelles entre l'écran d'ordinateur et les chemins des sous-bois. La géopoétique qui pourrait se diluer dans les grands vents du dehors sédimente sur la surface des documents. Je laisse alors une trame pour témoigner de mes connaissances et des sagesses cueillies à la force de mon pas.

Au nord, je rassemble mes pensées, je fais le point sur les périples accomplis, j'en tire une force nouvelle, je suis remplie de toutes ces rencontres, de tous ces vécus. Et chaque jour, je peux puiser en moi à la source de ces instants pour soupeser la vérité de mes choix et de mes pensées. Je sais que la nature et la planète vivent en moi, qu'il ne tient qu'à moi de leur donner leur véritable place, de leur donner la parole, de laisser mon cœur et mon corps au service de cette réalité. Parfois, pour me souvenir je repars en voyage. Alors un nouveau matin s'annonce et un nouveau soleil se lève !

*J'ai oublié... au centre :*

L'expérience sensorielle est prépondérante dans mon texte, les mots transpirent ma gratitude à sentir, ressentir, à être sensible, voire hypersensible. Car tout me pénètre profondément. Au cœur de mon être c'est cette sensibilité qui me permet de rencontrer, d'être rencontrée. C'est grâce à cela que je suis touchée et que je peux toucher. Tout prend sens à cet endroit là, le cœur est là, le centre de la toile de connexions où je me trouve. Ainsi je me sens liée et reliée à l'ensemble de l'humanité et à tous les êtres.

En posant mes pensées sur le papier, je tisse mon propre fil d'Ariane, je mets en cohérence toutes mes facettes, la pluralité de mon être, je lui redonne une unité. J'écris pour dessiner la voie du moi et la relier aux autres voies, je crée ma propre légende personnelle en posant les couleurs de mon identité. Je m'émancipe du silence passif, je pose ma voix dans le chant du monde, je mets un pied et un mot l'un après l'autre sur l'immense feuille blanche du jour.

*Et au-delà :*

Dans la sagesse amérindienne, la roue de la médecine est un enseignement donné par l'arbre sacré (Lane P. Bopp J. et al., 1984, 2013). Cet arbre protège les humains qui restent sous son feuillage, le destin des êtres est lié au sien. Cet arbre est un guide.

Tout au long de mes écrits, l'arbre revient, sans cesse, peut-être l'arbre sacré habite mon inconscient ? Je sais qu'il est pour moi une figure tutélaire, mon axe, mon centre. Les arbres

sont mon autre famille. La force de l'arbre, de son tronc et de sa ramure canalisant les énergies de la terre et du ciel est la vision qui me guide au quotidien pour continuer de cheminer « pieds nus sur la terre sacrée » (MC Luhan, 1974).

#### BIBLIOGRAPHIE :

- Abram D. 2013, *Comment la terre s'est tue, pour une écologie des sens*, Les empêcheurs de penser en rond/La Découverte.
- Bachelart D. « Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-humain » » in la *Revue Éducation relative à l'Environnement*, UQAM, Québec.
- Berque A. 2014, *Poétique de la Terre, histoire naturelle et histoire humaine*, Belin.
- Brazau S. 2009, La roue de médecine dans la spiritualité algonquine article en ligne : <http://www.ipir.ulaval.ca/fiche.php?id=245> [consulté le 5 mai 2016]
- Callicott J. B., 2010, *Éthique de la terre*, Wildproject, 328 pages.
- Durand G. 1960, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris.
- Egger M. M. 2015, *Soigner l'esprit, guérir la Terre, introduction à l'écopsychologie*, Labor et Fides.
- Galvani P. et al. (coord.) 2013, *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris : L'Harmattan.
- Hess R. 2009, *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*, Paris, Anthropos.
- Lane P. Bopp J. et al., 1984, *The Sacred Tree, reflections on native american spirituality*. Lotus Press, É.-U.. ISBN 0941524582
- Lane P. Bopp J. et al., 2013 *L'arbre sacré*, Éditions des Plaines, Manitoba. ISBN 2896112502
- Lavallée L. F. 2009, Research Framework and Two Qualitative Indigenous Research Methods: Sharing Circles and Anishnaabe Symbol-Based Reflection, *International Journal of Qualitative Methods* 2009, 8(1) *Practical Application of an Indigenous*, Ryerson University, Toronto, Ontario, Canada.
- Le Breton D., 2015, *La Saveur du Monde*, Métailié Traversées.
- Leopold A. 2000, *Almanach d'un comté des sables*, Flammarion, 289p.
- Lévy B. et Gillet A. (dirigé par), 2007, *Marche et paysage, les chemins de la géopoétique*, Métropolis.
- Loiselle M. et McKenzie L. 2009, La roue de bien-être : Une contribution autochtone au travail social, Texte soumis à la revue *INTERVENTION* numéro spécial (131) pages 183-193 Québec.
- McLuhan T.C. 1974, *Pieds nus sur la terre sacrée*, Éditions Denoël, France.
- Morin E. 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Points Essais.
- Pardo T. 2015, *Petite géographie de la fuite, Essai de géopoétique*, Les éditions du passage.
- Perrier A. 1986, *La voie nomade*, La Dogana.
- Pessoa F. 1987, *Le gardeur de troupeaux*, éditions Poésie/Gallimard.
- Petit E. 2014, « Éthique du care et comportement pro-environnemental », *Revue d'économie politique*, 2014/2 Vol. 124, p. 243-267.
- Pineau G. (dir.), 2001, *Pour une écoformation, former à et par l'environnement*, Revue Éducation Permanente, n° 148.
- Pineau G. 2000, *Temporalités en Formation, vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos.
- Rabhi P. 2010, *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud.

- Reeves H. 1984, *Poussières d'étoiles*, Éditions du Seuil.  
Renard J. 1999, *Histoires naturelles*, Flammarion.  
Rimbaud A. 1998, *Poésies complètes*, Le Livre de Poche



PROCESSUS D'AUTOFORMATION EXPÉRIENTIELLE À L'ŒUVRE DANS LES KAÏROS  
DE SIX FORMES DE VOYAGES  
(GALVANI P.)



Pascal Galvani,

Pascal Galvani est professeur à l'Université du Québec à Rimouski où il coordonne la revue *Présences*, ainsi que la collection « Écologie et formation » aux éditions l'Harmattan. Ses recherches portent sur les processus d'auto-éco-formation à partir d'une méthode de recherche-formation fondée sur l'exploration phénoménologique et herméneutique des moments formateurs décisifs (*kaïros*).

[pascal\\_galvani@uqar.ca](mailto:pascal_galvani@uqar.ca)

Résumé :

*Cet article<sup>1</sup> veut ouvrir quelques pistes de réflexion du point de vue de la théorie bio-cognitive de la l'autoformation ouverte par les démarches d'histoires de vie. Après une exploration phénoménologique de quelques expériences d'autoformation dans différents types de voyages nous tenterons de montrer comment le voyage peut offrir des conditions favorables au processus d'autoformation par la mise en suspension des couplages structurels habituels qui organisent l'auto-socio -éco-formation quotidienne du sujet. Dans un second temps, nous verrons comment la mondialisation et la post-modernité ont ouvert certaines pratiques de voyage vers la quête sens.*

*La route, c'est la vie. (Kerouac, 2003 p.262)*

## INTRODUCTION

Avant de présenter une réflexion théorique sur les rapports entre voyage et processus d'autoformation, il m'a semblé nécessaire d'explorer phénoménologiquement quelques moments d'autoformation dans les différentes expériences de voyage qui ont jalonné mon parcours. Il s'agit d'une démarche de recherche réflexive en première personne (Galvani 2006, 2011, 2016) qui croise l'autobiographie raisonnée sous forme d'une bioscopie (Desroche, 1990) et la micro-phénoménologie pratique de l'expérience de moments singuliers (Vermersch, 2011) de moments décisifs ou kaïros d'autoformation (Galvani 2011, 2016,) en situation de voyage.

### **Esquisse : les kaïros révèlent les processus d'autoformation expérientielle à l'œuvre selon les formes que prend le voyage<sup>2</sup>**

Le kaïros est un instant décisif essentiel

*L'essentiel est toujours menacé par l'insignifiant (René Char)*

<sup>1</sup> Cet article est tiré d'une conférence au colloque « Voyage et formation de soi Se former par l'épreuve de l'ailleurs et de la rencontre » Université de Rennes 2, 15-17 juin 2017.

<sup>2</sup> Les éléments théoriques de cette esquisse sont développés dans la deuxième partie du chapitre.



On pourrait dire rapidement que le voyage stimule les processus de formation de soi en brisant, en suspendant, en dissolvant les habitudes de perception et d'action que nous construisons au fil des jours dans la répétition du quotidien.

Ces habitudes d'action et de perception engrangés par la mémoire construisent la continuité illusoire mais rassurante de l'identité du « moi-même ». En rendant nos habitudes inopérantes, le voyage oblige à passer en mode d'autoformation permanente.

La tradition sino-japonaise du zen nous rappelle que la vie essentielle de chaque instant est généralement recouverte par les préoccupations insignifiantes du « moi », c'est-à-dire l'illusion de permanence créée par la mémoire des expériences passées, le désir de conserver les plus agréables, et la peur de celles qui sont désagréables. C'est d'ordinaire ce qui remplit le quotidien, la répétition sécurise, la planification des journées permet d'avoir l'illusion du contrôle sur la vie ! Nous pensons contrôler nos vies, et nous les réduisons à l'insignifiance du concevable. Lorsque le voyage est occasion de formation de soi, c'est qu'il a pu faire sauter tous ces mécanismes. En nous privant des habitudes sur lesquelles nos capacités de présence se reposaient mollement, le voyage nous fait basculer dans le mystère du « soi-même » : l'ipséité jaillissante dans l'immédiateté de chaque instant.

Avant de revenir sur les concepts théoriques qui sous-tendent cette esquisse, je souhaite partager quelques brèves descriptions de kaïros d'autoformation par le voyage.

En reprenant le fil de ma bioscopie<sup>3</sup> de voyage, j'ai eu la surprise de constater que j'avais expérimenté six différentes modalités de voyages. En prenant conscience et en décrivant le souvenir des moments décisifs (kaïros) de chacun de ces voyages, j'ai pu découvrir que chaque modalité de voyage avait fait émerger des processus d'autoformation différents. Même s'ils reposent tous sur la suspension d'une habitude d'action, de perception ou de représentation, chaque kaïros d'autoformation par le voyage révèle une qualité singulière.

#### EXPLORATION DE KAÏROS D'AUTOFORMATION PAR LE VOYAGE

*Ce qui précède le langage et la pensée reste le  
problème crucial.  
Kostas Axelos Le jeu du monde.*

La bioscopie consiste à poser les différentes expériences sur un tableau chronologique dont chaque ligne correspond à une année depuis la naissance jusqu'à aujourd'hui. La micro-phénoménologie des moments intenses (kaïros) est une méthode de recherche-formation (Galvani 2005, 2016, 2017) inspirée par l'explicitation de l'action (Vermersch, 2011).

Dans un second temps, l'analyse des différents types de voyages sera reliée aux approches théoriques définissant l'autoformation expérientielle pour tenter de dégager les conditions et les processus qui favorisent l'autoformation dans ces différentes expériences à partir des gestes voyageurs spécifiques.

<sup>3</sup> La bioscopie est un outil créé par H. Desroche pour représenter une vision globale des expériences de formation au long de la vie sous forme d'un tableau avec les années notées depuis la naissance sur les lignes horizontales. Quatre colonnes permettent de situer les apprentissages et les expériences en situations institutionnelles formelles et en situations non-institutionnelles. (cf. Galvani 2014)



### **« Sur la route » 17 ans : s'autoformer en vivant intensément le présent**

Je me souviens de la lecture de « *Sur la route* » et des « *Clochards célestes* » de Jack Kerouac. J'avais dix-sept ans, je venais d'abandonner les études secondaires, j'étais parti « sur la route ».

*« Bientôt nous étions sur la route, dans l'aube orangée d'une belle journée californienne. Celle-ci promettait d'être mémorable. Nous étions de nouveau dans notre élément : sur la route. » Extrait de : Jack Kerouac. « Les clochards célestes. » iBooks ch29 p333.*

Je me souviens de cet instant d'intensité vivante au petit matin. Je venais de rouler mon couchage dans mon sac. Après une nuit dans un pré, je reprenais ma place sur le bord de la route pour faire du stop. Je réalisais dans une ivresse tranquille que je n'avais aucune idée de l'endroit où je serais ni de ce que je ferais, dans quelques minutes ou dans quelques heures.

*« Rien derrière et tout devant, comme toujours sur la route. » Extrait de : Kerouac, Jack. « Sur la route — Le rouleau original. » iBooks. P 365*

Les hasards des rencontres transformaient constamment le voyage. Ce sentiment de vie intense que Morin qualifie de Vie poétique (Morin, 1997) était le vrai but de ces expériences de la route.

*« Lorsqu'ils découvrirent que j'avais assez d'argent sur moi pour prendre une chambre d'hôtel, ils voulurent savoir pourquoi je dormais dans le désert. Impossible d'expliquer ça à des policiers, ou alors il faut faire une conférence. » Kerouac « Les anges vagabonds »*

Je me souviens de l'hiver passé sur une colline dans une cabane de forêt qu'un « Beatnik » de la génération précédente m'avait prêtée. Je me souviens du feu dans le petit poêle à bois. Je lisais « *Walden où la vie dans les bois* » de Thoreau et la « Révolution du silence » de Krishnamurti. La route m'avait ouvert à la vie vivante au présent.

Deux ans plus tard, un autre instant décisif. Je me souviens d'un ami très proche qui ne supportait plus de prendre soin de son quotidien plus de deux ou trois jours. Il devait immédiatement repartir. Je réalisais que « *la route* » pouvait aussi devenir une habitude. On ne supporte plus l'ordinaire que le quotidien représente... l'incertitude transformée en habitude devient un piège dangereux. Certains y ont laissé leur peau.

### **« Changer de région » 20 ans : Découvrir la liberté de se recréer lorsque les autres n'ont pas d'images de soi**

Je me souviens d'une soirée avec de nouveaux amis dans cette nouvelle région de Touraine. J'avais quitté la région de Lyon depuis quelques mois et j'avais perdu de vue le réseau d'amis forgés durant l'adolescence. Durant cette période où je découvrais aussi le métier d'animateur et la formation d'adulte. À chaque nouvelle rencontre, je réalisais que personne ne me connaissait. Que personne n'avait de souvenirs ni donc d'images de moi, de mes passions, ni de ce que j'étais censé être... Je prenais conscience très clairement que cette absence d'images posées sur moi m'offrait l'opportunité de me recréer authentiquement en

accord avec ce que j'étais devenu. Une autre personne naissait avec chaque nouvelle rencontre.

### **« Vivre avec des Indiens Shoshone » entre 20 et 30 ans : autoformation interculturelle par suspension des couplages structurels socio-formateurs**

Je me souviens des premiers jours dans la réserve indienne du peuple Shoshone au cœur des montagnes Rocheuses de l'Idaho. Nous étions invités, mais il me semblait ressentir un malaise. J'essayais de saluer tout le monde sans obtenir de réponses. Il me semblait que les personnes qui vivaient là nous évitaient du regard... Je craignais de déranger. Et puis je me suis souvenu de la voix de notre ami qui nous avait dit que nous étions ici chez nous et que l'on pouvait rester autant qu'on le souhaitait. Alors j'ai suspendu mes craintes et j'ai commencé à observer, puis à m'accorder peu à peu aux mouvements et aux gestes des Shoshones... Je découvrais alors qu'en fait, personne ne se saluait comme on le fait chez nous, de manière démonstrative par des poignées de mains et des embrassades qui interrompent toutes les activités en cours pour bien montrer l'importance de la rencontre. Ici, au contraire, ceux qui entraient se dirigeaient en premier comme des ombres vers la cuisine où ils se servaient un verre d'eau ou un café.

Je compris plus tard que c'était un geste de politesse qui démontrait que l'arrivant considère qu'il est entré dans une maison généreuse et hospitalière. Je commençais alors à harmoniser mes gestes. Ne plus regarder les gens dans les yeux, mais au contraire poser mon regard au centre de la pièce sans focaliser ma vision, en ouvrant la vue à la globalité du champ de vision... ne rien regarder pour tout voir. Ressentir globalement le tout. Parler aux gens en posant mon regard sur l'horizon au-dessus de leur épaule. Moins les regarder directement pour mieux les ressentir intérieurement, globalement<sup>4</sup>... Ainsi je découvrais peu à peu le mystère qui fait qu'un groupe indien se déplace comme un banc de poissons ou comme un vol d'oiseaux qui tournent en même temps sans qu'aucun ordre ou délibération ne soit nécessaire.

Je me souviens de la rencontre avec un des aînés de la tribu Shoshone. J'osais lui poser une question sur un rêve très important qui a été à la source de mon voyage. Il ne me regarde pas, il ne montre même pas qu'il m'a entendu. Je me sens gêné. L'ai-je dérangé ? Je mettrai quelque temps à réaliser qu'il m'a entendu lorsqu'il m'entraîna au cœur d'une cérémonie dans laquelle se trouvait la réponse à ma question. Une autre fois, sans sembler avoir écouté ma question, un autre aîné s'est mis à raconter un voyage de chasse qu'il avait fait étant jeune et dans lequel il eut un rêve. Là encore il m'a fallu un certain temps pour réaliser que l'expérience qu'il racontait abordait précisément la question qui me préoccupait. Ni l'un ni l'autre ne m'ont donné de réponse, aucun ne m'a transmis un savoir. Ils m'ont permis de vivre une expérience et ils ont simplement partagé une des leurs qu'ils sentaient reliée à mon questionnement.

Il y eut bien d'autres kairos qui m'ont fait prendre conscience des conditionnements socio-culturels profonds qui structurent nos gestes. Les comportements qui nous semblent les plus évidents peuvent être déconstruits par un voyage dans une culture inconnue. Si l'on accepte

---

<sup>4</sup> On retrouve un comportement semblable en Asie comme le note Ito Naga dans son livre sur le Japon : « Les hommes japonais évitent de se regarder en parlant. Ils acquiescent d'un hochement de tête, les yeux fixés à mi-hauteur. On éprouve une douce proximité en fixant les yeux à mi-hauteur » (Naga, 2011, p.70).

cette suspension de nos représentations, un autre monde s'ouvre. Et surtout, un autre soi-même émerge dans ce monde différent. Lors du retour à mon travail, après deux mois de vie dans la réserve, je me souviens d'avoir été surpris : plus personne ne percevait mon langage silencieux ; il me fallait réapprendre à dire des évidences « On y va ? » « Êtes-vous prêts ? » « On y va ? »

### **« S'expatrier au Québec » 45 à 60 : autoformation interculturelle dans le croisement des images stéréotypées**

L'expérience de l'expatrié est un autre type de voyage. Avec ma compagne et ma fille, nous sommes partis en 2001 pour vivre au Québec. Sans date de retour. J'y vis et j'y travaille toujours aujourd'hui. C'est un voyage tout à fait différent. Est-ce encore un voyage ? En fait cela ressemble plus à une nouvelle vie sédentaire dans une autre culture et un autre continent. Mais une chose est sûre, c'est une expérience qui fait voyager ! Tout d'abord avec les retours en alternance dans le pays d'origine. Selon les disponibilités de temps et d'argent, on se retrouve régulièrement en voyage entre les deux mondes. Mais il faudrait surtout pouvoir décrire le voyage intérieur qui va des premières surprises du nouvel arrivant à l'apprentissage progressif de sa nouvelle culture d'appartenance. Car toutes les expériences d'interaction vécues au quotidien sont des couplages structurels entre soi et l'environnement. Ce sont des couplages qui nous structurent intérieurement et qui nous transforment silencieusement au fil des jours et des années. Impossible de caractériser ce voyage par un seul moment décisif, il y en a trop. Comme dans tous les voyages, certains moments magiques nous ouvrent à un monde de saveurs inconnues. Ils nous transforment, parce qu'un nouveau soi-même émerge de l'interaction. Par de multiples petits kairos, j'ai par exemple appris la manière québécoise des relations non-polémiques. Dur apprentissage pour moi, mélange de français et d'italien pour qui l'échange passionné et intensif de paroles enchevêtrées est le signe d'une rencontre d'amis réussie ! Les apprentissages interculturels sont souvent caractérisés par le dépassement des préjugés croisés. Dans le cas des relations Québec-France le processus est souvent rendu plus difficile encore, parce les différences culturelles sont, au départ, masquées par l'utilisation de la même langue. On se dit cousins, on se croit proche et l'on découvre peu à peu que nous sommes des cousins très lointains.

### **« Partager son savoir-faire dans une autre culture » 50 à 60 ans : l'expérience de la formation réflexive et dialogique au Mexique et au Japon**

Dans les dix dernières années, j'ai eu l'opportunité d'être consultant pour des programmes de recherche-action au Mexique et au Japon. Ces recherches-actions portaient sur l'étude des pratiques de formateurs, de travailleurs sociaux, et de chercheurs intéressés par des approches réflexives expérientielles ouvertes au questionnement du sens existentiel. Je me souviens de mon premier atelier d'échange de pratiques au Mexique avec des professeurs et des étudiants de l'Université Arkos. Je ne parlais pas encore espagnol et tous les échanges étaient traduits en anglais. Mais je me souviens que je comprenais très clairement leurs réactions d'enthousiasme ou leurs difficultés à s'approprier une démarche réflexive qui leur demandait de parler de soi ; simplement par le langage corporel et les intonations des échanges.

Je me souviens aussi des ateliers de kairos d'autoformation que j'ai animés l'an dernier au Japon. La première surprise était liée à la différence culturelle. En France et au Québec, je suis habitué à devoir expliquer la notion de kairos (moment décisif et signifiant) avec plusieurs exemples pour répondre à la surprise des participants. Mais la culture du Japon est imprégnée d'une hyper sensibilité à la beauté de l'instant éphémère. Elle se traduit dans un concept esthétique et spirituel « mono no aware »<sup>5</sup>. Cette présence à l'instant est irriguée par le zen et la tradition poétique des haïkus, ces petits poèmes en trois vers qui plongent le lecteur au cœur d'un instant intense. Je me souviens que j'avais à peine fini ma phrase pour inviter les participants de l'atelier à laisser remonter des souvenirs signifiants, et qu'immédiatement, la soixantaine de professeurs et d'étudiants présents ont fermé les yeux, et sont entrés dans une intériorisation méditative, sans que j'aie eu besoin d'en dire plus !

Mais au-delà des différences de détails, ce qui m'a le plus impressionné dans ces ateliers au Mexique et au Japon c'est au contraire l'universalité de la notion de kairos. Au-delà des cultures, les êtres humains savent immédiatement reconnaître et partager les moments décisifs et signifiants de leur expérience de formation de soi.

### **« Retourner dans sa ville natale après 40 ans de voyages » 60 ans : renaître à soi dans la redécouverte des couplages auto -éco-formateurs**

Depuis presque un an, je me suis réinstallé dans ma ville natale proche de Lyon. Au départ de la réflexion, je n'avais pas identifié cette expérience comme étant celle d'un voyage. C'est d'ailleurs le premier étonnement produit par l'exercice de la bioscopie que de m'avoir permis d'identifier six types de voyages alors que je n'imaginai au départ d'étudier que les deux premiers. Et pourtant ce retour dans ma région natale après 40 ans de voyage est réellement un voyage et une expérience de transformation de soi. J'ai quitté la région Lyonnaise et le sud-est à 19 ans pour aller vivre dans le nord-ouest de la France. Cela peut paraître négligeable mais je me souviens très bien du sentiment d'exil ressenti au long de ces années. Le passage d'un climat continental froid l'hiver, chaud l'été et généralement sec à un climat océanique doux et humide. La disparition des montagnes qui sont toujours présentes à l'horizon du Lyonnais (Alpes, Vercors, Jura, Massif central, etc.) et qui me manquaient tellement. Dans la ville de Tours, qui est pourtant très jolie, je me sentais enfermé dans un monde artificiel et urbain parce que je ne voyais jamais au-dessus des toitures se dresser une montagne à l'horizon pour me rappeler la présence de la nature sauvage. Cela faisait quarante ans que je n'avais pas vécu à Lyon. Même si j'y suis revenu presque tous les ans pour quelques jours, j'avais perdu la mémoire des sensations quotidiennes. Depuis quelques mois, je redécouvre chaque ambiance une à une : des brumes matinales de l'hiver aux chaleurs orageuses du printemps ; les changements des quatre saisons et leur ambiance chaque jour différente composée par la température, la densité de l'air et le taux d'humidité ou de sécheresse, les couleurs particulières du ciel, les formes spécifiques des nuages hautement étirés par les courants aériens circulant entre les massifs montagneux ; les ambiances sonores composées des oiseaux particuliers qui nichent

<sup>5</sup> Le concept esthétique et philosophique japonais « mono no aware » a été défini par Motoori Norianga dans son commentaire sur l'œuvre classique « Le dit de Genji » (1798). Mono no aware exprime l'idée d'une prise de conscience de l'impermanence une « sensibilité pour l'éphémère ». En japonais Mono signifie chose, et aware est un terme signifiant « un sentiment profond », « une sensibilité particulière », ou encore « une prise de conscience ». (cf. Encyclopédie philosophique universelle PUF)

dans les jardins ; l'odeur de la terre, la couleur ocre et dorée des maisons de pierre et de terre ; les arbres, plantes et arbustes spécifiques : platanes, châtaigniers, acacias, etc. Et aussi l'accent lyonnais, les expressions, le style spontanément familier des relations et des comportements entre les gens. Tout cela et une infinité d'autres éléments subtils qui tissent une expérience ineffable. Un « je-ne-sais-quoi » essentiel et évident, mais insaisissable par les mots. Un bain sensible où le corps/esprit unifié se reconnaît après tant d'années d'absence, avec pourtant l'étonnement d'un regard neuf produit par cette même longue absence.

Ce voyage de retour est aussi un voyage dans le temps. Un paradoxe contradictoire où le long détour des voyages passés me donne un regard neuf sur une réalité qui m'est profondément intime. Cette globalité socio-culturelle et physico-cosmique qui compose ma région, je la perçois simultanément avec un regard d'étonnement neuf et en même temps avec la connivence d'une connaissance née dans l'enfance.

Il s'agit bien d'une autre expérience de suspension des habitudes d'action et de perception mais elle est vécue cette fois au cœur du plus intime. Une nouvelle occasion de dépouillement du « moi-même » et d'ouverture au soi originel.

#### UNE APPROCHE DE L'AUTOFORMATION PAR LE VOYAGE

Depuis les quêtes mythiques d'Ulysse, les voyages initiatiques du Bouddha, en passant par les pèlerinages spirituels, les errances des poètes comme Rimbaud ou Thoreau, et plus récemment celles de Kerouac, initiateur des grandes migrations beatniks et hippies, le voyage apparaît comme une des modalités majeures de l'anthropo-formation. La dimension formatrice du voyage, sanctionnée par la sagesse proverbiale *les voyages forment la jeunesse*, a tellement été répétée qu'elle en est devenue triviale. Mais, si cette vérité est évidente au sens commun, elle reste étonnamment absente de la recherche sur l'éducation même si elle a été reconnue dans les mythes et les philosophies de l'éducation.

*depuis toujours, la formation se pense comme voyage symbolique, le voyage de l'âme : ce que les Grecs nommaient « psychagogie ». Mais assez souvent également, la formation s'accomplit dans un véritable périple. En quoi l'expérience du voyage s'avère-t-elle formatrice ? (Fabre, 2003, p. 43)*

L'approche phénoménologique des histoires de vie en formation ouvre quelques pistes de compréhension de la dimension formatrice du voyage dans une perspective bio-cognitive. Ici, la formation est vue comme un processus vital et permanent issu de l'interaction complexe entre le sujet et son environnement social et matériel. La dynamique existentielle de l'autoformation est une rétroaction émergeant des rapports entre soi, les autres et les choses (Pineau, 2000). La formation est une interaction systémique d'auto-éco-ré-organisation qui articule dans une tension fertile les processus de subjectivation, de socialisation et d'écologisation (Morin, 2008). Dans cette perspective, l'autoformation désigne le processus de prise de conscience et de compréhension émancipatrice de l'expérience vécue par le sujet dans ses interactions avec l'environnement historico-social et physico-cosmique. Le mot autoformation est donc à comprendre comme un abrégé de l'auto-socio-éco-formation. Toute prise de conscience est en effet une compréhension réciproque de soi, des autres et du monde (Galvani, 2005, 2010, 2011).



## Première définition des kairos d'autoformation expérientielle

Les kairos sont les instants décisifs où « *tout se joue* » au cœur de nos expériences formatrices intenses. Le kairos est donc lié à l'intelligence de l'agir (*mêtis*) qui s'élabore dans l'autoformation expérientielle. L'accumulation des expériences dans un domaine ouvre la capacité à faire le « *bon geste au bon moment* ».

Dans l'antiquité grecque on identifiait cette intelligence de l'agir par la déesse *Mêtis* qui agit dans l'ombre et le clair-obscur. La *mêtis* permet à la personne expérimentée de saisir le kairos pour *faire le bon geste au bon moment* (Denoyel, 1998 ; Detienne & Vernant, 1993). La *mêtis* est un art-de-faire (Certeau, 1990) singulier qui se développe par l'incorporation des multiples situations rencontrées dans l'expérience (Courtois & Pineau 2014 ; Denoyel, 2000, 2014 ; Galvani, 2011).

La *mêtis* est un savoir de l'ombre, c'est une intelligence oublieuse d'elle-même en deçà de la conscience réflexive : un subtil mélange de prudence et de présence attentive au flux de l'instant présent. L'intelligence de l'agir est un « *savoir-faire-face immédiat* » (Varela, 2004) capable de répondre de manière pertinente par un geste décisif dans l'immédiateté du flux des événements, parce qu'il est un savoir *incorporé*.

*D'une part la mêtis compte et joue sur le « moment opportun » (le kairos) : c'est une pratique du temps. D'autre part, elle multiplie les masques et les métaphores. Enfin, elle disparaît dans son acte même, comme perdue dans ce qu'elle fait, sans miroir qui la re-présente : elle n'a pas d'image de soi. (Certeau, 1990, pp., p.124)*

C'est dans les *kairos*, les moments clés et décisifs, que cette intelligence de l'agir singulière se révèle le plus intensément. C'est donc dans ces *kairos* qu'il est possible d'observer, de décrire et de comprendre l'intelligence pratique et son autoformation expérientielle (Galvani et ali. 2011).

## Première analyse des processus d'autoformation expérientielle vécus dans les kairos de voyages

Le kairos est un moment décisif d'intuition et d'inspiration où le bon geste se fait au bon moment. C'est une interaction pertinente, une résonance harmonique entre l'organisme et l'environnement.

*Le Kairos est un don, et le don est un kairos ; l'intervention du dieu dans le sort des mortels en modifie la temporalité, et l'on comprend dès lors que l'un des sens de kairos ait désigné le moment fugace où tout se décide, où la durée prend un cours favorable à nos vœux (...) L'homme a senti le passage du dieu, et tel est le kairos (...) (Gilbert Romeyer Dherbey, La parole archaïque, PUF, Paris 1999, p. 11-12)*

Dans les différents *kairos* que nous venons de voir, on peut déceler un certain nombre de caractéristiques communes :

- Prises de conscience par le sujet
  - *des représentations, gestes et symboles d'origine socioculturelle qui l'ont « formé »*
  - *des représentations, gestes et symboles d'origine qu'il a déjà construits dans ses expériences passées et auxquels il s'est identifié.*
  - *des formes de l'environnement naturel physique qui l'ont mis en forme et en sens.*

- Émergence de discontinuités dans les représentations cognitives, les habitudes d'action, et les images symboliques existentielles intériorisées par le sujet.
- Suspension des représentations identitaires : images de soi, identification à des comportements ou à des images symboliques.
- Transformation et émergence de nouvelles formes de couplage entre le soi (auto) et l'environnement physique (éco) et social (socio).

On voit donc assez clairement comment les processus d'autoformation expérientielle s'appuient sur des prises de conscience par le sujet des conditionnements sociaux de l'environnement social et de l'environnement naturel qui l'ont mis en forme, mais aussi des auto-conditionnements produits par l'identification du sujet à la mémorisation de ses expériences d'autoformation passées. Autrement dit, l'autoformation est un processus de prise de conscience émancipatrice des expériences passées de socioformation d'écoformation et même d'autoformation.

Ces prises de conscience ne sont possibles que par la superposition des différents niveaux de réalité de soi (autos). Comme nous l'avons déjà développé ailleurs, le préfixe auto dans le concept d'autoformation désigne trois différents niveaux de réalité (je-moi-soi).

- Moi ou « moi-même » qui est un composite de multiples identifications cognitives, pratiques et existentielles.
- Soi ou « soi-même » (ipséité) qui est ce « je-ne-sais-quoi » sans forme, antérieur aux images et aux récits que le sujet a déjà fait de lui-même et auxquels il s'identifie comme un « moi ». Le soi est une potentialité originale pouvant jaillir à chaque instant (et plus particulièrement dans les kaïros),
- Je ou « sujet réflexif » instance de l'action réflexive.

Cependant, au-delà de ces points de convergence entre les kaïros que nous avons esquissés, on peut aussi déceler un certain nombre de différences qui sont induites par les différentes formes de voyage. Les caractéristiques spécifiques de chaque type de voyage donnent aussi des formes spécifiques aux processus de prise de conscience, de suspension, de discontinuité et d'émergence autoformatrice.

Dans les kaïros on peut voir comment les événements rencontrés dans les six formes de voyages provoquent des suspensions et des discontinuités différentes dans les habitudes et représentations auxquelles le sujet s'identifie.

Dans l'expérience « sur la route », c'est clairement le rapport à la banalité du quotidien qui est ici délibérément mis en suspension pour vivre une vie plus intense. Toutes les expériences d'errances et de vie « sans domicile fixe » ne sont probablement pas aussi volontaires ni délibérées. Partir sur la route était une quête de vie poétique dans l'instant en réaction au modèle social dominant. Il est important de noter ce caractère volontaire de l'expérience de « la route » qui était alors fortement orientée par les mouvements contre-culturels. Les ouvrages de Kerouac « Sur la route », « Les clochards célestes » et « Les anges vagabonds » étaient des sources d'inspiration, comme ceux d'Allan Watts et Gary Snyder à propos de la quête spirituelle vers l'orient du mouvement hippie. Ce type de voyage est délibérément motivé par une quête de transformation et de développement de la conscience de sa vie et par un attrait pour les spiritualités orientales et asiatiques — yoga, zen, taïchi, etc.

Contrairement au voyage « sur la route », l'expérience du changement de région n'est pas perçue a priori comme un voyage. Dans le kaïros on voit que ce sont les changements de



l'environnement naturel et culturel qui provoquent les prises de conscience dans les situations rencontrées. Les changements de l'environnement naturel sont évoqués sous le thème du manque et du sentiment d'exil par l'absence des montagnes dans le champ de vision. Ici, le kaïros d'autoformation est déclenché par la situation sociale. L'entrée dans un réseau de relations totalement nouveau provoque la prise de conscience de la possibilité d'être « authentiquement soi-même » (au sens de l'ipséité) par le fait que personne n'a d'image préconçue du sujet.

Le troisième type de voyages par immersion dans des communautés amérindiennes est volontaire et délibérément envisagé dans une perspective de transformation puisqu'il fait suite à de nombreuses lectures et rencontres. Il est déclenché par une invitation d'un ami Shoshone à venir partager la vie quotidienne et les cérémonies spirituelles dans sa réserve en Idaho. Cependant le kaïros d'autoformation qui est remonté de cette expérience ne concerne pas directement cet objectif d'apprentissage des traditions spirituelles mais surgit sans prévenir de la vie quotidienne la plus ordinaire. L'expérience de la vie quotidienne se révèle ici un « tout autre ». C'est un saut dans un monde différent d'une tout autre nature que les expériences vécues dans d'autres cultures européennes ou américaines, et celles qui peuvent se vivre dans les milieux urbains partageant le mode de vie technologique aujourd'hui mondialisé.

Dans ce kaïros ce sont précisément les comportements implicites des habitus culturels non conscients qui sont enjeux. Je n'étais pas dérouté par les dimensions conceptuelles, rituelles, et spirituelles amérindiennes explicites que je connaissais déjà assez bien. Les comportements implicites du quotidien qui harmonisent les manières de se saluer de manger, de se déplacer, incorporent une vision spécifique du monde, même s'ils sont largement implicites et non-conscients. Le choc de l'immersion dans ces habitus se traduit d'abord par une forme de malaise diffus, projeté sous forme d'une fausse interprétation (on évite de me regarder, de me saluer, donc je dérange). De nombreuses expériences interculturelles échouent précisément lorsque le voyageur maintient sa projection sans être capable de la suspendre et de prendre conscience des processus qui l'ont produite. Ici, le processus d'autoformation n'émerge qu'à partir du moment où il y a une suspension du malaise qui ouvre à une observation et à un mimétisme des comportements amérindiens. Un magnifique exemple de ce type d'autoformation expérientielle est décrit chez les Navajos en Arizona par Edward T. Hall dans son livre « L'ouest dans les années trente ». Hall explique dans ce livre comment ses prises de conscience des comportements non-verbaux auprès des Navajos lui ont donné l'essentiel des intuitions théoriques de son œuvre d'anthropologue (Hall, 1997).

Dans l'expérience de l'expatriation au Québec ce sont les mêmes types de différences d'habitus incorporés qui sont la source de décalage puis d'apprentissages transformateurs. Les expériences d'animation de programme de recherche-formation au Mexique et au Japon sont aussi reliées aux dimensions non-verbales, mais dans ces voyages professionnels, l'autoformation expérientielle surgit dans la prise de conscience que par delà les différences culturelles on retrouve des schèmes d'action transculturels, comme précisément la sensibilité aux kaïros comme moments décisifs et signifiants de l'expérience formatrice.

Enfin, la dernière expérience de retour dans la région natale après quarante ans de voyage fait surtout apparaître des kaïros d'auto-éco-formation. Les prises de conscience concernent beaucoup plus les dimensions sensorielles de l'interaction entre le corps et l'environnement

naturel que les interactions culturelles. Ici, le processus déclencheur des prises de conscience est le paradoxe de percevoir avec un regard totalement neuf quelque chose d'intimement connu, alors que la plupart du temps le regard neuf est déclenché par l'inconnu, alors que l'intime du quotidien est menacé d'être englouti par l'habitude.

Pour aller plus loin dans la compréhension de l'autoformation expérientielle par le voyage, nous allons explorer quelques approches théoriques qui permettent de conceptualiser les processus liés à la suspension des habitudes cognitives, perceptives, pratiques et symboliques.

### **Le voyage et les processus d'autoformation dans le paradigme de l'énaction**

Dans cette perspective ouverte par Piaget et développée dans le paradigme de l'énaction (Varela, Thompson, & Rosch, 1993), la cognition est fondée *sur l'activité concrète de tout l'organisme, c'est-à-dire sur le couplage sensori-moteur* (Varela, 1992, p. 24). C'est le couplage structurel qui fait co-émerger le sujet et le monde. La cognition n'est pas une reconstitution représentationnelle de l'objet ni une simple projection du sujet, mais une *action incarnée*. Il y a une *spécification mutuelle* du sujet et de l'objet (Varela, et al., 1993, p. 234), la connaissance est une *énaction* :

- 1) *la cognition dépend des expériences qu'implique le fait d'avoir un corps doté de différentes capacités sensorimotrices ;*
- 2) *ces capacités s'inscrivent dans un contexte biologique et culturel plus large.*  
(Varela, 1992, p.28)

Dans le quotidien du *monde-de-la-vie*, la récurrence des schèmes d'interaction entre le sujet et le monde crée des *micro-identités* avec leurs *micro-mondes correspondants* (Varela, 1992, p. 26). Ce sont ces micro-mondes et ces micro-identités récurrents qui sont labellisés dans le langage et le sens commun. Pour la phénoménologie herméneutique, *le monde vécu est en réalité un ensemble de précompréhensions ou (...) de présuppositions sédimentées en arrière-plan* » (Varela, et al., 1993, p. 47).

La perspective de l'énaction définie par Varela trouve son origine dans la philosophie herméneutique.

*Le point central de cette orientation non objectiviste est l'idée que la connaissance est le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités de compréhension. Ces capacités s'enracinent dans les structures de notre corporéité biologique, mais elles sont vécues et éprouvées à l'intérieur d'un domaine d'action consensuelle et d'histoire culturelle.* (Varela, et al., 1993, p. 211).

Le couplage cognitif qui produit nos représentations du monde par labellisation des récurrences significatives vise en effet prioritairement la stabilité du système cognitif (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989).

Le voyage est précisément une situation où ces récurrences ne fonctionnent pas. En voyage, tout est neuf à chaque instant. Les habitudes d'action ne sont pas fonctionnelles face aux événements imprévus. Dans un pays étranger ou simplement une autre région, les habitus culturels historiquement constitués ne sont plus valides (Galvani, 2011).

*Ainsi lorsque nous allons pour la première fois dans un pays étranger, il y a une absence très nette de dispositions à agir et de micro-mondes récurrents. Beaucoup*

*d'activités simples comme converser ou manger doivent être accomplies de manière réfléchie, voire entièrement apprises. (Varela, 2004, p. 26)*

Le voyage est une déstabilisation des couplages récurrents mémorisés sous forme d'habitudes d'action. L'évidence quotidienne du *monde-de-la-vie* est dissoute. La rupture des habitudes et l'inadaptation des savoirs incorporés provoquent chez le voyageur une suspension des préjugés (*epochè* phénoménologique). Cette suspension des micro-identités et des micro-mondes transforme le mode de présence attentionnelle.

*Il se trouve que la clef de l'autonomie réside dans le fait qu'un système vivant trouve le chemin approprié vers le monde suivant en utilisant ses ressources pour agir comme il convient. Et ce sont les ruptures, les charnières qui articulent les micro-mondes, qui sont la source de l'autonomie et de la créativité dans la cognition vivante. Il faut donc examiner ce sens commun sur une micro-échelle, car c'est pendant les ruptures que la naissance du concret a lieu. (Varela, 1996, p. 28).*

Voyager, c'est donc être amené à se libérer du connu (Krishnamurti, 1991) et à stimuler les processus d'autoformation. Dans la perspective bio-cognitive, l'identité du sujet n'est pas figée. Le *soi* (*autos*) est *non substantiel*, fondamentalement *virtuel*. Même si la mémoire et la narration permettent de créer l'identité narrative d'un sujet (Ricoeur, 1990), le « *soi-même* » est en fait constitué d'une multitude de micro-identités.

### **Le quotidien comme domestication du monde-de-la-vie**

*C'est d'ordinaire avec notre être réduit au minimum que nous vivons ; la plupart de nos facultés restent endormies, parce qu'elles se reposent sur l'habitude qui sait ce qu'il y a à faire et n'a pas besoin d'elles. (Marcel Proust  
À l'ombre des jeunes filles en fleurs)*

Pour comprendre le voyage et ses effets transformateurs, il est probablement utile de faire un détour par son contraire apparent : la *demeure* et le *quotidien*. La phénoménologie du quotidien montre en effet comment le *monde-de-la-vie* ordinaire, loin d'être une simple répétition statique du *même* est en fait un processus constant de familiarisation de l'étrangeté de l'expérience vécue. La récurrence quotidienne des micro-mondes et micro-identités a pour fonction de *domestiquer*, de *déproblématiser*, de *quotidianniser* l'étrangeté fondamentale de l'expérience de la vie (Bégout, 2005, p. 333).

*la quotidiannisation, cette opération quasi métabolique d'ajustement entre l'individu et son environnement, représente l'une des prototechniques fondamentales d'autoformation matérielle de l'homme par l'homme, ayant pour but de le soustraire à la démesure de son état originel. (Bégout, 2005, p.313)*

La *quotidiannisation* consiste à *produire un monde certain* sur lequel on puisse se reposer en toute confiance, *un monde qui suit son cours* (ibid.). La situation primitive de l'humain est dialectiquement tendue entre le *maintien de soi dans l'appropriation du monde* et *l'ouverture au tout autre*.

*l'homme est avant tout un être quotidien, en tant qu'il cherche à transformer discrètement son être-au-monde originellement insécurisé en une existence régulière et familière. (Bégout, 2005, p. 314)*

Les moments critiques de l'existence que sont les deuils, les séparations, mais aussi les voyages et les migrations sont l'occasion de rouvrir *l'incertitude primitive que le quotidien a masquée mais qu'il n'a pas réellement matée.* (Bégout, 2005, p.333).

La formation entendue comme processus vital et permanent de mise en forme de soi implique une dialectique antagoniste entre le maintien de l'identité stable du *même* et l'adhésion authentique du *soi* (*ipséité*) au vécu immédiat dans le jaillissement de l'instant (Jankélévitch, 1954, 2002 ; Ricœur, 1990).

*L'homme ordinaire combat donc sur deux fronts : contre l'incertitude originelle du monde dont il cherche à se soustraire, mais aussi contre une certitude trop grande et trop forte à cause de laquelle le quotidien s'étirole en un univers de conventions rigides. Cet antagonisme existentiel, qui ne s'achève ni dans la réconciliation des deux adversaires ni dans la victoire de l'un sur l'autre, mais vit de la tension constante et souvent invisible des opposés... (Bégout, 2005, p.590)*

On peut alors comprendre pourquoi le voyage doit être inhabituel pour garder sa force de transformation. À l'inverse, lorsque le voyage devient une habitude, il risque de devenir une fuite du réel en perdant sa force transformatrice. Ceux qui font du voyage un mode de vie sont menacés de recréer une routine. Lorsque le voyage lui-même devient une habitude, il est à son tour *quotidiannisé*.

*l'homme ne peut vivre durablement dans la seule exposition extatique à l'excentricité de l'infini ; celle-ci n'a qu'un temps (toute aventure se transforme inexorablement en routine, et accomplit alors l'autre part non fautive de la nature humaine : l'aspiration à la stabilité), et l'exigence existentielle d'assurer sa propre conservation implique la nécessité impérieuse de délimiter des aires claires de familiarité qui résorbent l'étrangeté du monde. (Bégout, 2005, p.331)*

Le voyage est trans-formateur par sa qualité de dépaysement et d'épreuve. C'est précisément ce que cherche à éviter le « tourisme ». Toute expérience de l'étranger *équivalut à un étrangeté personnel, une manière de me faire autre et différent de moi-même* (Ibid. p. 420).

*l'expérience de l'étranger est de celles qui nous font comprendre que notre monde quotidien n'est pas le « tout du monde », il y a, au-delà de lui, d'autres mondes et d'autres mondes quotidiens. Mais plus profondément, si toute rencontre avec un étranger décontenance, c'est qu'elle renvoie à l'inquiétude originelle du monde que le processus de quotidiannisation a pour fonction d'apaiser. (Bégout, 2005, p.424)*

## VOYAGES ET NOUVEAUX MODES DE SUBJECTIVATION POSTMODERNES

*Nous devons accepter notre existence aussi complètement qu'il est possible. Tout, même l'inconcevable doit y devenir possible. Au fond, le seul courage qui nous est demandé, c'est de faire face à l'étrange, au merveilleux, à l'inexplicable (...) La peur de l'inexplicable*

*n'a pas seulement appauvri l'existence de l'individu, mais encore les rapports d'homme à homme, elle les a soustraits au fleuve des possibilités infinies, pour les abriter en quelque lieu sûr de la rive. (Rilke, Lettres à un jeune poète)*

Lorsque l'on envisage la dimension formatrice du voyage, il est d'usage de la comprendre sous la forme de l'aventure et de la quête héroïque comme celle d'Ulysse en référence au mythe d'Ulysse ou de Jason. Dans son ouvrage sur la formation de l'homme moderne, Michel Fabre montre que le voyage présenté par Jules Verne à l'aube de la modernité se constitue ainsi à partir de quatre éléments fondamentaux : *le déplacement, les évènements, le désir de savoir et la quête.*

*l'existence itinérante nous met complètement hors de nous. Elle nous projette et nous « expose ». Non seulement notre présence se dérobe, mais également notre ici. L'existence du voyageur se définit intégralement comme un passage. On dit d'ailleurs de lui qu'il est de passage, que c'est un passant. Ce passage est une forme de sur-existence, car il porte aux extrêmes cet « être hors de soi » qui nous constitue. Et en même temps, il révèle la vie humaine à elle-même. On appellera « aventure » ce mixte d'expositions, d'évènements et de projets qui définit le voyage. (Fabre, 2003, p.44)*

Ici, c'est la notion d'épreuve existentielle qui forme la personne dans un combat héroïque de la volonté moderne face aux éléments de l'environnement où les évènements sont perçus comme des péripéties hostiles.

*l'expérience est une épreuve, dans la mesure où elle n'intègre qu'une négativité essentielle, comme l'avait bien vu Hegel. L'expérience est inévitablement doute de soi, déception, désillusion. Elle contrarie une attente : « elle implique toujours qu'on se reprenne sur une chose de laquelle, par une sorte d'aveuglement, on était prisonnier » (ibid.,).*

Si la dimension *héroïque* d'affrontement et de volonté individuelle a constitué l'essentiel de la formation de l'homme moderne, l'époque *postmoderne* ouvre une perspective plus axée sur la fluidité et la métamorphose de soi dans la reliance avec les autres et les évènements.

### **Les arts de la voie dans la postmodernité**

*J'entrevois la grande révolution des sacs à dos. Des milliers, des millions de jeunes Américains, bouclant leurs sacs à dos et prenant la route, escaladant les montagnes pour prier, faisant rire les enfants, réjouissant les vieux, rendant heureuses les jeunes filles et plus encore les vieilles, tous transformés en fous du zen, lancés de par le monde pour écrire des poèmes inspirés, sans rime ni raison, pratiquant la bonté, donnant l'image de la liberté par leurs actes imprévus, à tous*



*les hommes et même à tous les êtres vivants.  
Gary Snyder cité dans (Kerouac, 2003, p.723)*

La période postmoderne a été définie par la fin des *grands récits* de la *raison* et du *progrès* qui ont organisé l'horizon du sens de l'époque moderne (Lyotard, 1979). La postmodernité se caractérise par la multiréférentialité dans un monde multiculturel. L'identité devient fragile et se constitue dans le *métissage* et l'*hétérogénéité*. Les sociologues de l'imaginaire social caractérisent ce changement de paradigme culturel par une transformation des valeurs de l'effort pour un progrès futur à celle de la centration sur le *présent* et la *qualité de vie*, des valeurs paternalistes à celle de la *féminité*, des valeurs identitaires de stabilité à celle du *changement et du mouvement*. Dans la rencontre généralisée des cultures et des humanités (Glissant, 2009), l'identité ethnocentrique s'ouvre à une éthique de la rencontre interculturelle (Morin, 2004).

La nouvelle dimension formatrice du voyage dans la postmodernité a été identifiée comme métissage culturel du *tiers-instruit* (Serres, 1992) dans et par l'accroissement des migrations et la démocratisation des voyages aériens (Serres, 1993). Pour Maffesoli, c'est la *renaissance du désir de l'ailleurs* qui se manifeste dans le *polythéisme des valeurs* et le *métissage*, qui permet *d'échapper tout à la fois à l'enclosure du temps individuel, au principe d'identité et à l'assignation à résidence sociale et professionnelle*. Le voyageur contemporain est *né dans des mondes pluriels* où l'*errance* est une nouvelle culture qui échappe aux logiques de pouvoir de la modernité (Maffesoli, 1997). Pour Morin, cette nouvelle *ère planétaire* est constituée par deux mondialisations antagonistes (Morin, Motta, & Ciurana, 2003). La première mondialisation initiée par Christophe Colomb s'est concrétisée par l'exploitation et l'*occidentalisation du monde*. La seconde se concrétise par une *mondialisation de l'humanisme* et l'émergence de contre-courants *qui ont dépassé l'enfermement local, celui de leurs cultures, de leurs ethnies, de leurs nations* (ibid. p119). Ces contre-courants à la modernité nés dans la seconde moitié du vingtième siècle sont : le contre-courant écologique, le contre-courant *qualitatif*, le contre-courant poétique *de résistance à la vie prosaïque purement utilitaire*, le contre-courant de simplicité et d'intensité vécue *de résistance à la consommation*, le contre-courant solidaire *d'émancipation à l'égard de la tyrannie de l'argent*, le contre-courant d'éthique interculturelle. Ces contre-courants *voués à s'intensifier* sont pour Morin la base d'une nouvelle *identité terrienne* (Morin, 2000, pp.77-78).

Dans cette logique postmoderne, le voyage vise moins l'affirmation du *moi* que la libération des contraintes. Il s'agit moins de consolider une identité que de l'ouvrir au monde.

*En marchant, on échappe à l'idée même d'identité, à la tentation d'être quelqu'un, d'avoir un nom et une histoire (...) La liberté en marchant, c'est de n'être personne, parce que le corps qui marche n'a pas d'histoire, juste un courant de vie immémoriale* » (Gros, 2009, p. 15).

Dans la *mondialisation des humanités* (Glissant, 2009), le voyage n'est plus une conquête, il est devenu une exploration intérieure visant à éprouver son identité dans la spontanéité du jaillissement des événements (Kerouac, 2003), ou à la dissoudre dans une ivresse dionysiaque (Maffesoli, 1997).

### **Sur la route, l'immersion dans l'instant vécu**

*Tu veux dire qu'on finira comme de vieux  
clochards ? (...)  
Il en venait à la résolution taoïste par la voie  
la plus simple et la plus directe. « Quelle est ta  
route, mec ? C'est la route du saint, la route  
du fou, la route d'arc-en-ciel, la route idiote,  
n'importe quelle route. C'est une route de  
n'importe où pour n'importe qui n'importe  
quand. (Kerouac, 2003, p.303)*

Dans la seconde moitié du vingtième siècle s'est développée une approche de la transformation de soi par le voyage. Le voyage n'est plus conquête d'un objet lointain mais l'immersion dans l'étrangeté de *l'ici et maintenant*. Ce changement profond est en partie dû à l'influence des philosophies orientales sur les mouvements contre-culturels, mais aussi paradoxalement aux effets de la mondialisation économique : développement des technologies de la communication, démocratisation des voyages aériens, et migrations de population.

Ce renouvellement postmoderne des pratiques du voyage a été initié par les poètes et philosophes des mouvements beatniks et hippies. *Sur la route*, l'ouvrage fondateur de Kerouac a constitué pour des générations, le manifeste de ce nouvel *esprit du routard* en s'inspirant des philosophies de l'Inde, du taoïsme chinois et du bouddhisme zen japonais. Dans *Les clochards célestes* dont le titre original pourrait être traduit par *Les vagabonds de la Voie*<sup>6</sup>, Kerouac développe ce nouvel *art de la voie* comme mode de transformation de soi à partir de ses lectures sur le bouddhisme zen. Le jeune héros des *clochards célestes*, *Japhy Ryder*, est un poète montagnard, bûcheron, et bouddhiste zen. Il s'agit en fait du poète et philosophe Gary Snyder (Snyder, 1999). Dans les années cinquante, Kerouac, Snyder et les autres penseurs de la *beat generation* développaient une nouvelle vision.

*une génération de types à la coule, illuminés et fou, qui tout à coup se lèveraient pour parcourir l'Amérique sérieuse, curieuse, clocharde et faisant du stop dans toutes les directions, en loques, béate, d'une laideur belle dans sa grâce et sa nouveauté. (...) beat signifiant être à la rue mais plein d'une intense conviction. (...) contemplant la fenêtre murée de notre civilisation. Les héros souterrains qui s'étaient finalement détournés de la machine à "liberté" de l'Occident (...) faisaient l'expérience du "dérèglement de tous les sens", parlaient d'une façon bizarre, étaient pauvres et fiers de l'être, (...) prophétisaient un nouveau style (...) une nouvelle incantation. (Kerouac, 2005, p. 439)*

Le voyage devient l'occasion d'un *détachement*, c'est une réaction contre le consumérisme et le conformisme. En s'inspirant des exemples des grands moines errants du taoïsme et du zen, il s'agit pour Kerouac d'éprouver l'impermanence du soi dans l'interdépendance avec les êtres et les choses. L'errance est un mode de subjectivation par immersion dans le flux

<sup>6</sup> Dans le titre original « *The dharma bums* », le mot *dharma* fait référence à la Voie de l'éveil enseignée par le Bouddha. Le terme *Dharma*, comme le terme chinois *Tao*, désigne l'ordre du monde et la voie de l'éveil. Le terme *bum* qui peut se traduire par *clochard* ou *vagabond* fait référence aussi à l'idéal du moine errant qui renonce aux identifications et aux statuts mondains pour vivre dans et par l'éveil.



originel des phénomènes, en rupture avec les déterminations sociales héritées. Cette vision du voyage comme adhésion à l'immédiateté du vécu se traduira aussi par l'utilisation littéraire des haïkus, ces poèmes brefs issus de la tradition zen. Pour ces poètes, le haïku est le moyen de rendre l'intensité épiphanique des moments d'adhésion au flux de la vie.

### Taoïsme et Zen ; l'art d'épouser la Voie

*Un moment de répit, et je pars, sans hâte et sans but, je me promène, libre et insouciant. (...) Je me dilate dans le souffle cosmique jusqu'à l'infini. Je suis heureux comme si je me promenais avec le créateur, sans savoir quand il s'arrêtera. (...) Mon esprit se condense et mon corps se dilue. Je me fonds avec les dix mille créatures. Je le sais maintenant, je n'avais jamais encore fait de promenade, celle-ci est la première. (Liu Zongyuan cité dans Vallette-Hémery, 2007, pp.30-31)*

Le grand *art de la voie* a été l'inspiration centrale de la Chine à travers la notion de Tao. L'idéogramme du mot tao est formé de deux caractères, l'un représentant la tête et l'autre, deux pieds. Le sens usuel du mot Tao renvoie à *tout ce qui suit un mouvement : les chemins, les voies de circulation, le lit d'un fleuve, mais aussi son cours ou celui d'un repas* (Javary, 2008). Les notions de chemin et de cheminement en font aussi un synonyme de démarche, méthodes, manières de faire. Dans la philosophie taoïste, le tao désigne *le mouvement spontané qui anime tout ce qui existe* (Ibid. p.300). Mais ce mouvement immanent et transcendant au monde des formes est insaisissable par les concepts et le langage, on peut seulement tenter de se rendre vide et disponible à son mouvement. L'art de la Voie n'est pas la projection d'un "vouloir aller vers" mais l'abandon à un "se laisser conduire", un abandon au mouvement vital qui nous traverse.

Alors *voyager, se promener* ne désigne plus seulement le déplacement extérieur mais la mobilité intérieure faite d'une suspension des projections, des pré-compréhensions, des pré-occupations égocentriques.

*Au début, Lié-tseu aimait les randonnées (yeau). "Tu aimes voyager, lui demanda maître Hou-ts'ieau ; mais qu'est-ce au juste que tu aimes tant dans les voyages ?" - Le plaisir des voyages, répondit Lié-tseu, c'est de goûter l'inconnu. (...) Tu goûtes le renouvellement des choses et tu ignores le renouvellement qui est à l'œuvre en toi. Tu te consacres à tes voyages sans savoir tout ce que tu pourrais contempler (kouan) en toi-même. Celui qui voyage au-dehors cherche la complétude dans les choses, celui qui regarde au-dedans la cherche en lui-même. La forme accomplie du voyage est de trouver en soi. Chercher la complétude dans les choses n'en est qu'une forme inférieure. » Convaincu qu'il n'avait rien compris à l'art de voyager, Lié-tseu resta enfermé chez lui jusqu'à la fin de ses jours. Tchouang Tseu (Billeter, 2004, p.117).*

## Kenneth White L'esprit nomade et les livres-de-la-voie

Bien plus qu'un simple changement dans les pratiques de voyage, l'*esprit nomade* représente pour Kenneth White un nouveau paradigme transdisciplinaire qui touche autant l'épistémologie scientifique que les arts et la philosophie. Cette itinérance à la fois physique et mentale, extérieure et intérieure, Kenneth White la nomme *géo-poétique* (White, 1987).

*Ce qui marque cette fin du XX<sup>e</sup> siècle, au-delà de tous les bavardages et de tous les discours secondaires, c'est le retour du fondamental, c'est-à-dire du poétique. (...) Si, vers 1978, j'ai commencé à parler de « géo-poétique », c'est, d'une part, parce que la terre (la biosphère) était, de toute évidence, de plus en plus menacée, et qu'il fallait s'en préoccuper d'une manière à la fois profonde et efficace, d'autre part, parce qu'il m'était toujours apparu que la poétique la plus riche venait d'un contact avec la terre, d'une plongée dans l'espace biosphérique, d'une tentative pour lire les lignes du monde. (White, 1989)*

Kenneth White dresse le portrait de cet *esprit nomade* qui transforme la conception du savoir, les relations du sujet et de l'objet, la position existentielle et finalement la cosmovision. Cette *géo-poétique* dépasse la modernité et le scientisme positiviste qui ont instauré la coupure du sujet et de l'objet.

*« Le subjectivisme de la subjectivité du sujet, et l'objectivisme de l'objectivité de l'objet sont liés, et leur relève ne peut être effectuée que par une pensée qui remonte à leur source commune et vise un horizon plus vaste. » (Kostas Axelos cité par White, 1987, p.225)*

Pour Kenneth White, les sources multiples de ce nouveau paradigme vont du romantisme à la physique quantique en passant par la phénoménologie. Mais elles sont surtout transculturelles avec des influences asiatiques, africaines et amérindiennes. L'*esprit nomade* ne cherche pas une vérité définitive mais un *chemin de connaissance* (White, 1987, p.102). C'est une méthode sans méthode, un chemin qui se crée en marchant inspiré du paradigme de la complexité d'Edgar Morin où l'auto-poïésis est précisément la capacité *de se reproduire de façon permanente* (ibid. p.59). Sur le plan littéraire, l'*esprit nomade* se traduit dans les *livres-de-la-voie* (*way-book*). Cette littérature itinéraire n'est pas basée sur la *mimesis* pour décrire l'état des choses mais au contraire sur la *kinesis*, et vise le mouvement, la libération, l'*ouverture de l'être à des dimensions inhabituelles*.

## CONCLUSION L'ART DE LA VOIE COMME VOYAGE INTÉRIEUR

*L'homme suit les voies de la Terre,  
la Terre suit les voies du ciel,  
le Ciel sur les voies de la Voie  
et la Voie suit ses propres voies.  
Lao-Tzeu ch.25 (Grenier, 1973) p189*

Ce parcours trop court dans les *arts de la voie* fait signe vers une transformation des pratiques du voyage de la conquête extérieure vers l'expérience intérieure. Cette tendance est encore plus forte dans les ouvrages de réflexion et de témoignages centrés sur la marche, la randonnée et le renouveau des pèlerinages (Dionne, 2005). La marche est reprise comme expérience philosophique (Gros, 2009 ; Lamoure, 2007), comme expérience d'auto

-éco-formation (Fisset, 2008 ; Thoreau, 2003 ; Verrier, 2010), comme métissage interculturel (Fernandez, 2002), comme art de la réflexivité existentielle (Breton, 2000 ; Solnit, 2004), voire comme pratique méditative (Brissiaud, 2004 ; Jourdan, 2008).

Ces pratiques du voyage formateur ne travaillent pas que le détachement extérieur des objets matériels, mais aussi le détachement intérieur des projections et des identifications. L'art de la voie repose sur la suspension des intentionnalités égocentriques et s'ouvre sur une disponibilité à l'évènement.

*La marche est une expérience de vie et de pensée tout à la fois. Elle offre une disponibilité au-dehors à l'exil, à l'inattendu. (Gros, 2009)*

Pèlerinage, randonnée ou promenade, l'expérience de la marche dissout les images de soi et les représentations du monde. Le rapport au paysage n'est plus un rapport de représentation, le paysage s'incorpore (Gros, 2009). L'expérience psycho-corporelle de la marche retrouve l'intuition phénoménologique bio-cognitive de la co-émergence du soi et du monde (Varela, et al., 1993) où l'identité du voyageur tend à se dissoudre.

*mes pas « s'en remettent au monde », s'y abandonnent, sans rien vouloir d'autre, et surtout pas d'élucidation ni d'identification. Marcher sur le chemin dirige vers soi, le centre de soi, voyage au centre de soi, (...) La question posée du « qui », devenue trop lourde, insoluble, apparaissait finalement dérisoire, presque vaniteuse face à l'immensité et à la profondeur de la nature. (...) Le « qui suis-je ? » était devenu une question dont le pas dans l'espace n'avait plus rien à faire. (Verrier, 2006)*

En dissolvant les habitudes et les références identitaires quotidiennes, le voyage permet au soi d'émerger avec le monde. Il exige aussi une capacité d'étonnement et d'attention au-delà de la conscience quotidienne ordinaire.

*C'est d'ordinaire avec notre être réduit au minimum que nous vivons ; la plupart de nos facultés restent endormies, parce qu'elles se reposent sur l'habitude qui sait ce qu'il y a à faire et n'a pas besoin d'elles (Proust, 1992, p.216)*

Si la sagesse du voyage a bien à voir avec l'attention et la présence aux moments formateurs (Galvani, 2011), l'enjeu formateur est bien de maintenir cette capacité à *être là* (Galvani P., Nolin D., De Champlain Y., & Dubé G., 2011). La capacité d'ouverture à l'évènement (Romano, 1998) ouvre à la *vie vivante* en faisant de chaque moment de notre vie quotidienne un instant potentiellement formateur (Galvani, 2011).

*–" Qu'est-ce donc, d'après vous, que cette vie vivante ? »*

*–" Je ne sais pas non plus, Prince, je sais seulement que ce doit être quelque chose d'infiniment simple, de tout à fait ordinaire, qui saute aux yeux chaque jour, chaque minute. Si simple que nous avons peine à croire que ce soit si simple, et que nous passons naturellement devant depuis bien des milliers d'années sans le remarquer ni le reconnaître. » (Dostoïevski, L'Adolescent)*

L'apprentissage paradoxal majeur de l'*art de la voie*, c'est peut-être qu'il ne se déploie véritablement qu'au retour, dans la capacité d'étonnement maintenue, qui transforme le quotidien lui-même en un voyage intérieur.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.

*Présences* Vol. 10, 2017, Université du Québec à Rimouski  
Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales.



- Billeter, J.-F. (2004). *Leçons sur Tchouang-tseu*. Paris : Allia.
- Breton, D. L. (2000). *Éloge de la marche*. Paris : Métailié.
- Brissiaud, P.-Y. (2004). *Marche et méditation*. Paris : Trois Fontaines.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Dionne, H. (2005). *Au bout de l'humain : essai autobiographique sur le chemin de Compostelle*. Québec : Médiaspaul.
- Fabre, M. (2003). *Le problème et l'épreuve : formation et modernité chez Jules Verne*. Paris : L'harmattan.
- Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Paris : Economica.
- Fisset, É. (2008). *L'ivresse de la marche*. Paris : Transboréal.
- Galvani P. 2011. « Autoformation mondialogante et exploration de l'écoformation », *Revue Éducation Permanente : Rencontres interculturelles et formation*, n° 186 2011-1, pp.133-141.
- Galvani P. 2013, « Apprendre de la vie, une démarche réflexive d'auto-écoformation » dans « *Actes du 3e forum mondial Apprendre tout au long de la vie : pourquoi et comment ?* », Paris : Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, pp.116-120, <http://cma-lifelonglearning.org/frenchbis/forums.html>.
- Galvani P. 2014. « Questionner les relations entre autoformation, dimension spirituelle et mondialisation interculturelle » (avec Moisan A.) dans *Pratiques de formation\Analyses n° 64-65 : Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité*, Université Paris 8 pp. 9-24.
- Galvani P. et al. (Coord.), 2011, *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris : L'Harmattan.
- Galvani P., 1997, *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris : L'Harmattan, 220 pages.
- Galvani P., 2006, *Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation : une démarche transdisciplinaire de recherche-formation*, Université de Tours, Habilitation à diriger des recherches <https://dl.dropboxusercontent.com/u/5272054/Galvani%20pdf/Autoformation/Galvani%20Pascal%20%20HDR%20.pdf>
- Galvani P., Moisan A. (2014) « Pratiques spirituelles autoformation et interculturalité », *Revue Pratiques de formation\Analyses n° 64-65*, *Revue internationale en Sciences de l'Éducation* Paris : Université de Paris 8.
- Galvani P., Nolin D., de Champlain Y., & Dubé G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Galvani P., Pineau G., Taleb M. (2015) *Le feu vécu ; expériences de feux éco-transformateurs*, Paris : L'Harmattan col. « Écologie et formation ».
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interaction*, 9 (-2), 95-122.
- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience et compréhension dialogique. *Éducation permanente n° 168 : Autoformation actualité et perspectives*, pp.59-73.
- Galvani, P. (2009). L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité. Dans Guillaumin C., Pesce S., & Denoyel N., *Pratiques réflexives en formation ; Ingéniosité et ingénierie émergentes* (pp. 37-55). Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2010). El Arte del Camino: Viajes y Transformación del sí. *Visión Docente Conciencia* , 54, 6-13, [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/index.htm](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/index.htm).

- Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive de l'autoformation existentielle. Dans Carré P. Moisan A. et Poisson D., *Autoformation, perspectives de recherche*. Paris : PUF Presses universitaires de France, pp.269-313.
- Galvani, P. (2011). Autoformation mondialogante et exploration de l'écoformation. *Éducation Permanente n° 186, Ingénierie de la rencontre interculturelle : dispositifs et médiations en formation et autoformation*, pp.133-142.
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, kairos de mise en forme et en sens de soi. Dans Galvani P., de Champlain Y., Dubé G., & Nolin D., *Moments formateurs et mise en sens de soi* (pp. 69-96). Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. 2014 « L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne » dans *Revue Éducation Permanente : Éducation Permanente et utopie éducative actualité d'Henri Desroche*, n° 201 pp. 98-112.
- Galvani, P. et ali. (coord.) (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Glissant, E. (2009). *Philosophie de la relation*. Paris : Gallimard.
- Grenier, J. (1973). *L'esprit du Tao*. Paris : Champs Flammarion.
- Gros, F. (2009). *Marcher, une philosophie*. Paris : Carnet Nord.
- Hall, Edward T. (1997). *L'ouest des années trente : découvertes chez les Hopis et les Navajos*. Paris : Seuil.
- Jankélévitch, V. (1954). *Philosophie première, introduction à une philosophie du presque*. Paris : PUF.
- Jankélévitch, V. (2002). *L'immédiat, cours à la Sorbonne 1959-1960* (Vol. CD audio). Paris : Frémeaux.
- Javary, C. J.-D. (2008). *100 mots pour comprendre les Chinois*. Paris : Albin Michel.
- Jourdan, M. (2008). *Marcher, méditer*. Paris : Albin Michel.
- Kerouac, J. (2005). *Sur la route et autres romans*. Paris : Gallimard Quarto.
- Krishnamurti, J. (1991). *Se libérer du connu*. Paris : Stock.
- Lamoure, C. (2007). *Petite philosophie du marcheur*. Paris : Milan.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- Maffesoli, M. (1997). *Du nomadisme — vagabondages initiatiques*. Paris : Livre de poche, Biblio-Essai.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley.
- Morin, E. (1997). *Amour, poésie, sagesse*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004). *La Méthode T6 Éthique*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Paris : Seuil.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. Paris : Balland.
- NAGA Ito (2010). *Iro mo ka mo, la couleur et le parfum*, Le Chambon-sur-Lignon : Cheyne éditeur.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos.
- Proust, M. (1992). *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Paris : Gallimard.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Romano, C. (1998). *L'évènement et le monde*. Paris : PUF.
- Serres, M. (1992). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.



- Serres, M. (1993). *La légende des anges*. Paris : Flammarion.
- Snyder, G. (1999). *La pratique sauvage, essais en liberté pour une nouvelle écologie*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Solnit, R. (2004). *L'Art de marcher*. Paris : Actes Sud.
- Thoreau, H. D. (2003). *De la marche*. Paris : Mille et une nuits.
- Vallette-Hémery, M. (2007). *Les formes du vent : paysages chinois en prose*. Paris : Albin Michel.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La découverte.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2011, première édition 1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Verrier, C. (2006). Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. In H. Bézille & B. Courtois (Eds.), *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Verrier, C. (2010). *Marcher, une expérience de soi dans le monde : essai sur la marche écoformatrice*. Paris : L'Harmattan col. Écologie et formation.
- White, K. (1987). *L'esprit nomade*. Paris : Grasset.
- White, K. (1989). Texte inaugural de l'institut international de géopoétique.  
<http://www.geopoetique.net>

DE L'EXIL DE SOI À L'ÊTRE-LÀ  
LE CHEMIN D'UNE INDIVIDUATION EN RECHERCHE-ACTION-FORMATION  
(RAULIN A.)

Audrey Raulin

*Audrey Raulin est géographe, spécialisée dans la conception de projets d'éco-développement et accompagne les territoires dans la construction de projets collectifs. Agent de développement dans une collectivité, consultante, puis coordinatrice d'un groupe CIVAM (Centre d'Initiatives pour la Valorisation de l'Agriculture et du Milieu rural), elle s'est impliquée pour une transition écologique, sociale et économique du monde rural. Son parcours l'a conduite à entreprendre une formation de formatrice d'adultes au Collège Coopératif de Paris — Université de Paris 8, pour relier la formation de la personne à la construction de projets collectifs. Elle se consacre aujourd'hui à un projet de recherche sur l'être de l'agriculteur et les conditions à créer pour son déploiement dans la transition agro-écologique.*

Résumé

*Cet article explore le rôle du « milieu » dans le processus d'individuation. Le « milieu » est ici entendu au sens de la mésologie qui le définit comme un entre-deux relationnel entre l'individu et son environnement, une relation qui est à la fois écologique, technique et symbolique. Ce travail est le résumé d'une recherche-action existentielle, dont l'auteure s'est fait l'objet pour un mémoire de Diplôme universitaire de formation d'adultes. Un premier temps autobiographique étudie le processus d'exil de soi et son pendant, celui d'émergence de soi, à travers les dimensions éco-hétéro-auto de la formation de la personne. Un deuxième temps réflexif décrit la façon dont la recherche-action-formation active le processus d'individuation au sens d'une singularisation de l'individu et de sa reliance à son milieu. Enfin une troisième partie montre en quoi une pensée du milieu interroge l'accompagnement de la transition agro-écologique et souligne le potentiel d'intersubjectivité que représente le territoire pour accompagner le processus d'émergence de soi dans la transition agro-écologique. Ce travail amorce une notion de champ trajectif autopoïétique pour exprimer les conditions du processus d'autocréation de soi dans la résolution, par les sujets eux-mêmes, des problèmes qui les concernent.*

**INTRODUCTION : L'EXIL DE SOI, CONDITION PREMIÈRE ET DOUBLE PEINE**

Parler d'exil, c'est parler d'une rupture. Être exilé de soi est une impossibilité de se rencontrer et de rencontrer l'Autre, une impossibilité d'être. « *L'exilé ne pleure pas une parcelle de terre qui, de fait, ne lui appartient plus, mais il pleure ce rapport à l'être qu'il a perdu et qui le définissait*<sup>1</sup> ». C'est à la faveur d'une formation de formateurs d'adultes dont la spécificité est d'être conduite sous la forme d'une recherche-action existentielle, que j'ai formulé cette problématique, à l'interface entre le vécu personnel d'un exil immobile, celui de l'ancrage dans une ruralité en cours de délitement, et un constat posé sur une société déterritorialisée qui tend à isoler les individus. J'ai voulu explorer ce sentiment d'exil de soi et sa relation avec notre condition d'homme moderne, exilé de son territoire-milieu, où le lien à l'espace écologique et social environnant s'est rompu sous l'effet d'une pensée

<sup>1</sup> BIANCHI O., *Penser l'exil pour penser l'être*, Le Portique [en ligne], 1-2005 | *Varia*, mis en ligne le 12 mai 2005

dualiste et d'une économie mondialisée qui échappe à la définition d'un sens commun. Quels impacts l'exil symbolique d'un territoire-milieu peut-il avoir sur la personne, sur la relation à soi, aux choses et aux autres ? « *L'exil marque donc une rupture entre une terre et un individu qui en est issu et qui entretient avec elle une intimité toute particulière. Cette fracture vécue, ce déracinement forcé ou encore cette déterritorialisation a toujours été considérée comme un mal et souvent assimilée à une petite mort<sup>2</sup>* ».

La psychanalyse définit l'exil comme une condition première de l'homme en tant qu'il est un être de langage. Limité par les mots, l'homme n'accède jamais totalement à l'être ; il établit une distance à soi et à l'autre, à la différence de l'animal qui fait corps avec son environnement. Cette séparation d'une part de soi, cette incomplétude, est la source du désir, qui le pousse à chercher à l'extérieur une inscription dans un lieu<sup>3</sup>. La relation au lieu paraît ainsi nécessaire à l'être. L'effritement des possibilités relationnelles de l'homme avec son environnement écologique et social pourrait alors le condamner à éprouver ce sentiment d'exil de soi, non plus seulement comme une condition première, mais comme une double peine, condamné à ne pas trouver sa compensation existentielle dans son environnement. L'exil intérieur devient alors « *une expérience subjective qui instaure une coupure et une distance à soi et aux autres, évocatrices d'un sentiment d'étrangeté pouvant être produit par l'impossibilité à trouver un lieu à soi, par la conscience d'être là tout en n'y étant pas, par la recherche et la passion d'un Ailleurs inaccessible ou perdu qui exile de l'espace et du temps présent<sup>4</sup>* » (...). « *Telle une figure de Janus, l'exil intérieur confronte à une errance, une présence-absence de soi qui est en même temps celle du monde<sup>5</sup>* ».

Ce travail constitue une entrée en matière dans une recherche compréhensive de ce phénomène à partir de ma propre expérience pour s'ouvrir sur une question de recherche située. Dans une première partie autobiographique, j'explore la notion de personne et le processus de sa construction au travers des trois pôles formatifs : les choses, les autres et la nature personnelle. J'y aborde les questions de différenciation, de dissociation et d'unification de la personne. Je fais l'hypothèse d'une construction identitaire qui manque son couplage entre individu et environnement, à la source du sentiment d'exil de soi. Dans une seconde partie consacrée à la démarche de recherche-action formative, j'approfondis la notion d'individuation en tant qu'émergence du sujet, de l'acteur et de l'auteur. Je cherche en quoi les dimensions réflexive, impliquante et spirituelle de la formation permettent l'émergence de soi, d'un individu singulier et d'une personne reliée. Je fais l'hypothèse d'une recherche-action existentielle porteuse d'un double mouvement vers l'intériorité-singularité et vers l'extériorité-unicité, où le milieu-altérité constitue l'espace de la relation et permet le processus unificateur entre l'individu et son environnement. Enfin dans une troisième partie consacrée au vécu du stage de fin de formation, j'investis la notion de milieu, comme part d'environnement inconnu à s'approprier dans lequel être, penser et agir

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> DI GIORGIO M., *Territorialité, spiritualité : où réside l'esprit du lieu ? D'une érotique du lieu, Intervention du 16/01/14, Chaire Développement des Territoires et Innovation, Université de Corse*

<sup>4</sup> HUGUET M., *Exil intérieur et ennui, dans L'exil intérieur, Psychologie clinique, nouvelle série*° 4, L'Harmattan, Paris, Montréal, hiver 1997, p 12

<sup>5</sup> *Id.* p 13

avec les autres, permettant de cultiver un être-au-monde. Cette troisième partie introduit la notion de territoire apprenant comme moyen de redéployer ce milieu.

## I. LA FORMATION TRIPOLAIRE DANS MON HISTOIRE DE VIE : L'ADVENANCE CHAOTIQUE D'UN ÊTRE-AU-MONDE

Inspiré par la notion de champ que Lewin définit comme une tension psychologique entre l'individu et son environnement, Georges Lerbet propose de voir la personne comme un système combinant un égo (je-moi-soi) et un milieu, partie de l'environnement intégrée en soi (Lerbet, 1993). Ma recherche autobiographique m'a conduite à cette découverte. C'est à partir d'une difficulté à définir ma propre limite entre intérieur et extérieur qu'a débuté mon enquête. J'ai choisi alors d'étudier la relation entre intériorité et extériorité. Aussi, en prenant le parti d'explorer les trois pôles de la formation — l'éco-formation, l'hétéro-formation et l'auto-formation, selon une terminologie empruntée à Pineau — je ne cherche pas à séparer leur influence respective, mais au contraire à repérer comment se joue leur complémentarité. Si l'exil de soi est une rupture entre intériorité et extériorité, je cherche à voir par quels processus les liens se tissent et se défont entre ces pôles, et comment l'être advient ou se dérobe au fil de ces connexions et déconnexions.

### **Eco-formation : entre fusion, holisme et complexité**

L'éco-formation s'inscrit dans l'environnement de la personne. Elle revêt une dimension sensorielle, rationnelle et symbolique qui, dès la petite enfance, fait jouer une alternance entre intériorité et extériorité. Comme Dominique Cottureau l'expose à partir des travaux de Jean Piaget, la première formation du petit d'homme passe par l'exploration perceptive de son environnement qu'il incorpore en lui et avec lequel il interagit. Il va ainsi prendre conscience de ces interactions et pouvoir mettre en œuvre des rétroactions, s'ajuster à son environnement, et ce faisant apprendre, en construisant ses représentations. L'éducation telle que conçue dans notre société va cependant lisser les représentations singulières des individus. À l'âge adulte, la personne pourra, à la faveur de questionnements sur ses choix de vie, chercher à extérioriser son monde propre dans ses activités sociales. Cette réversibilité interne et externe, processus d'intériorisation et d'extériorisation du monde, est à l'origine de la conscientisation écologique (Cottureau, 2005). J'ai découvert ce processus dans mon propre récit autobiographique.

J'ai grandi avec le sentiment d'être baignée dans un territoire sans limite, ni frontière de temps, ni frontière d'espace. Native d'une famille de paysans ardennais, j'ai vécu une enfance libre et solitaire dans la nature, une suite d'explorations hors des chemins. Ces moments d'intense présence dans une nature où je me confondais à l'arbre, à la goutte d'eau, au son de la cloche du village et au ciel infini, ont imprimé en moi le sentiment d'une appartenance à un tout qui me dépasse. Ma vie était rythmée par les travaux saisonniers de la vie paysanne, des temps d'effort collectif où les corps fatigués se rechargeaient de la gaité du travail accompli et partagé, inscrite dans la continuité de six générations dans un même lieu. Cette alternance entre solitude émerveillée et intensité du travail collectif était une alternance entre fusion à la nature et fusion au groupe. J'y ai puisé le sens de l'existence. La vie était travail et le travail était relation. En produisant des subsistances, mes parents existaient aux yeux de ceux qui les entouraient. Leur travail

s'intégrait au sens de la vie dans lequel ils croyaient, dans lequel ils désiraient apporter leur contribution concrète et significative, et qui leur donnait leur consistance<sup>6</sup>. Cet ancrage dans la vie m'a donné la conscience du lien d'interdépendance de l'homme avec la nature et de l'habitant avec son territoire.

J'ai découvert l'impermanence du monde au travers d'événements dramatiques. Sur un plan objectif, leur envergure est disproportionnée, mais du point de vue subjectif d'une jeune adolescente, leur puissance formative a été égale. C'est le spectacle d'un vide en lieu et place de vieux poiriers en bord de route à l'entrée de mon village, qui m'a donné ma première révolte et grande tristesse. Le trou du paysage était un trou en moi. Cette violence de la disparition pour laquelle je n'avais rien pu faire a éveillé en moi l'idée de la nécessité de travailler l'accord des personnes sur la destinée des choses qui les concernent. Ces gens qui avaient abattu les arbres ne savaient pas à quel point ceux-ci comptaient pour moi. Comment créer l'espace pour dire?... L'autre événement a une origine plus éloignée. La pluie qui a mouillé mon dos le jour de mes treize ans, trois jours après l'explosion de Tchernobyl, a scellé mon destin à celui des éléments. Je savais que cette pluie d'Est portait la mort dans le sol où nous plantions les pommes de terre, notre nourriture. À quoi bon se protéger? Toute la vie était contaminée et nous étions impuissants. Je garde en mémoire la douce fraîcheur des gouttelettes que j'ai en conscience laissé glisser sur ma peau. Ce subtil mélange de désespérance, celle d'une autodestruction en cours, et d'espoir, celui de pouvoir associer les hommes dans une recherche de solutions communes, a forgé en moi un désir d'agir que j'ai voulu investir dans une orientation scolaire consacrée à l'environnement et à l'aménagement du territoire.

Mon DESS de conception de projets en éco-développement en poche, je suis revenue sur le territoire de mon enfance pour devenir « chargée de mission développement local ». J'ai pu mettre en place une démarche participative pour l'élaboration d'un projet de territoire inscrit dans l'éthique d'un développement responsable et solidaire. J'ai vécu, comme les habitants impliqués dans la démarche, un grand moment de reliance, tous unis dans une œuvre commune, celle de rêver et de construire le territoire de demain. Nos points de vue isolés, impuissants se réunissaient dans la confrontation de notre vécu de la situation en ouvrant les possibilités d'une transformation. Une vision et une culture commune s'instauraient, outillées d'un langage partagé. J'ai pu extérioriser mon monde personnel dans mon implication professionnelle. Ma vie était travail et mon travail était relation. La fusion à l'environnement de mon enfance est devenue fusion au territoire et au collectif. Investie professionnellement, je l'étais aussi affectivement. J'ai basculé d'une place d'animatrice à une place de leader en m'impliquant dans une militance associative. En créant l'association Éco-territoires, je me suis investie corps et âme en perdant toute distance et en croyant à la toute-puissance de la volonté pour transformer mon monde, usant d'une position de leader pour mobiliser en croyant impliquer. Le projet est venu supplanter le sujet, l'autre devenant le moyen de parvenir à des fins d'intérêt général, au détriment de l'intérêt collectif.

<sup>6</sup> Dans sa conférence à l'Institut Supérieur de l'Agronomie en 2006, « Prendre soin », Bernard STIEGLER met en avant le rôle de l'agriculture dans la production des subsistances « qui pour autant ne sont pas simplement des subsistances, mais aussi des existences et des consistances ». <http://arsindustrialis.org/node/1433>



Cette absence de différenciation est le propre d'une vision holistique, cette « *Unité abstraite du haut* » qui laisse prisonnier du Tout, opposée au réductionnisme, « *Unité abstraite du bas* », ces deux pôles trouvant leur équilibre dans une pensée complexe (Morin, 2005). Si mon éco-formation m'a permis la prise de conscience de ma reliance et de mon interdépendance aux autres et aux choses, elle ne s'est pas accompagnée d'une mise à distance suffisante pour me permettre d'aborder mon rapport au monde dans une pensée complexe. Elle m'a imprégnée d'un désir fusionnel à l'Autre. Le récit autobiographique de mon éco-formation et les recherches dont il s'est accompagné m'ont permis de découvrir la notion de milieu, entre-deux à l'interface du singulier et du tout, de l'un et du multiple, de l'individu et de l'environnement, un entre-deux intégré à la personne (Lerbet, 1993). Ce milieu prend alors le sens d'un espace relationnel, de la relation et des pôles de cette relation (Bin, 1988, in Fousson, 2001). Le deuxième chapitre autobiographique est donc consacré aux obstacles que j'ai rencontrés pour sa construction.

### *Hétéro-formation : être-au-monde dans l'altérité*

L'hétéro-formation est celle qui se forge au contact des autres. Je retranscris ici mon hétéro-formation informelle, en commençant par la socialisation liée au langage. Je décris ensuite la place que j'ai progressivement occupée dans les groupes auxquels j'ai participé. J'ai découvert enfin comment la façon d'incarner mon rôle me place dans un centre tantôt créateur d'un vide qui donne de l'autonomie et de la cohésion au système que nous créons ensemble, ou tantôt dans un centre trop plein qui cherche de lui-même à organiser une cohérence en figeant un système alors voué à l'entropie et à son autodestruction. J'ai cherché à comprendre ce phénomène pour trouver ma posture professionnelle dans une altérité mieux maîtrisée.

Mon rapport au langage ne va pas de soi. La prise de parole dans les moments les plus bénins de ma vie reste associée à une peur depuis ma toute première enfance. Je n'ai prononcé aucun mot avant l'âge de trois ans. C'est peut-être de la relation à l'animal, qui m'a tenu lieu de première socialisation silencieuse, que j'ai gardé une aisance pour une relation à la nature obscurément réciproque et non explicite (Buber, 1923) plus que pour la relation explicite à l'humain. Non que je ne la souhaite pas, mais elle me place dans une problématique permanente. C'est pour moi un saut dans le vide qui me demande confiance, un acte qui relève d'une forme de transe pour laisser libre cours à une énergie organisatrice du chaos en une parole juste. Cette parole nécessite une présence réciproque, elle est le fruit d'une construction à deux dans l'espace de la relation, une danse qui nous emmène dans des recoins inexplorés. Une parole réussie me permet une création commune, c'est alors une parole qui me donne forme et donne forme à mon interlocuteur. « *En créant, je découvre. J'introduis la forme dans le monde du cela. (...) Il s'agit là d'un acte essentiel de l'homme, s'il l'accomplit, s'il dit de tout son être Je-Tu à la forme qui lui apparaît, alors la forme efficiente ruisselle, l'œuvre naît*<sup>7</sup> ». Me tenir dans cet espace de l'altérité dialoguante avec soi et avec l'autre, cet entre-deux, est pour moi un effort et un intense bonheur, que je cherche à construire, mais qui m'est difficilement spontané.

Créer les conditions de l'échange est devenu mon métier. Animer des groupes de travail, produire des idées en groupes, construire des projets collectifs... J'ai pris un rôle

<sup>7</sup> BUBER M., *Je et Tu*, Aubier Philosophie, Paris, 2012, p 43

d'animatrice qui m'a permis d'exister avec les autres dans un acte créatif. Le groupe est devenu une protection face à l'inconnu de moi-même. Mon implication était soutenue par le rôle que je prenais dans le groupe. Permettre l'expression de l'autre est devenu mon propre terrain d'expression, dans une présence authentique qui cependant ne franchissait pas la limite de mon territoire personnel. J'ai pu réussir dans cette fonction grâce à cette authenticité d'implication et grâce à un élan pour aller vers un inconnu extérieur à moi-même. Mais lorsque j'ai vécu ma première expérience de consultante-formatrice, encouragée et embauchée par le consultant-formateur auprès de qui j'avais trouvé un maître, je me suis retrouvée devant les limites de cette authenticité qui n'était que partielle. La peur de mon propre inconnu, la peur de ce regard sur mon intériorité, de cette prise de distance pour s'observer et se dire, m'a empêchée de trouver mes propres ressources dans ce nouveau métier. J'ai cherché à reproduire une méthode que je n'avais pas faite mienne dans les profondeurs de mon être, malgré toute mon adhésion à la démarche. Je ne me sentais pas légitime dans ce métier. Être outil de l'expression de l'autre n'était pas suffisant, il me fallait être sujet autonome et pensant.

Ce que j'ai vécu alors comme un échec sans en avoir compris la raison, ma difficulté à me tenir dans l'entre-deux d'une altérité reliant intériorité et extériorité, m'a conduite aux deux extrêmes de l'intériorité close et d'une extériorité sans limites. Je me suis impliquée dans la création d'une association, Éco-Territoires, en me plaçant au centre du processus. Je voulais susciter la reconstruction de liens entre les habitants et leur territoire en initiant des projets d'économie relocalisée permettant de répondre aux besoins de base : se nourrir, se loger, se chauffer... et par là reconstruire le territoire-habitat, l'oïkos, le territoire réapproprié, le sentiment d'habiter et la conscience de la nécessité de le préserver. J'ai fédéré autour de moi des énergies humaines, financières, matérielles... je suis devenue le moyen centralisateur d'un concept et de multiples projets, glissant dans une démarche égo-centrée dévouée à un agencement extérieur. J'ai usé d'une qualité de synthèse pour mettre les mots et les idées produites en groupe en cohérence. Cet exercice m'a donné alors un pouvoir, celui d'apparaître comme l'élément indispensable organisateur du tout. Il n'est cependant pas émancipateur pour le collectif et devient contreproductif pour une cohésion entre les hommes. Il évite la confrontation directe de leurs points de vue et de leurs idées dont peut naître la cohésion. Cette capacité de mise en cohérence est devenue l'outil de facilité faisant l'économie du processus démocratique. Le centre est devenu centralisateur institué, au lieu d'être un vide organisateur instituant d'un système autonome et vivant, me conduisant, dans ma volonté à maintenir le système en vie, à m'impliquer au-delà des limites, jusqu'à devenir une personnalité multiple, me pliant aux exigences des situations créées, et à ne plus savoir qui j'étais.

Mon hétéro-formation est donc un processus paradoxal qui m'a conduite dans une alternance entre intériorité et extériorité, dans un déséquilibre permanent de fréquentation des extrêmes, en quête permanente d'une altérité équilibrée inaccessible. Ce travail sur mon rapport à l'autre m'a conduit à un autre rapport, celui que j'entretiens avec moi-même. J'ai découvert dans ce travail que le changement ne peut être suscité sans en avoir appréhendé ses dimensions personnelles, autant qu'institutionnelles et sociétales. Travailler le changement ne peut faire l'économie d'une réflexion, déconstruction-reconstruction des visions qui sous-tendent nos postures et comportements avec les autres. Savoir prononcer le Je-Tu de Buber demande d'explorer, le Je-Moi-Soi, égo ou « Own World » de Georges

Lerbet. C'est cette exploration que j'ai entreprise dans un troisième chapitre consacré à l'auto-formation.

### **Auto-formation : un processus d'émergence de soi**

L'auto-formation est liée à la réflexivité du sujet sur lui-même, sur ses interactions avec son environnement naturel et social, pour le conduire à mettre en place des rétroactions de soi sur soi (Galvani, 2002). Le soi est une émergence qui prend corps dans l'expérience sociale. Il procède à la fois d'une différenciation d'avec les autres et les choses, d'une dissociation par une pluralité de soi émergeant des différentes expériences sociales et d'une unification dans un soi complet (Mead, 1934). L'auto-formation accompagne ce processus d'unification (Pineau, 2002). C'est dans cette quête exploratoire que ce dernier chapitre autobiographique nous emmène.

Ma construction identitaire est une succession de différenciations me replongeant dans une autre indifférenciation : j'ai évolué de fusion en fusion : à ma mère comme tout enfant, puis à la nature, au territoire, à mon compagnon... Des moments de solitude totale me permettaient d'éprouver une présence intense dans l'instant, qui s'évanouissait dans une inexistence. J'ai vécu avec le sentiment de n'être rien. De n'être que devenance dans la rencontre avec l'autre avec lequel j'établissais une relation fusionnelle, à la recherche d'un tout englobant, dans une alternance entre le vide et le plein, le rien et le tout. Mon auto-formation a manqué d'espace de réflexivité, avec peu d'occasions de me dire et de trouver la distanciation. Mes amitiés adolescentes, distendues par l'éloignement géographique, m'ont permis une écriture m'aidant dans ma construction identitaire autour d'un personnage aventureux, vivant, clownesque. J'interromprai ces relations amicales lorsque j'aurai le sentiment que mon personnage intérieur ne correspondait plus à ce personnage extérieur. C'est une autre correspondance, vingt ans plus tard, qui m'aidera à repartir en quête de l'adéquation entre intériorité et extériorité.

La lecture et l'interprétation personnelle de « Se libérer du connu » de Krishnamurti à l'âge de 15 ans, forgera en moi l'idée de ne pas avoir peur de me jeter dans l'inconnu, et me donnera un certain goût pour l'aventure. J'ai construit au gré de mes expériences un moi caméléon qui se perdait lui-même dans les paysages explorés dont il prenait les couleurs. Paysanne en bottes un jour, globe-trotteuse enquêtrice sur le processus de transfert de technologies dans les universités américaines le lendemain. Étudiante à Lille, j'ai consacré mes sujets de stage d'études à des projets urbains de la métropole lilloise : la candidature de la ville à l'organisation des Jeux olympiques en 2004 puis la création d'un parc de hautes technologies lié à l'Université. Dans un sursaut, j'ai changé de direction pour revenir chez moi en tant qu'animatrice de développement local rural. Puis dans le même temps je me suis improvisée consultante formatrice intervenante aux quatre coins de la France, PDG d'une coopérative en projet, directrice d'une association, coordonnatrice d'un projet transfrontalier européen, animatrice de projets dans les domaines de l'éco-construction, l'alimentation biologique, l'agriculture durable... vivant chacune de ces expériences comme en-dehors de moi-même, façonnant une image extérieure au gré des besoins de la situation, pour aboutir à un sentiment d'écartèlement et de fragmentation.

J'ai entrepris le chemin d'une unification lorsque la dissociation dans une personnalité désintégrée devenant trop difficile à vivre m'a conduite à rechercher une distance. Elle a été

permise par une formation de phytothérapeute qui m'a éloignée de mon domicile, m'a permis de nouer de nouvelles relations, de me raconter et de me recentrer sur la connaissance du corps. Cette expérience m'a permis de me réincarner, de retrouver mes propres limites. Cette démarche de retour à mon intériorité a également pris le chemin d'une correspondance et d'une psychothérapie. La lecture de Paulo Freire sera un détonateur. Je lirai dans *La pédagogie des opprimés* tout l'idéal révolutionnaire de l'émancipation par la praxis, que j'avais approchée dans la démarche participative conduite avec les habitants et qui s'était mutée en leadership dominateur. Mon projet a alors été de me former à l'éducation populaire et à la recherche-action. Je choisirai l'approche existentielle du DUFA de Paris 8/collège coopératif pour m'accompagner dans cette émergence de soi avant de pouvoir accompagner d'autres apprenants.

Mon auto-formation a été entravée par mes excès d'extériorité et d'intériorité. Elle s'est néanmoins frayé un chemin au cours de certaines périodes de ma vie, me permettant des bifurcations et ajustements. Elle a pris son véritable élan au cœur de la crise de milieu de vie que Jung définit comme une période de recherche d'individuation. C'est alors un besoin vital d'émergence de soi qui naît d'un sentiment d'exil, d'une conscience d'un manque à être, d'une rupture envers soi vécue comme une rupture envers les autres.

\* \* \* \*

Pour conclure cette partie autobiographique qui cherchait à éclairer comment les liens entre intériorité et extériorité se font et se défont, je peux identifier trois doubles processus à l'œuvre :

- le premier est un processus de fusion/distanciation de soi aux choses
- le deuxième est un processus de participation/retrait envers les choses et avec les autres
- le troisième est un processus d'expression/écoute de soi en présence des autres

Ces trois flux interdépendants permettent l'émergence de soi en tant que milieu, conçu comme l'espace relationnel entre l'individu et son environnement, la relation, l'individu lui-même et l'environnement lui-même. Le soi apparaît comme une co-émergence dans le milieu et du milieu où l'individu se transforme en transformant son environnement et vice versa.

La rupture qui se produit entre l'individu et ce qui l'entoure, lorsque la formation de l'individu ne crée pas les conditions de cette circulation, produit ce sentiment d'exil de soi comme impossibilité d'être-au-monde. Alors, c'est un moi qui s'impose, fragmenté. Cette impossibilité de déploiement crée une charge, une épreuve, source d'un désir, celui d'une individuation. L'individu peut alors, s'il rencontre des conditions favorables, entrer dans une nouvelle formation de son être-au-monde.

## II. UN PROCESSUS D'INDIVIDUATION ENTRE SINGULARISATION ET RELIANCE : LES TROIS DIMENSIONS DE LA RECHERCHE-ACTION EXISTENTIELLE

Processus de séparation et de différenciation, l'individuation pourrait être perçue comme l'opération simple d'un accomplissement de soi en tant qu'individu unique et séparé. Mais l'individuation est un déphasage. Elle produit certes la singularité de l'être, mais elle transforme également le milieu dont elle se sépare (Simondon, 1964). Quel que soit le champ disciplinaire de définition de l'individuation, elle apparaît être un processus de relation et de co-émergence de l'individu et de son milieu : en sociologie, où il est question

selon Martuccelli de fabrication de l'individu par la société et de distanciation de l'individu à la société pour la réinventer ; en psychologie, où elle est abordée par Jung en tant que synthèse entre le conscient et l'inconscient dans leurs dimensions individuelle et collective ; ou encore en philosophie, où Simondon la définit comme le devenir de l'être dans un milieu associé qu'il transforme.

J'ai cherché à observer ce qui, dans le vécu de ma formation par la recherche-action existentielle, contribue à l'individuation au sens de la singularisation de soi et de la transformation de son milieu. La construction de soi s'est opérée dans une réflexivité, une implication et une spiritualité, que j'identifie comme les trois dimensions de la formation par la recherche-action existentielle.

### **Une dimension réflexive : l'émergence du sujet rassemblé**

Cette dimension est apportée par un processus d'expression alliant la production instantanée de la parole et la production plus lente et construite de l'écrit, c'est une rencontre avec soi dans la rencontre avec l'autre, et inversement.

Une première démarche va consister à collecter les différents moi qui constituent mon personnage afin de produire une image de soi plus unifiée. Elle est soutenue par les exercices de présentation de soi au groupe à partir des différents contextes, angles, méthodes et interlocuteurs, par les prises de parole, où nos opinions et jugements doivent se dévoiler, par l'écriture du journal de formation qui consigne notre pensée sur l'expérience, et par la session mensuelle d'écoute sensible, qui nous permet de rassembler nos réflexions. C'est une démarche qui oblige à naviguer à l'interface de l'intériorité et de l'extériorité. L'Autre par son écoute crée un contour dans lequel je dois exister, sortir ce que je suis à l'intérieur. C'est en captant à l'extérieur les indices de ma multiplicité que je peux suivre toutes les pistes jusqu'à mon intériorité. Je n'aurai de cesse de vouloir préciser, modifier, ajuster ce contour construit par l'autre autant que par moi, comprenant que cette image est une interprétation permanente qui se construit dans l'interaction. Jusqu'à obtenir ou penser obtenir, mais sans jamais la maîtriser puisqu'appartenant autant à moi qu'à l'autre, l'image qui correspond au plus près à ce que je suis et veux être, celle qui me permet d'aller à la rencontre du monde, la persona, le masque, le moi.

La démarche maïeutique complète cette approche du sujet. Il ne s'agit pas seulement de construire ce moi interface, mais de faire advenir le « génie » en soi selon Henri Desroche. Cette démarche s'effectue en quatre temps nommés l'objet, le trajet, le projet, le sujet. Je les inscris dans une boucle : le sujet étant à la fois commencement et résultat, sans cesse en construction. Définir l'objet de la recherche, c'est partir en quête de sens. Il s'agit de chercher les motivations, aspirations, désirs qui nous fondent en explorant son parcours de vie. Le trajet est un déplacement dans le temps par ce travail sur le passé et la recherche d'un avenir, mais aussi par un changement, produit des prises de conscience, des découvertes et d'une créativité au contact de ses propres « germes » et des « banques » de savoirs disponibles (intervenants, lectures, groupe...). Le projet n'est pas uniquement un projet d'action, mais le projet de soi, une projection de soi dans l'avenir. Devenir sujet enfin est devenir un être autonome, pensant et agissant par soi-même. L'investigation autobiographique est l'outil privilégié de cette construction.



Le thème de l'exil m'est apparu dans le sentiment d'un vide, dans l'ancrage à un passé révolu, à un territoire disparu, celui de l'enfance, mais aussi celui dont la part vivante est réduite chaque jour en raison d'une modernité destructrice de la relation à l'autre et à la nature. Je vis dans un monde rural qui se délite, autant dans son lien social, que dans son paysage et sa diversité écologique, et c'est moi qui dans cette disparition me sens atteinte dans mon être. J'ai cherché à lutter contre cette perte sans l'accepter, d'ailleurs est-elle acceptable? Je me suis laissée envahir par la volonté d'agir au point de me perdre. C'est dans cette errance que je suis arrivée en formation, à la recherche de mon point d'arrimage et j'en ferai mon objet de recherche. Il s'agira alors pour moi de me distancier de mon exil pour me trouver en tant que sujet capable à la fois de se penser et de rétroagir dans sa relation à soi et à l'autre, et capable de penser et d'agir dans le monde.

Ainsi l'engrenage du sujet aux trois autres éléments objet-trajet-projet génère une mécanique transformatrice de l'individu relié à son milieu.

### **Une dimension impliquante : l'émergence de l'acteur singulier**

La dimension impliquante de la formation conduit l'apprenant à s'engager au sens de se mettre en mouvement, mais aussi au sens d'exprimer ses valeurs singulières. « *J'appelle implication aujourd'hui le système de valeurs ultimes (celles qui le rattachent à la vie) mises en jeu en dernière instance d'une manière consciente ou inconsciente, par un sujet en interaction dans sa relation au monde, et sans laquelle il ne saurait y avoir de communication*<sup>8</sup> ». Les nombreux travaux de groupe proposés par la formation offrent un espace de déploiement de cette implication. J'ai pu extraire de cette expérience des savoir-faire de communication en groupe qui, chacun, contribuent à l'individuation :

- – le savoir écouter consiste en une mise à distance. L'écoute sensible selon Barbier met en jeu à la fois une empathie envers la personne écoutée et une congruence de la personne qui écoute. L'implication dans l'écoute n'est pas fusion, mais incarnation de ses propres valeurs afin de permettre à l'autre d'accéder à sa propre authenticité. C'est une démarche de différenciation : la parole permet une expression des différences, et son écoute, leur reconnaissance. La suspension du jugement n'est pas son effacement. Elle est suspension des filtres qui empêchent le saisissement du sens du point de vue de l'autre. Accéder à ce point de vue offre la possibilité d'y confronter le sien. C'est une condition de l'entrée en interaction. La reconnaissance des différences est une ouverture au changement, au saisissement d'un sens nouveau et à un ré-agencement de nos jugements. L'écoute sensible est une démarche créative qui ouvre au devenir singulier de deux êtres en interaction.
- – le savoir dialoguer permet de produire une synthèse transformatrice de l'individu et de son milieu. Le dialogue ouvre un espace, celui d'une transcendance, il crée un tiers lieu transpersonnel où nous sommes reliés dans une recherche mutuelle. C'est à partir de la fusion des éléments différents que nous apportons au dialogue qu'un nouvel élément cohérent peut survenir. « *Le dialogue évoque par son préfixe le franchissement, ce qui, dans la mutualité, unit les points de vue de chacun et la recherche commune (...). Il requiert une intention commune, une présence simultanée d'une même réalité aux deux interlocuteurs*<sup>9</sup> ». Ainsi j'ai cherché à comprendre comment ne plus faire de synthèse seule et après-coup, pour être davantage dans une présence réciproque qui permet à chacun d'exprimer ses perceptions de

<sup>8</sup> BARBIER R., *La Recherche-Action, Economica, Paris, 1996, p 72*

<sup>9</sup> LHOTELLIER A., *Tenir Conseil, Délibérer pour agir, Seli Arslan, Paris, 2001, p 98*

la création commune. La recherche-action existentielle laisse ainsi place à la synthèse individuelle, celle qui s'opère au centre de chacun, source de connaissance et de changement individuel, et à la synthèse collective en tant que savoirs explicites, produit et source, pour l'ensemble du groupe.

- – le savoir expliciter facilite la présence de chaque participant dans l'entre-deux créatif. L'explicitation concerne la construction de la pensée, individuelle et collective. Le terme est repris de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch qui *a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est-à-dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle<sup>10</sup>* ». Dans le cadre d'une communication en groupe, il s'agit de le rendre attentif à la façon dont il produit ses idées et à ses progressions, pour établir le dialogue non seulement sur le plan des idées, mais aussi sur les cheminements individuels et collectifs, de façon à créer les conditions d'une altérité partagée.
- – le savoir situer consiste à repérer le contexte d'énonciation de la parole, dans le but d'en faire une parole agissante au service d'une situation, et non seulement une impulsion personnelle liée à un besoin d'expression ou une simple réponse à une interrogation explicite. La prise de parole est une responsabilité. Elle agit sur la situation et sur les autres. Théoricien de l'interactionnisme symbolique, George Herbert Mead énonce le « *nécessaire ajustement conscient à l'interaction sociale<sup>11</sup>* ». Penser l'interaction sociale c'est se donner la capacité de trouver une parole utile et lui donner une puissance transformatrice.

Ces savoirs communicationnels permettent de construire un véritable nous collectif tout en laissant la possibilité aux « je » d'exprimer leur singularité. Il en va d'une responsabilité partagée par chacun au sein du groupe, qu'il incombe au formateur de susciter.

### Une dimension spirituelle : l'émergence de l'auteur noétique

La dimension spirituelle de la formation est une démarche de reliance à soi et à plus grand que soi. « L'esprit nous hèle et nous lance une amarre pour nous relier à ce que nous prenons en considération et nous guider dans son questionnement<sup>12</sup> ». Elle permet à l'apprenant de se situer dans son rapport aux choses et à la nature, comprise comme l'ordre physique de l'espace et du temps dans lequel l'être humain s'inscrit et se pense. La spiritualité en formation est permise par diverses approches qui ouvrent au non rationnel : le temps, l'interculturalité, l'éco-formation, la créativité... Leur intérêt est une ouverture à la question de l'origine. Être auteur est être une origine, de soi et du monde, c'est se réapproprier un pouvoir, celui de l'initiative et de l'invention. L'auteur noétique s'invente et invente le monde dans une connaissance, dans un naître ensemble. « Nous définissons l'autorisation noétique comme le processus interne conduisant une personne vers une évolution d'elle-même la conduisant au dépassement et à la réalisation d'elle-même<sup>13</sup> ».

<sup>10</sup> BALAS-CHANEL A., « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », *Éduquer [en ligne]*, 1 | 2e trimestre 2002, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/159>

<sup>11</sup> MEAD G.H., *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris, 2006

<sup>12</sup> HONORE B., *Que pouvons-nous entendre par esprit ou spirituel dans le champ de la formation ?* Dans *Pratiques spirituelles autoformation et interculturalité, Analyses Pratiques de formation, Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris 8, février 2014*

<sup>13</sup> MACREZ J., *L'autorisation noétique*, <http://www.barbier-rd.nom.fr/AutoNoetJMacrez.html>

L'approche du temps en formation est une ouverture à la question du sens dans sa triple acception : une redécouverte de l'enveloppe sensorielle, un questionnement des significations et une orientation au sein d'un espace directionnel. C'est un retour à la corporéité, une exploration de la pensée dans ses oscillations entre le corps et les mots, l'expérience d'une présence. C'est aussi l'inscription dans le présent d'une situation pour en saisir la signification, la percevoir pour guider son action. C'est enfin la recherche d'un savoir-passer d'une situation à une autre, un déplacement qui trouve son orientation dans l'action.

L'interculturalité est l'occasion d'un décentrement permettant de percevoir les conditionnements socioculturels qui influencent notre perception du monde. Découvrir une autre cosmogonie c'est s'ouvrir à d'autres champs du possible, à d'autres compréhensions du monde, au registre du symbolique, à d'autres conceptions du temps et de l'espace et donc à un autre rapport à la nature. L'éducation prend alors un sens différent. Au sein des sociétés traditionnelles, elle est destinée à permettre à chacun de devenir membre, pour appartenir à une unité, dans *l'interdépendance, l'équilibre et l'échange*<sup>14</sup>. Ce détour culturel permet de considérer la différence comme source de connaissance.

Le récit d'expériences au contact de la nature constitue une autre voie de questionnement spirituel, ouvrant à une « *interpellation philosophique (...) de la place de l'homme dans la nature* ». Ces récits butent sur l'indicible d'une rencontre éprouvée et transformatrice et peuvent emprunter le chemin d'une expression poétique. La recherche-action existentielle exhume ainsi des perceptions parfois restées au stade de sensation et d'une pensée sans mot pour tenter de verbaliser l'expérience d'une reliance. Cette narration est pour moi l'occasion d'une remontée à la source, une expérience de l'Arkhe-Pensée selon Morin, « *esprit des profondeurs correspondant aux forces et aux formes originelles, principielles et fondamentales de l'activité cérébro-spinale, "là où les deux pensées ne sont pas encore séparées" source du Logos, du Mythos, de la pensée magique comme de la parole poétique*<sup>15</sup> ».

L'approche de l'imaginaire et de la créativité introduit une relation symbolique à soi et aux autres. La métaphore, dans son écart à la réalité, facilite la construction d'un nouveau sens, elle nous aide à percevoir différemment une problématique, une définition, une situation... Ainsi l'expression créatrice emprunte le chemin de l'imagination insoupçonnée, surprenante, dans une interaction entre les corps, les images et les mots. Elle déconstruit les représentations du passé pour reconstruire du neuf, et donne un accès à l'être en tant que devenir, entre création et destruction. « *Le monde — l'être — est essentiellement chaos, abîme, sans-fond. Il est altération et auto-altération. Il n'est que pour autant qu'il est toujours à être, il est temporalité créatrice-destructrice*<sup>16</sup> ».

Ainsi, au-delà d'une approche didactique de la spiritualité en formation par l'explication de la vision d'un auteur reconnu dans le champ spirituel, ce sont les multiples occasions d'une réflexion sur le sens, d'une suspension du jugement et des conditionnements, d'une

<sup>14</sup> N'GUESSAN B., *Problématique africaine et formation, Cours DUFA du 07/12/2015*

<sup>15</sup> BARBIER R., *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines, Anthropos, Paris, 1997, extrait en ligne : <http://www.barbier-rd.nom.fr/MorinConnaissance.html>*

<sup>16</sup> CASTORIADIS C., *Domaine de l'homme, p367, cité par POIRIER N., Cornélius Castoriadis. L'imaginaire radical, Revue du MAUSS 2003/1 (no 21), p. 383-404.*

distance critique, qui permettent à l'apprenant de retrouver une origine et de s'autoriser le changement dans son approche du monde et de lui-même.

\* \* \* \*

En conclusion de ce travail réflexif sur la recherche-action existentielle, je définis sa particularité dans le fait qu'elle accompagne l'individu dans son propre mouvement entre intériorité et extériorité, dans les trois dimensions de la réflexivité sur l'axe écoute/expression, de l'implication sur l'axe participation/retrait et de la spiritualité sur l'axe fusion/distanciation, permettant de faire émerger respectivement le sujet, l'acteur et l'auteur.

Dans ce trajet entre intérieur et extérieur, vers le centre, se précise un « Je » singulier, présence dans l'instant. Vers l'extérieur c'est un Moi, image unifiée traversant le temps qui se construit. Entre Je et Moi, la perception de l'environnement s'élargit dans une appropriation en déployant une interface, un entre-deux, milieu relationnel, émergence de Soi.

La recherche-action existentielle accompagne cette individuation qui est à la fois singularisation du Je, unification du Moi et reliance du Soi. Elle ne produit pas un individu fini, singulier et relié. Elle le dote des outils, savoir, savoir-faire et savoir-être, pour vivre cette individuation à chaque instant de sa vie. Elle lui fait goûter un être-au-monde qu'il pourra cultiver le temps de son inscription dans le monde sensible.

### III. LE REDÉPLOIEMENT DU MILIEU, UN TERRITOIRE POUR ÊTRE-AU-MONDE

Dans le cadre de mon stage de fin de formation réalisé sur dix semaines dans le domaine agricole, je me suis intéressée aux contextes et dispositifs dans lesquels les agriculteurs peuvent exprimer une parole productrice de connaissances. J'ai pu étudier et concevoir un outil de photolangage comme moyen d'expression, d'écoute et de transformation autonome des représentations liées au métier de l'agriculteur et à son rapport à l'environnement, à l'INRA au sein du Département Sciences pour l'Action et le Développement, dans l'équipe CONCEPTS (Concilier Environnement et Production au sein des Territoires et des « Supply Chains » ou filières). D'autre part, au sein de la Chambre d'Agriculture des Ardennes, j'ai réalisé un audit et une formation interne sur la place du « collectif » dans l'accompagnement technique des agriculteurs.

Je tente de m'appuyer ici sur mon cheminement réflexif pour le réinvestir dans une approche pratique. Je cherche à poser les bases de ma nouvelle implication dans le domaine du développement rural et agricole en prenant pour appui le constat singulier de l'exil de soi compris comme privation d'un milieu. Je cherche à montrer combien l'avènement d'une attitude co-éducative comprise comme une attention à la personne m'apparaît nécessaire dans les espaces de l'action collective. Je tente d'esquisser les ingrédients d'une démarche collective qui faciliterait l'expression des singularités et de la reliance personnelle et collective des habitants à leur territoire de vie.

Aussi, au-delà de la description de mon stage et de son vécu, je propose une réflexion à approfondir sur un projet, à la fois projection personnelle dans l'avenir, et esquisse d'un projet formatif entre développement territorial et développement des personnes : comment, en travaillant à la transition vers une autre ruralité, les personnes peuvent-elles exprimer leur singularité et reconstruire leur reliance au monde ?

## L'effritement du milieu au profit de l'environnement

Pour souligner l'évolution historique des espaces ruraux et de leur rôle au sein de la société, Bertrand Hervieu décrit trois approches successives : après une approche qu'il qualifie de « *patrimoniale et paysanne* » où l'espace rural était dominé par la propriété privée, « *peuplé de paysans, chefs de famille, maîtres en leurs lieux, soucieux (...) de pourvoir directement aux besoins de la famille et du groupe domestique* », la Seconde Guerre mondiale a marqué l'entrée dans *une approche instrumentale, qualifiée aussi de minière, portée par un mouvement modernisateur (...). Il s'agit avant tout de fournir des matières premières pour le marché de la transformation. On n'est plus paysan, mais on exerce le métier d'agriculteur.* » Mais aujourd'hui « *un troisième regard se met en place, voulant voir dans l'espace rural non seulement un espace de production de matières premières, mais aussi un paysage, un espace résidentiel, culturel et symbolique (...). En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, la tendance est donc à une "patrimonialisation" publique de l'espace rural*<sup>17</sup> ».

Cette dernière évolution marque l'avènement de la notion d'environnement, comme bien commun à protéger, préoccupation montante face aux dégradations multiples dont il fait l'objet. L'environnement caractérise ce qui entoure, ce qui n'est pas soi, ce qui est au-dehors de soi. En cela il diffère de la notion de milieu, entre-deux, une interface entre le dedans et le dehors, qui à la fois les sépare et les relie. Je me réfère ici à la notion de milieu telle que définie par Augustin Berque comme une relation trajective, qui est à la fois objective et subjective, dans laquelle interviennent à la fois un objet — l'environnement — et un sujet — l'individu. Cette relation est à la fois écologique, technique et symbolique. L'émergence de l'environnement comme bien public porte des paradoxes, parce qu'elle semble correspondre à l'effritement du milieu, qui peut être constaté dans quatre dimensions à la fois causes et conséquences :

- La première dimension de la dissolution du milieu est d'ordre physique. Après une période d'acculturation à une agriculture productiviste, les agriculteurs, affranchis partiellement des contraintes naturelles grâce aux intrants, à la mécanisation et aux aménagements, ont vu leur milieu en tant qu'espace de vie et de travail vécu, perçu et interprété, de moins en moins imprégné de nature. L'érosion du milieu peut être qualifiée d'appauvrissement de la possibilité d'entrer concrètement et physiquement en contact avec une nature tenue éloignée, réduite et devenue inconnue. Dans le milieu entendu comme relation entre sujet et objet, c'est la disparition de l'objet, l'appauvrissement de sa présence et de sa densité qui est ici énoncée.
- La deuxième dimension est la perte de la subjectivité ; c'est la disparition du sujet. Elle réside dans le fait que la préservation de l'environnement est d'abord une injonction extérieure, qui se traduit par les normes et incitations diverses. Ces dispositifs sont perçus par les agriculteurs comme une contrainte, à laquelle ils se plient et qui, même s'ils adhèrent à l'idée de fond, les prive de leur autonomie et de leur construction identitaire. Cette perte de subjectivité est la perte de la capacité à être auteur. Dans un espace administré par la norme, l'agriculteur n'a plus la possibilité de déployer sa motivation, sa propre construction de sens et son désir pour construire sa relation à son environnement, c'est-à-dire créer son milieu, comme le montre le témoignage de cette agricultrice : « ... *Avant qu'il y ait toutes ces... histoires de protection de l'environnement, développement durable et tout ça... c'est pas qu'on n'en avait pas le souci (...), mais c'est pas les agriculteurs qui à un moment ont dit on se rend compte que... les pesticides c'est dangereux ou que... il faut protéger telle chose (...)*

<sup>17</sup> HERVIEU B., *Postface*, in JEANNEAUX P. et PERRET-CORNET P., *Repenser l'économie rurale*, Quae, Versailles, 2014, p 271



*ce n'est pas venu de nous quoi, donc forcément on nous a imposé des choses qu'on n'avait pas choisies ! (...) Même si ensuite, après, on a pris conscience de certaines choses et qu'on a eu envie de travailler autrement, mais n'empêche que ce n'était pas nous qui avons commencé, quoi !<sup>18</sup>»*

- Disparition de l'objet et disparition du sujet : l'effritement est aussi, c'est une évidence, la disparition de la relation elle-même. Mais c'est aussi parce qu'il y a disparition de la relation qu'il y a disparition du sujet et de l'objet. Cette disparition, c'est celle de la connaissance<sup>19</sup> et du savoir. La perte des savoirs des agriculteurs tient au fait que l'environnement technologique les a privés de la majeure partie de leurs techniques. Le savoir est aujourd'hui incorporé dans les objets et appartient désormais aux filières qui structurent la production (Stiegler, 2006). Cette perte de savoir est aussi une perte de pouvoir, de maîtrise et de contrôle, tant sur les pratiques de production que sur les rapports de commercialisation. Cette perte de savoir apparaît comme une privation de la possibilité de prises sur son environnement et sur les pratiques qui l'impactent.
- Enfin, la quatrième dimension est l'espace relationnel lui-même. Celui-ci se crée dans l'intersubjectivité. La perte de liens intersubjectifs est autant une perte liée à l'érosion du tissu agricole et rural qu'à une dissociation. La divergence entre les attentes de la société et les pratiques et systèmes de production des agriculteurs, conduit localement à un éloignement, voire une certaine défiance entre habitants, agriculteurs et non-agriculteurs, d'un même territoire. Le fossé qui s'établit entre les agriculteurs et les autres habitants conduit Nicole Mathieu à constater la « dissociation des rapports sociaux locaux comme l'évolution la plus marquante des nouvelles ruralités<sup>20</sup> ». Ici c'est la dimension collective du milieu qui est atteinte sans laquelle la relation médiale ne peut s'établir. En effet selon Berque, « le sujet engagé dans la relation médiale fonctionne plutôt collectivement : ce qui correspond à un milieu c'est une société<sup>21</sup> ».

Cette érosion du milieu cependant n'est pas inéluctable. Les agriculteurs ne sont pas sans réagir à cette situation. La question de leur image notamment devient pour eux une préoccupation majeure et une motivation pour se réapproprier leur métier. « *Il faut redorer notre blason pour nos enfants. (...) On ne peut plus se laisser démonter comme ça ! Moi ma carrière je veux l'employer à renverser la vapeur. Il faut arrêter de nous prendre pour des gros dégueulasses<sup>22</sup>* ». Aussi, un second mouvement naît de l'intérieur : Frédéric Goulet montre qu'aujourd'hui l'environnement devient un enjeu à partir duquel les agriculteurs recomposent leur identité. « *Si la question environnementale semble avoir produit pendant des années de la souffrance et de la marginalisation dans les rangs des agriculteurs, elle est aujourd'hui motrice dans la définition de soi et d'un entre-soi<sup>23</sup>* ». La spécificité de ces recompositions réside dans le fait qu'elles s'opèrent sur des segments professionnels autour

<sup>18</sup> MATHIEU A. REMY B., *Les agriculteurs de l'amont de Rouen parlent-ils de la qualité de l'eau dans les captages ? Proposition d'un dispositif pour parler en groupe et analyse de quelques paroles*. In BARATAUD F. (Coord), *Accompagner les acteurs dans des démarches de protection de la ressource en eau*. Rapport Onema-Inra, Action 8, 59-64, 2014

<sup>19</sup> La connaissance est ici entendue selon Gilbert Simondon, comme une relation entre deux relations dans le domaine du sujet et dans le domaine de l'objet et non comme un rapport entre deux termes

<sup>20</sup> MATHIEU N., « Le lien des agriculteurs aux lieux et aux autres habitants. Une évolution majeure à observer », *Économie rurale [en ligne]*, 300 | Juillet-août 2007, mis en ligne le 10 septembre 2009

<sup>21</sup> BERQUE A., *Milieu et médiation paysagère, L'espace géographique*, Tome 16, N° 4, 1987, p 241-250

<sup>22</sup> Propos recueilli par Anne MATHIEU lors d'un travail avec un groupe d'agriculteurs de la Meuse, INRA, 2015

<sup>23</sup> GOULET F., *Chapitre 1/Nature et réenchantement du monde*, in HERVIEU B. et al., *Les mondes agricoles en politique*, Presse de Sciences Po, 2010 p 51-72

de communautés de pratiques liées à des systèmes techniques alternatifs (agriculture de conservation, agriculture raisonnée, agriculture biologique...), en donnant naissance à des espaces sociaux a-territoriaux. Ainsi avec l'apparition du phénomène environnemental, certains agriculteurs se réapproprient leur savoir et ce faisant recomposent leur identité. Cependant, cette identité se construit dans un espace collectif sans lieu, en accentuant les différences entre agriculteurs cohabitant dans un même territoire.

La question qui se pose alors est celle de la manière dont le système politique et technique peut accompagner les individus dans cette reconquête de leur milieu. Si certaines personnes parviennent à reconquérir des espaces relationnels dans lesquels déployer leurs savoirs et leurs liens aux autres, et à partir desquels elles peuvent se reconstruire en tant que sujets relationnels dans le même temps qu'elles accomplissent un environnement riche en relations, cette démarche reste trop isolée, voire qualifiée d'élitiste, pour recomposer un milieu dont la dimension est nécessairement collective. C'est ici la question du territoire et du vivre ensemble, du faire société, qui est posée.

1. Un être-au-monde entre connaissances, compétences et savoirs
2. Pour être-au-monde, selon la philosophie existentielle, l'homme en est d'abord acteur. Avant d'être, l'individu agit dans le monde. Il en a l'expérience. C'est parce qu'il est engagé dans le monde qu'il y est entremêlé. Mais la manière d'agir, les postures dans lesquelles les individus agissent, évoluent sous l'influence sociétale. Ainsi le rapport à la connaissance et au savoir qui guident l'action s'est profondément modifié avec la modernité.

Le *paysan* est un homme de connaissance. Ses savoirs sont dits incorporés, ils mêlent la raison à ce qui n'est pas représentable rationnellement. Il se confronte à l'indicible. « *Cette part des savoirs et savoir-faire reste inconsciente, ne peut être exprimée en mots (...). Même s'il est capable d'élaborer et de restituer les classifications taxonomiques qui sont communes à tous les locuteurs d'une langue, un chasseur (ou un éleveur, ou un paysan) ne peut pas exprimer par des mots pourquoi il sait, dans son corps*<sup>24</sup>. Cette connaissance est acquise par transmission et par expérience, elle est le fruit de l'observation, du geste répété et du silence.

L'*agriculteur* quant à lui est un homme de compétences. Avec la modernisation, la technologie est venue remplacer la connaissance et la mécanisation est venue remplacer le geste. L'agriculteur doit alors acquérir la capacité de maîtriser, il doit pouvoir contrôler et gérer. Il doit devenir compétent pour être en mesure de réagir aux situations qui font intervenir de multiples dimensions : mécanique, commerciale, administrative, financière... en plus des techniques culturelles ou d'élevage. Le savoir est incorporé à l'objet (produits phytosanitaires, semences, outils...). C'est en amont que le savoir a été nécessaire pour en assurer la production et le protocole. L'agriculteur doit acquérir la compétence d'application. Dans cette phase de modernisation, l'agriculteur, séparé de la nature, en a perdu la connaissance. Le monde industriel, scientifique et technologique n'avait alors pas encore le souci de l'environnement, si bien qu'aucun savoir environnemental n'a été incorporé à l'objet.

<sup>24</sup> ROUE M., *La théorie anthropologique au secours de la complexité. Comment penser et étudier les relations sociétés-natures, chapitre 7, in Les interactions hommes-milieus, Question et pratiques de la recherche en environnement, CHENORKIAN R., ROBERT S., Quae, Versailles, 2014*

Face aux défis environnementaux, un nouveau savoir a dû et doit encore être construit. La difficulté majeure réside aujourd'hui dans sa réincorporation dans les systèmes productifs. Plusieurs écoles s'affrontent entre ceux qui ne souhaitent pas changer le modèle socio-économique et veulent simplement de nouveaux objets incorporant un savoir environnemental à appliquer (agriculture de précision, automatisation, OGM...), et ceux qui souhaitent une réincorporation du savoir au sein même de l'agriculteur, tant en termes de connaissance qu'en savoirs explicites. Alors il ne s'agit pas seulement de réincorporer un savoir extérieur, mais de le co-produire. L'agriculteur qui veut relever ce défi se retrouve aujourd'hui face au triple enjeu de la connaissance, du savoir et de la compétence.

Cette évolution du rapport à la connaissance et au savoir impacte l'agriculteur sur sa manière d'être au monde. Le paysan évolue dans un bain de connaissance qui ne le distingue pas. Il est membre de la nature comme de la société traditionnelle dont il fait partie. Son être n'est pas différencié. Il est le monde plus qu'il n'est au monde. Avec la modernité l'agriculteur connaît une différenciation. Il s'extrait de la nature, mais dans un premier temps il reste lié au groupe d'appartenance, voire même il a recours au collectif qui renforce ses capacités à entreprendre : « *Le passage du paysan à l'agriculteur exploitant a reposé pour toute une génération sur le rejet de l'individualisme et l'affirmation de l'action collective : dans cette perspective, l'exploitant agricole n'est pas simplement un individu, mais une personne pour qui le groupe est la garantie de la liberté d'entreprendre*<sup>25</sup> ». Trois facteurs semblent être alors en faveur de son être-au-monde : son action a un sens qu'il partage et qui est reconnu par la société, celle de « nourrir la France », il développe son appartenance au groupe par le travail collectif et coopératif et enfin il a le sentiment d'être compétent, il croit encore dominer la technique.

Un basculement s'opère dans les années 90. La prise de conscience des problèmes environnementaux liés aux pratiques agricoles, l'atteinte, puis le dépassement, de l'objectif d'autosuffisance alimentaire qui a fait entrer l'agriculture sur le marché mondial et ses dysfonctionnements, les nouvelles attentes sociétales envers les paysages et l'alimentation... remettent en cause le sens de l'agriculture productiviste aux yeux de la société. Cette désaffiliation à la société conjuguée à l'évolution des conditions d'exercice de l'agriculteur (bureaucratization, érosion de l'effectif agricole, difficultés financières...) conduit à une perte de sens du métier. Les espaces collectifs agricoles qui ont accompagné le mouvement de modernisation se sont distendus. Les coopératives locales sont devenues des entreprises internationales dans lesquelles l'agriculteur n'a plus le sentiment de compter. Les dissensions sur le sens dans lequel conduire son action ont émergé. Enfin la technique est devenue technologie. L'agriculteur se pense-t-il encore en situation de pouvoir maîtriser les technologies qu'il emploie ?

Dans ce nouveau contexte, l'accompagnement du développement agricole lui aussi évolue. Une conception participative de la construction des connaissances tend à remplacer aujourd'hui la conception diffusionniste de l'innovation. La nécessité d'impliquer les agriculteurs dans la recherche agronomique est née du constat dans les années 70 des difficultés à faire adopter les changements souhaités. La recherche-action a alors fait son entrée dans la recherche académique, sans toutefois poser la question de sa dimension critique ni celle des relations de pouvoir entre acteurs. Dans le sillage de Jean-Pierre Darré,

<sup>25</sup> HERVIEU B., PURSEIGLE F., *Sociologie des mondes agricoles*, Armand Colin, Paris, 2014, p 130

un courant cependant est né, cherchant à établir des relations symétriques entre acteurs, par un travail permettant l'expression des représentations de chacun. Dans le domaine scientifique il a œuvré à faciliter le dialogue entre chercheurs et agriculteurs, et dans le domaine technique, il a développé une démarche de construction co-active de solutions entre agents de développement et agriculteurs. C'est dans cette voie que j'ai cherché au cours de mon stage, à comprendre une posture juste d'accompagnement. La question que se posent aujourd'hui les tenants de ce courant tient dans une confrontation à l'évolution sociologique du monde agricole où la notion de groupe territorial dans lequel l'agriculteur construit ses normes n'existe plus, où au mieux il est supplanté par la notion de réseau et de communauté de pratiques, ou au pire, il n'a pas été substitué donnant lieu à un isolement de l'agriculteur.

Comment recréer des espaces d'intersubjectivité permettant aux agriculteurs de reconstruire leur connaissance et leurs savoirs ? Quels espaces de rencontre entre les agriculteurs et les autres membres de la société pour établir ensemble les bases d'un nouveau projet ?

### **Du groupe au collectif, vers une autre territorialité**

Le groupe local, en tant que groupe d'appartenance lié à un territoire, qui construit ses propres normes, n'existe plus. Il a explosé, il s'est fragmenté et dispersé sous le coup de la norme et des structures imposées de l'extérieur, et des nouvelles mobilités. Reste-t-il sur ces décombres un potentiel de recomposition du collectif pour construire un milieu partagé ?

Il convient de revenir à la notion de groupe et de faire une distinction entre une socialité fonctionnelle et socialité transindividuelle. Dans sa lecture de Simondon, Muriel Combes souligne cette distinction faite par l'auteur entre le social naturel qu'il situe dans le registre de l'individuation du vivant, non spécifique à l'humain, comme « *une réaction collective de l'espèce en réaction aux conditions naturelles de vie, par exemple à travers le travail* » et le collectif qu'il définit comme groupe d'intériorité qui « *prend naissance quand les forces d'avenir recélées par plusieurs individus vivants aboutissent à une structuration collective (...)*<sup>26</sup> ». Cette dimension transindividuelle témoigne de « *potentiels pour devenir-autres* ».

De la sociabilité fonctionnelle à la sociabilité transindividuelle, le processus est continu : l'individuation première biogenico-sociale se poursuit par une série d'individuations psychiques et collectives dans la résolution, par le vivant, des « *problèmes du milieu qui l'entoure et qui est son milieu* ». En déstructurant le groupe fonctionnel, la modernité rompt la chaîne continue de l'individuation. Le système normatif, technique, économique, se présente comme solution aux problèmes du milieu, qui de fait devient environnement et non plus milieu perçu, en annihilant le rôle actif du vivant dans la résolution des problèmes de son milieu. La modernité prive ainsi les agriculteurs et autres habitants de la possibilité d'accéder à l'individuation psychique et collective inscrite dans le lieu et qui leur permet de créer leur milieu. La privation du milieu est une privation de cette possibilité d'individuation, de cette possibilité d'être. Elle est la source de l'exil de soi.

<sup>26</sup> SIMONDON G., *L'individuation psychique et collective*, Aubier, Paris, 1989, p 184

Face à ce constat, comment recréer les conditions d'une individuation psychique et collective ? La disparition du groupe fonctionnel en soi n'est pas un frein si d'autres conditions sont créées pour mettre en présence des individus porteurs de potentiels d'avenir ; elle peut même recouvrir une dimension facilitatrice dans le fait qu'elle ouvre le champ des possibles. « *S'engager dans la constitution du collectif, c'est d'abord, pour un sujet, destituer la communauté, ou tout au moins, déposer ce qui en elle empêche la perception de l'existence de pré-individuel en soi et la rencontre du transindividuel : les identités, les fonctions, tout le réseau du "commerce" humain — dont la principale monnaie d'échange, comme l'a bien montré Mallarmé, est le langage, les "mots de la tribu" dans leur usage quotidien — qui assigne à chacun sa place au sein de l'espace social*<sup>27</sup> ».

Avant de tenter une amorce de réponse, il semble important de rappeler deux éléments clés de l'individuation selon Simondon :

- Le vivant s'individue en résolvant les problèmes du milieu qui l'entoure et qui est son milieu
- L'individuation psychique et collective s'opère à partir de ce qu'il nomme pré-individuel qui détient, nous dit-il, une part de magie d'avant la séparation, d'avant l'individuation et qu'il définit comme un « apeiron<sup>28</sup> ». « *En réunissant les parts de préindividuel qui restent en eux, les individus peuvent donner naissance à une réalité nouvelle, emportant l'être vers sa troisième phase*<sup>29</sup> ».

Ces deux éléments clés situent la source de l'individuation psychique et collective dans un rapport entre intériorité et extériorité, une tension entre un environnement extérieur qui, perçu, entre en conflit avec sa propre part de nature. Ce conflit de milieu provoque la réaction. C'est parce qu'un problème se pose à des individus réunis en groupe que l'individuation peut avoir lieu. Simondon met en avant le rôle de l'affectivité et de l'émotion : « *sans émotion, sans potentiel, sans tension préalable, il ne peut y avoir individuation du groupe*<sup>30</sup> », ce qui selon Muriel Combes, ouvre au politique. « *Simondon pose la question de la raison de la transformation des sociétés et il ne répond pas par une avance structurelle de la technique, mais par l'existence de parts de nature pré-individuelle associées aux individus qui, mises en commun lors de l'individuation spécifique du collectif, donne naissance au transindividuel. À nos yeux, c'est un tel "noyau" politique de la vie des hommes que Simondon met au jour lorsqu'il décrit l'individuation psychique et collective comme une émotion qui se structure*<sup>31</sup> ».

Le devenir de l'être, de la personne prise en tant que singularité qui se relie, apparaît ainsi lié à la question des problèmes du milieu qui l'entoure et la fait apparaître en tant que sujet politique. Par l'intermédiaire du collectif, le milieu de la personne devient le territoire des personnes, où la résolution des problèmes qui les concernent les fait entrer dans le champ du politique. Retrouver le sens de la *polis* passerait par le sens de l'*être*, c'est-à-dire une question de rapport au monde. Comment révéler ce potentiel, cette tension entre la part de

<sup>27</sup> COMBES M., *Simondon individu et collectivité, Pour une philosophie du transindividuel*, PUF, Paris, 1999, p 66-67

<sup>28</sup> L'apeiron a été défini par Anaximandre au V<sup>ème</sup> s. av. J.-C. comme principe originel indéfini, illimité, indéterminé

<sup>29</sup> *Op.cit.* COMBES, 1999, p 80

<sup>30</sup> SIMONDON G., *L'individuation psychique et collective*, Aubier, Paris, 1989, p 184

<sup>31</sup> *Op.cit.*, COMBES, 1999, p 114



nature et de collectif en soi et l'environnement naturel et social extérieur à soi ? Comment refaire territoire ?

Le territoire des géographes est un espace approprié par un groupe, produit d'une géographie et d'une culture<sup>32</sup>. Il est une construction, un résultat. Je fais l'hypothèse d'un territoire qui ne soit pas seulement un produit/résultat, mais un processus, porteur et porté par une capacité formatrice et transformatrice. Je me rapproche ainsi du concept de territorialisation de Guattari et Deleuze, défini comme « *un processus appropriatif, qui n'est en lui-même ni subjectif ni objectif, mais qui rapporte l'un à l'autre un ensemble objectif de milieux et des investissements subjectifs, individuels et collectifs, de ces milieux* »<sup>33</sup>. « Faire territoire », c'est se relier par l'intermédiaire d'un objet commun, inscrit dans une réalité spatio-temporelle, et devenir sujets dans ce processus de reliance. Ce territoire prend corps dans ce que les mêmes auteurs appellent les « *agencements d'énonciation collective* ». Dans mon expérience, le territoire porte ce que je nomme un « champ trajectif autopoïétique » qui relie le sujet et l'objet, où s'élabore la motivation, la responsabilité et la capacité des individus à apporter une réponse aux problèmes auxquels ils sont confrontés, générant ainsi leur autonomie. Dans ce champ trajectif, l'information se transforme en connaissance et en savoirs, dans et pour l'agir sur et avec le monde. C'est à partir de cette notion que je souhaite développer mes outils de formation pour accompagner les personnes dans leur individuation transformatrice d'elles-mêmes et de leur environnement.

\* \* \* \* \*

Le territoire offre la possibilité d'un redéploiement du milieu des personnes. Mais il ne s'agit pas là du territoire en tant que simple héritage d'un passé géographique et culturel, mais d'une situation spatio-temporelle où des individus, reliés par un perçu et vécu singuliers mis en commun, élaborent leur devenir et celui de leur environnement. Ils reconstruisent alors leur milieu dans le sens où, dans une action expressive et créatrice, ils prêtent une attention à leurs propres perceptions et à leurs interprétations de la situation vécue, échangent leurs points de vue et élaborent leurs visions actualisées, confrontées et enrichies, de cette situation. Ils s'approprient ainsi une situation dans laquelle ils peuvent développer de nouvelles « prises » sur le monde, au sens des *affordances* de Gibson, possibilités d'action sur l'environnement.

Cette appropriation est rendue possible par la relation qui s'établit dans certaines circonstances entre le sujet et son environnement en les produisant. J'utilise le terme de « champ trajectif autopoïétique » pour traduire les conditions de l'émergence de cette relation créatrice :

- « champ » parce qu'il s'agit d'un espace où s'exerce une tension entre des forces en présence. La notion de champ a été utilisée en sciences sociales par Kurt Lewin pour définir la relation psychologique de la personne à ce qui l'entoure. Le champ de Lewin est à comprendre comme une tension entre sujet et objet, l'objet étant ici l'environnement matériel et humain, la tension s'effectuant dans un entre-deux, entre un dedans et un dehors. La mésologie et son imprégnation de la philosophie japonaise permet d'approfondir cette notion de champ pour en déceler

<sup>32</sup> PAQUOT T., *Qu'est-ce qu'un territoire ? Vie Sociale* 2011/2, *Les (nouveaux) territoires du social, Comment faire société aujourd'hui ?* p 23-32

<sup>33</sup> SIBERTIN-BLANC G., *Cartographie et territoires, La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze, L'espace géographique* 2010/3 (Tome 39), p 225-238

différents axes : la logique du prédicat de Nishida, dite aussi logique du lieu ou logique du champ, propose la notion de *basho* comme espace entre l'objet et son prédicat, lieu de la connaissance pour un sujet interprétant (sujet du jugement), entre un objet extérieur (sujet grammatical, abstrait) et un objet intérieur, chose appropriée (prédicat concret). Un second axe est donné dans la notion d'*aida* développée par Kimura Bin, traduite par « entre », qui introduit l'idée d'une interaction entre un *aida* intra-subjectif et un *aida* inter-subjectif, qui rappelle par ailleurs l'idée de Simondon d'une individuation psychique qui est dans le même temps une individuation collective. Enfin la notion japonaise de *ma*, que Bin définit comme un espace qui s'ouvre dans l'acte noétique entre une production noématique passée et une autre anticipée, ou une intentionnalité créatrice de futur reliée à une mémoire, permet d'envisager un troisième axe, spatio-temporel. Aussi, le champ peut se décliner en trois dimensions : dans les tensions entre le sujet individuel et collectif, entre l'objet et son prédicat et entre l'expérience vécue et la possibilité d'un devenir.

- « *trajectif* » parce qu'au sein de ce champ, un mouvement réciproque établit une relation entre sujet et objet : la trajection selon Berque est un va-et-vient entre ces deux pôles qui crée la réalité. Cette notion a été énoncée à partir de celle de *trajet anthropologique* que Durand a défini comme « *l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social*<sup>34</sup> ». La trajection traduit donc l'idée d'un flux entre sujet et objet, entre intériorité et extériorité. Elle fait de la perception non seulement un flux de l'objet vers le sujet, mais aussi du sujet vers l'objet, c'est-à-dire que le sujet ne perçoit qu'en fonction de ses aptitudes et de son action sur le monde. Elle se rapproche de la notion d'*énaction* de Varela qui nous permet de penser que ce flux est une production d'information, de connaissance et de savoir, dans une perception qui guide l'action et une action qui guide la perception.
- « *autopoïétique* » parce que ce processus trajectif n'apparaît pas entre un objet et un sujet donnés, mais en est le producteur. De cette relation co-émergent le sujet et son monde qui se transforment mutuellement. La notion d'autopoïèse, développée par Maturana et Varela, permet de penser la personne comme un processus autoproduit qui se détache de son monde, en créant sa clôture opérationnelle, une frontière dynamique, interface où émerge l'information dans la relation entre l'individu et son environnement, qui dans cette action se produisent mutuellement. L'approche mésologique permet de concevoir cette interface en tant que milieu, zone d'échanges formant la personne dans ce mélange entre dedans et dehors. Le soi qui intègre cette zone d'échanges est donc aussi composé des éléments de l'environnement incorporés, interprétés et assimilés, au sein de la personne.

Le champ trajectif autopoïétique serait donc un champ de forces entre différents pôles : individuel/collectif, objet/prédicat, passé/avenir, au sein duquel opère une relation réciproque et continue, un flux incessant qui produit la clôture opérationnelle de la personne, une frontière dynamique entre le dedans et le dehors, un milieu doté selon Berque d'une fonction d'empreinte et de matrice. Cette relation circulante entre le sujet et l'objet serait un flux entre le monde sensible, produit de l'expérience sensorielle, et le monde intelligible, produit d'une donation de sens et d'une réflexion sur l'expérience, pour générer l'information, la connaissance et les savoirs.

Le déploiement du champ trajectif autopoïétique m'apparaît être le rôle d'un espace formatif, où l'individu va pouvoir se révéler les tensions qui le conduisent à vouloir se former : tension entre une expérience vécue et la possibilité d'un devenir, entre un objet et ses représentations, entre une individualité, point de vue singulier, et un collectif, désir

<sup>34</sup> DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris 1992, p 38

d'universalité. La combinaison de ces trois dimensions potentialise le déploiement de la personne et sa singularisation dans la situation qu'elle vit et transforme.

### CONCLUSION : UN TERRITOIRE POUR ÊTRE-AU-MONDE, DE L'EXIL DE SOI À L'ÊTRE-LÀ

Ce voyage en exil de soi entrepris au travers de ma démarche autobiographique m'a conduite à une réflexion sur les conditions de l'« être-là », qu'Heidegger définit comme un « être avec », avec les autres et avec les choses, dans l'ouverture d'une présence spatialisante, qui instaure un intervalle évitant la fusion et une relation évitant la disjonction, d'où peut émerger le soi.

Ce chemin a débuté par l'investigation de la notion de personne et la façon dont elle se construit singulièrement, dans un processus d'intériorisation du monde, de rétroaction et d'extériorisation de soi dans le monde. J'ai pu percevoir le lieu privilégié de l'altérité pour organiser ce processus dans un va-et-vient continu et fluide, permettant la distanciation et la reliance nécessaire à l'être-au-monde. Ce lieu de l'altérité, interface entre le corps et l'environnement, appartient autant à l'un qu'à l'autre. Il est milieu, entre-deux, comprenant l'espace relationnel, la relation, l'individu et l'environnement. Son déploiement apparaît comme un enjeu d'accomplissement personnel et collectif. Il est espace de devenir, lieu de dialogue et de transformation de l'individu comme de son environnement. Privé de cet espace, l'être ne parvient pas à se déployer, tantôt réduit à une intériorité close anéantissante, tantôt à une extériorité sans limites totalisante. Cet exil du milieu conduit à un désordre et à une errance. Une prise de conscience de cet état appelle alors à un dépassement. Elle est source d'un désir d'être-au-monde, engagement vers une nouvelle individuation.

La recherche-action existentielle par son approche réflexive, impliquante et spirituelle, accompagne l'individu dans la reconstruction de son milieu. La dimension réflexive permet à l'individu de se construire en sujet en se prenant pour objet de recherche. Cette distanciation lui permet à la fois de découvrir sa singularité et son universalité. Cette distance à soi est ce qui permet la relation à soi, dans l'écoute et le dialogue avec soi. Elle permet par ce nouveau point de vue sur soi et sur son histoire, un regard unificateur. Dans ce travail personnel, l'autre favorise la mise à distance par sa présence et son écoute. La dimension impliquante place l'individu en situation d'acteur. Elle lui permet de s'incarner au présent. L'agir dans le groupe lui demande de trouver sa place et son rôle singuliers et de développer ses savoir-faire d'écoute, de dialogue, d'explicitation et de contextualisation. L'implication est déploiement de l'être dans une situation donnée. La dimension spirituelle ouvre les possibles. Elle opère des connexions symboliques entre les individus permettant leur dépassement, elle déconditionne les représentations, révèle une créativité enfouie. Elle autorise un autre langage, une nouvelle écriture de soi. Ce déploiement en trois dimensions est expansion et singularisation de l'être. D'un Moi omniprésent envahissant la personnalité, peuvent émerger un Je singulier, unique et instantané, et un Soi reliant incorporant l'autre et l'environnement dans une situation.

Nos conditions de vie moderne exproprient l'individu-corps de son milieu. C'est une perte à la fois de l'objet-nature tenu à distance, inconnu, voire ennemi, une perte du sujet sous le coup de la normalisation, une perte de savoir, relation entre sujet et objet dorénavant incorporée dans les objets technologiques, et une perte de liens entre les individus par une érosion et une fragmentation du tissu social. Au sein du monde agricole, qui par définition

agit au plus près des éléments, cette expropriation est patente. Elle tient l'agriculteur dans un état d'exil qu'il cherche à combler dans de nouvelles appartenances, ou l'enferme dans un monde dépourvu de sens. Dans ce contexte, comment accompagner les individus, agriculteurs et autres habitants, dans la reconstruction d'un milieu incubateur de sens ? Le collectif qui s'établit entre individus partageant une question commune apparaît comme fondateur de milieu personnel et de territoire commun. La relation transindividuelle qui s'établit entre des individus ouverts au devenir tisse des chemins de sensation, de signification, d'information, de connaissance et de savoirs. Ensemble, les individus peuvent se réapproprier un milieu pour se connaître et connaître leur monde, pour être-au-monde.

Les individus privés de leur territoire par la modernité sont privés d'eux-mêmes, de leur capacité d'être, de leur déploiement en tant que personne. Cette expropriation est exil de soi. Le territoire à reconquérir est celui de l'entre, entre l'individuel et le collectif, entre l'objet et son prédicat, entre l'histoire et le devenir, dans un présent créateur. Dans l'espace collectif du quotidien, celui du travail, de l'éducation, de l'alimentation, de l'habitat, de la santé... le territoire peut apparaître comme moyen de prise sur l'environnement, prise sur les choses qui nous entourent. Les individus peuvent faire territoire et reconstruire leur milieu personnel pour trouver leur place de sujet, acteur-auteur du monde, à partir des questions qui les préoccupent. « Faire territoire » consiste à vivre de nouveaux agencements d'énonciation collective, et à trouver dans ce processus la capacité à devenir sujets autonomes. Tel est le sens que je veux donner demain à mon métier de formatrice-accompagnatrice de démarches territoriales.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- BACHELARD G., *La poétique de l'espace*, PUF, Paris, 1957
- BARBIER R., *La Recherche-Action*, Economica, Paris, 1996
- BARBIER R., sous la dir. de, *Éducation et Sagesse, La quête du sens*, Question de n° 123, Albin Michel, 2001
- BERQUE, *Ecumène*, Belin, Paris, 2010
- BILLETER F., *Un paradigme*, Allia, Paris, 2012
- BUBER M., *Je et Tu*, Aubier, 2012
- CHABOT P., *La philosophie de Simondon*, Vrin, Paris, 2003
- CHEVALIER J. & Al, *SAS<sup>2</sup>, Guide de la recherche-action, la planification et évaluation participatives*, Ottawa, 2013
- COMBES M., *Simondon, individu et collectivité, Pour une philosophie du transindividuel*, PUF, Paris, 1999
- CORBIN H., *Corps spirituel et Terre céleste, Pour une charte de l'Imaginal, Prélude à la 2e édition*, Buchet Chastel, 2005 (1979)
- DARRE J.P., *La recherche co-active de solutions entre agents de développement et agriculteurs*, GRET, Paris, 2006
- DARRE J.P., *Le pouvoir d'initiative et d'invention, Nouvel enjeu des luttes sociales*, L'Harmattan, Paris, 2011
- DE LEENER P. & Al, *Pauvreté, décentralisation et changement social, Éléments pour la reconstruction d'une Société Politique*, Enda Graf Sahel, Dakar, 1999

- DENOYEL N., Pour une approche interactionnelle de l'auto-formation : raison expérientielle et éc(h) oformation, dans *L'autoformation fait social*, sous la dir. de MOISAN A., CARRE P., L'Harmattan, Paris, p 393-406, 2002
- DESROCHE H., *Entreprendre d'apprendre, D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Éditions ouvrières, Paris, 1990
- DOUVILLE O., HUGUET M., Sous la dir. de, *L'exil intérieur*, Psychologie clinique, nouvelle série° 4, L'Harmattan, Paris, Montréal, hiver 1997
- DUFRESNOIS H., MIQUEL C., *La philosophie de l'exil*, L'Harmattan, Paris, 1996
- DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris 1992
- FREIRE P., *La pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris, 1977
- GALVANI P., *Quête de sens et formation de soi*, L'Harmattan, Paris, 1998
- GALVANI P., *L'autoformation existentielle*, dans *L'autoformation fait social*, sous la dir. de MOISAN A., CARRE P., L'Harmattan, Paris, p 319-342, 2002
- GOULET F., Chapitre 1/Nature et réenchâtement du monde, dans HERVIEU B. & al., *Les mondes agricoles en politique*, p 51-72, Presse de Sciences Po, 2010
- HERVIEU B. PURSEIGLE F., *Sociologie des mondes agricoles*, Armand Colin, Paris, 2014
- HERVIEU B., Postface, dans JEANNEAUX P. et PERRET-CORNET P., *Repenser l'économie rurale*, Quae, Versailles, 2014
- HOUSSET E., *L'intériorité d'exil*, Le soi au risque de l'altérité, Cerf, Paris, 2008
- JUNG, *L'âme et la vie*, Buchet Chastel, Paris, 1963
- KIMURA, B. *L'entre*, Une approche phénoménologique de la schizophrénie, Million, Grenoble, 2000
- KRISHNAMURTI, *Se libérer du connu*, Stock, Paris, 1977
- LE BRETON D., *L'interactionnisme symbolique*, PUF, Paris, 2008
- LERBET G., *Système personne et pédagogie*, ESF, Paris, 1993
- LHOTELLIER A., *Tenir Conseil, Délibérer pour agir*, Seli Arslan, Paris, 2001
- MEAD G., *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris, 2006
- MERLEAU PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris, 2016
- MIQUEL C., *Critique de la modernité, L'exil et le social*, Paris, 1992
- MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 2005
- MORIN E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000
- COTEREAU D., *Construction dialectique d'une écoformation responsable*, dans PINEAU G. & Al, *Habiter la terre, Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*, L'Harmattan, Paris, 2005
- ROUX M., *Inventer un nouvel art d'habiter*, L'Harmattan, Paris, 2002
- SIMONDON G., *L'individuation psychique et collective*, Aubier, Paris, 1989
- VARELA F., *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris, 1993

Articles et thèses

- BALAS-CHANEL A., «L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite», *Éduquer [en ligne]*, 1 | 2e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 17juin2016.URL : <http://rechercheseducations.revues.org/159>



- BIANCHI O., « Penser l'exil pour penser l'être », Le Portique [en ligne], 1-2005 | Varia, mis en ligne le 12 mai 2005, consulté le 7 novembre 2015. URL : <http://leportique.revues.org/5>
- BEAUDOUT E., Thèse de doctorat, Réflexion théorique sur l'existence d'un mode de pensée spécifique en éducation et formation à l'environnement, sous la direction de J.L. LEGRAND, Paris 8, 2009
- BERQUE A., Milieu et médiation paysagère, *L'espace géographique*, Tomme 16, N° 4, 1987, p 241-250
- DARRE J.P., Les hommes sont des réseaux pensants, in : *Sociétés contemporaines* N° 5, mars 1991. Réseaux sociaux. p 55-66
- FALAIX L., L'ingénierie sociale et territoriale dans les directions interministérielles de la cohésion sociale, *Carnet de géographes* n° 1, 2010
- GALVANI P., Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires ? Universidade Católica de Brasilia, 2008
- GALVANI P., L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne, dans *Éducation permanente et utopie éducative*, *Éducation permanente* n° 201, décembre 2014
- HONORE B., Que pouvons-nous entendre par esprit ou spirituel dans le champ de la formation ? Dans *Pratiques spirituelles autoformation et interculturalité*, *Analyses Pratiques de formation*, *Revue internationale en Sciences de l'éducation et de la formation*, Université Paris 8, février 2014
- MATHIEU A., Quel dispositif participatif pour l'engagement des agriculteurs dans les questions environnementales ? dans MERRI M., KEPHALIACOS C., *Nouvelles raisons d'agir des acteurs de la pêche et de l'agriculture*, Quae, Versailles 10-102-112, 2016
- MATHIEU A. RÉMY B. Les agriculteurs de l'amont de Rouen parlent-ils de la qualité de l'eau dans les captages ? Proposition d'un dispositif pour parler en groupe et analyse de quelques paroles. In BARATAUD F. (Coord), *Accompagner les acteurs dans des démarches de protection de la ressource en eau*. Rapport Onema-Inra, Action 8, 59-64, 2014
- MATHIEU N., « Le lien des agriculteurs aux lieux et aux autres habitants. Une évolution majeure à observer », *Économie rurale*, 300 | Juillet-août 2007, mis en ligne le 10 septembre 2009, <http://economierurale.revues.org/2280>
- MARTUCCELLI D., Les trois voies de l'individu sociologique, *EspacesTemps.net*, *Revue interdisciplinaire de sciences sociales*, Travaux, 08 06 2005, <http://www.espacestemp.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/>
- MARTUCCELLI D., DUBET F., Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, in : *Revue française de sociologie*, 1996, 37-4. pp. 511-535 ; [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1996\\_num\\_37\\_4\\_4471](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471)
- PAQUOT T., « Qu'est-ce qu'un "territoire" ? », *Vie sociale* 2011/2 (N° 2), p. 23-32.
- POIRIER N., Cornélius Castoriadis. L'imaginaire radical, *Revue du MAUSS* 2003/1 n° 21, p. 383-404
- ROCHEBLAVE A.M., La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels, *Revue française de sociologie* 43pp 300306, 1963, [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_00352969\\_1963\\_num\\_4\\_3\\_6173](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_00352969_1963_num_4_3_6173)
- ROUE M., La théorie anthropologique au secours de la complexité. Comment penser et étudier les relations sociétés-natures, chapitre 7, in *Les interactions hommes-milieus*, Question et

pratiques de la recherche en environnement, CHENORKIAN R., ROBERT S., Quae, Versailles, 2014

SIBERTIN-BLANC G. Cartographie et territoires, la spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze, *L'espace géographique* 2010/3 (Tome 39), p 225-238

*Sites internet et Conférences :*

BARBIER R., Journal des chercheurs, Flash existentiel et reliance, [http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=148](http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=148)

BARBIER R., La recherche-action existentielle, <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>

BARBIER R., La Recherche-Action transpersonnelle,  
<http://www.barbier-rd.nom.fr/R-A.transpersonnelle.html>

BERQUE A., DI GIORGIO M.R., Territoire et spiritualité, l'érotique du lieu, Université de Corse, Pasquale Paoli, <https://www.youtube.com/watch?v=rjpZIUJjeM>

FOUSSON J., Kimura Bin : l'Entre, Séminaire 15/03/2001, Cercle d'études psychiatrique Henri Hey de Paris

MACREZ J., L'autorisation noétique, <http://www.barbier-rd.nom.fr/AutoNoetJMacrez.html>

STIEGLER B., Conférence à l'Institut Supérieur d'Agronomie, 2006,  
<http://arsindustrialis.org/node/1433>

UN NOUVEL ÂGE POUR L'ALTERNANCE ?  
(PINEAU G.)



**Gaston Pineau,**

Professeur honoraire en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours et chercheur émérite au Centr'Ère (UQAM)

**INTRODUCTION.**

En octobre dernier 2017, l'Université de Sherbrooke organisait avec L'Association internationale des Maisons familiales rurales (AIMFR), le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), L'Équipe qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ) et l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAET) un colloque international intitulé : L'alternance : Formation et Transformation.

À Paris en juillet de la même année, dans le cadre d'un réseau francophone important de Recherche en éducation et formation — le REF-, s'était tenu aussi un premier colloque sur l'alternance, du monde de l'éducation au monde du travail (REF, 6 juillet 2017). Avec deux numéros relativement récents de la revue *Éducation Permanente* sur l'alternance, au-delà du discours (2012-1), et l'alternance, du discours à l'épreuve (2012-4), et un autre au Québec, de *Phronésis* 2016, no3 et 4, " Les reliances de L'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants". On a l'impression d'un lever de soleil officiel sur l'alternance, après de longues aubes émergentes, aux lisières des cultures rurales et des apprentissages professionnels. Un nouvel âge semble s'annoncer effervescent, gros d'enjeux socio-éducatifs, mais aussi politiques et économiques : l'alternance comme construction d'alternatives coopératives d'apprentissage pour la formation d'une ère planétaire viable et durable pour tout le monde, ou l'alternance comme nouvelle articulation stratégique des maîtres et contremaîtres pour renforcer leurs pouvoirs de reproduction ?

Dans un souci de transmission intergénérationnelle, on m'a demandé d'intervenir en finale. J'ai alors proposé le titre suivant : *L'alternance entre formation et transformation : réflexions d'un vieil alternant au cours du temps*. Ils ont accepté avec le sage argument :

« *L'alternance met en valeur l'expérience, les personnes, la vie* ». Cet article rend compte de cette intervention dont je les remercie. Elle m'a permis d'opérer une boucle réflexive importante et de conscientiser comment cette dimension cyclique du temps a synchronisé ma vie, presque à mon insu.

### **1— HOMMAGE AUX PIONNIERS : DE L'AUBE DE L'ALTERNANCE... AU GRAND JOUR, POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE AUX RYTHMES DE LA TERRE PLUS QU'AUX COURS DE LA BOURSE.**

Je voudrais d'abord rendre hommage aux pionniers de l'alternance qui l'ont permis : pionniers professionnels et universitaires, du Québec et de la terre entière, ici présents, mais aussi absents, vivants et morts. Cet hommage vise à reconnaître et porter au grand jour l'immense travail souvent obscur de défrichage, de résistance créative, de recherche-action-formation engagée, extra-ordinaire, accompli par ces pionniers historiques, aux frontières souvent externes et exposées, d'une institutionnalisation scolaire dominante.

Cet hommage ne veut pas être grandiloquent. Il vise seulement à être à la hauteur de l'événement et à son ampleur historique, intergénérationnelle. Pour moi, et pour un certain nombre de personnes ici présentes, l'alternance études/travail n'est pas une simple thématique de formation parmi d'autres. C'est une voie majeure de transformation socio-éducative pour construire des alternatives au modèle disciplinaire scolaire des maîtres et contremaîtres qui ont construit nos modernités, aujourd'hui en pleine interrogation de durabilité.

#### **De l'aube de l'alternance**

Cette voie de formation par transformation du modèle disciplinaire de l'école et du travail est encore bien émergente. *L'aube des formations par alternance* (Chartier, Daniel 1986, rééd. 2004) vient à peine de se lever. Qu'est-ce que 50 ou 80 ans dans une révolution paradigmatique ? Trois, quatre générations ? Et nous sommes entre résistance créative farouche de minoritaires résilients acculés à l'audace d'innovations locales pour survivre et création plus ample d'une alternative éducative nationale et internationale pour construire une ère planétaire viable et durable, par de nouveaux rythmes d'apprentissages tout au long, dans tous les secteurs de la vie.

#### **Au grand jour, pour apprendre à vivre une rythmoformation localement et planétairement**

Les modes d'emploi du temps sont de moins en moins évidents. Que ce soit les temps de travail, de formation initiale ou continue, ou des différents âges de la vie. Comment se débrouiller avec ces différents brouillages des âges de la vie ? (Boutinet) La tâche est si ample et complexe qu'elle échappe à tout pouvoir et savoir central surplombant. C'est notre chance. Ce qui est impossible logiquement est peut-être possible chronologiquement.

En ouvrant la formation aux apprentissages tout au long de la vie, aux fils des temps et contretemps à articuler, l'alternance ouvre une voie de formation en situation, ancrée dans des espaces/temps de vie spécifiques, fluides, informels, à mettre en formes justement, ensemble, en sens. Impossible seul et seulement de l'extérieur, ou d'en haut, selon une

formule, un logiciel uniforme à appliquer. Il faut entreprendre d'apprendre ensemble, en réseaux, en association, en coopération des savoirs et des pouvoirs. C'est une des principales conclusions de France Merhan (2017) à sa présentation introductive du colloque récent du REF à Paris sur l'alternance : l'alternance, par sa complexité, ne peut être régie par des forces bureaucratiques ou scientifiques centrales et surplombantes, mais ouvre un espace extraordinaire de recherche-action-formation innovante aux apprenants et à leurs environnements locaux et internationaux. Elle peut être une alternative de formation/transformation pour apprendre à vivre aux rythmes de la terre plus qu'au cours de la bourse.

### Réflexions sur les espaces/temps de mes apprentissages d'alternance

L'apprentissage de l'alternance est au cœur de ma formation permanente du cours de ma vie, même si j'ai dû attendre vers 35 ans, avant de faire éclater consciemment ma représentation vécue d'un cours linéaire et irréversible des âges de la vie : études, travail, retraite. Mais ensuite, mon recrutement universitaire sur un poste profilé *Alternance et éducation des adultes* m'a entraîné à entreprendre coopérativement des couplages structurels entre universités et centres d'alternance pour construire des diplômes de production de savoirs plus que de consommation de cours, en France d'abord avec le Centre National Pédagogique des MFR, et au Brésil avec L'AIMFR et les associations brésiliennes. Mais ce que j'ai fait un peu dans l'ombre et aux frontières des organisations, vous êtes en train de le faire au grand jour et plus centralement, ici au Québec et sur les autres continents. Mon principal coach international est ici, toujours créatif : Pedro Puig. Les autres sont morts en grande partie : Daniel Chartier, Jacques Legroux, Georges Lerbet, sauf Jean-Claude Gimonet. Mais ils en sont peut-être encore plus inspirants.

Je ferai donc en trois points, un retour réflexif sur trois formes de mes apprentissages de l'alternance au cours de ma vie (cf. tableau 1)

**2— initiation à l'alternance quotidienne écoformatrice jour/nuite** par une expérience nocturne qui fait éclater ma vision pratique linéaire et uniforme de la vie (1965-1975)

**3— apprentissage d'un couplage structurel institutionnel pour une alternance intégrative étude/travail par la participation à la création d'un département de sciences de l'éducation et de la formation à L'Université de Tours avec le Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales de Chaingy et La Maison de la formation des CFA de Poitiers (1985 — 2007)**

**4— apprentissage d'une ingénierie internationale d'alternance formative/transformatrice** avec L'Association internationale des Maisons familiales rurales (AIMFR) et la conception et conduite coopérative du master international Formation et développement durable au Brésil (2002 — 2004, 2009)

Tableau 1 — Lieux et périodes d'apprentissage et productions principales de Gaston Pineau sur l'alternance

Lieux et périodes d'apprentissage	Productions principales
FEP, Université de Montréal (1969-1985) : Initiation à l'alternance écoformatrice jour/nuite	Pineau, Coord. 1977, <i>Éducation ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques</i> Pineau G, 1980, <i>Les combats aux frontières des organisations</i>



	Pineau G., Marie-Michèle, 1983, rééd.2012 <i>Produire sa vie : autoformation et autobiographie</i>
<b>Dpt de Sciences de l'Éducation et de la formation, Université de Tours : Poste alternance et éducation des adultes.</b> (1985-2007) ; Apprentissage d'un couplage structurel Univ--CPNMFR	— <b>Éducation Permanente, 1993, no 115</b> Alternance et recherche d'alternative : histoire de temps et contretemps — <b>Revue Française de Pédagogie, 1999, no128,</b> <i>l'alternance : pour une approche complexe</i> — Pineau G., <i>Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs</i> , 2000 — <b>Éducation Permanente, 2005, no163,</b> <i>L'alternance, une alternative éducative. GP ; Respirer sa vie : déverrouiller les apprentissages des rythmes vitaux.</i>
<b>En réseau avec L'AIMFR : Master Formation et développement durable au Brésil (1999 — 2004, 2009)</b>	Pineau, Bachelart, Couceiro, Gimonet, Puig, (coord.) 2009, <i>Alternative socio-éducative au Brésil, Expérience d'un master international</i>

## 2— INITIATION À L'ALTERNANCE QUOTIDIENNE ÉCOFORMATRICE JOUR/NUIT PAR UNE EXPÉRIENCE NOCTURNE QUI FAIT ÉCLATER MA VISION PRATIQUE LINÉAIRE ET UNIFORME DE LA VIE (1965-1975)

Je vais commencer par évoquer mon premier apprentissage de l'alternance par une alternance qui peut vous paraître hors champ de l'alternance études/travail : c'est celui de l'alternance quotidienne jour/nuit. Pourquoi ? Parce que je pense que si on veut travailler l'alternance vraiment comme une alternative de formation/transformation, il faut déverrouiller nos représentations d'une conception linéaire et uniforme du temps imposée par une religion comptable des heures de cours et de travail, pour nous brancher plus consciemment sur des rythmes cosmiques, entre autres circadiens, qui conditionnent nos emplois des temps sociaux et nos biorythmes organiques. Pour ce déverrouillage d'une conception universelle et uniforme du temps et pour cette ouverture aux rythmes bio-cosmiques qui nous conditionnent, je rappelle l'attribution récente du prix Nobel de médecine aux trois chronobiologistes (Jeffrey C. Hall, Michael Rosbash et Michael W. Young) qui ont démontré l'influence des rythmes circadiens sur nos comportements.

Né en 1939, je suis un être préhistorique pour l'éducation permanente, la formation continue et les apprentissages tout au long et dans tous les secteurs de la vie. Mais je ne suis pas sûr que cette conception linéaire très profondément instituée du cours de la vie soit complètement chose du passé. Aussi, ma conscientisation tardive d'une autre articulation possible de ces temporalités différentes n'est peut-être pas complètement anachronique.

Né en milieu rural bas-breton en France, je suis le premier du village à avoir fait des études secondaires. Après avoir passé mon bac en obéissant à la prudente injonction « *Passe ton bac d'abord, tu verras après* », j'ai décroché volontairement pour ne pas consommer une rupture culturelle avec mon milieu d'origine. Je suis devenu ouvrier agricole. Au bout de cinq ans, la charge socio-cognitive non exprimée de la formation expérientielle acquise a été telle, qu'elle m'a amené avec d'autres décrocheurs comme moi, à m'inscrire à l'université, d'abord en psychologie, puis en sciences de l'éducation émergentes en France en 1967. Les vagues de 1968 et de l'an 1 (1971) de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente ont orienté mon passage en apesanteur entre la planète étude et la

planète travail, selon le modèle planétaire des *étapes de vie au travail* de Danielle Riverin-Simard (1984), encore utilisé par un grand compagnon de route de Sherbrooke, spécialiste d'orientation continue, Jacques Limoges (2004). Les nouvelles professionnalités alors en émergence ont assuré un nouvel atterrissage plus porteur d'avenir sur la planète travail : conseiller d'orientation continue d'adultes dans le bassin minier lorrain en reconversion puis, responsable de recherche au Service puis Faculté de l'Éducation Permanente en 1975, de L'Université de Montréal.

Ce sont les grandes opérations éducatives extrêmement innovantes lancées en 1967 par la Direction générale de l'éducation permanente du Ministère de l'Éducation, qui m'ont fait traverser L'Atlantique.

Mais jusque dans les années 76, l'alternance ne me disait rien ; elle restait pour moi un gros mot étranger. Il a fallu l'interview non prévu d'une journaliste de l'Association de formation professionnelle des adultes (AFPA) enquêtant sur ce sujet pour m'y éveiller. Elle avait entendu parler de moi comme un cas possiblement intéressant pour son enquête. Comme on ne savait pas trop comment commencer l'entretien, elle me dit : « *Raconte donc ta vie, on va voir ce qu'on peut en tirer pour l'alternance.* ». En fait est remontée alors de mes 35 ans, la période la plus éprouvante de ma première insertion socio-professionnelle entre 20 et 25 ans, avec guerre d'Algérie comprise.

Une heure et demie d'entretien oral enregistré, à la fin duquel elle me dit : « *Je ne vois pas trop ce que je peux en faire. Et je n'ai pas le temps de réécouter. Peux-tu m'en faire une synthèse écrite.* » Je reviens au Québec avec cette commande. Et quinze jours après, je lui envoie cinq pages, très laborieusement écrites. Par retour du courrier, elle me répond : « *Impubliable. La vie n'est pas si noire que ça. Et une publication t'exposerait trop et te rendrait trop vulnérable.* ». Très déçu, je remise mes 5 pages dans un tiroir.

Mais leur titre me reste en mémoire et me travaille. Je les avais intitulées : *Autoformation et quotidienneté*. C'est ainsi que je nommais ce qui est reconnu depuis comme l'éducation informelle de la vie quotidienne, celle qui peut surgir entre l'éducation formelle du système scolaire et l'éducation non formelle des autres organisations, entre autres du travail. Cet « entre » informel du quotidien, revient de façon permanente, 24 h sur 24, au moins sous deux formes répétitives et cycliques très différentes, voire contraires : le jour/la nuit ; le diurne/le nocturne. C'était le vécu de la forme la plus obscure, la nuit, qui était remontée, dans toute son opacité dissolvant les formes du jour dans justement un informel angoissant, plongeant dans « un état d'anté-sujet » comme dit Bachelard, grand explorateur du « *travail alterné des images et des concepts, deux bonnes consciences qui seraient celle du plein jour, et celle qui accepte le côté nocturne de l'âme* (Bachelard, 1960, p.47 et 127).

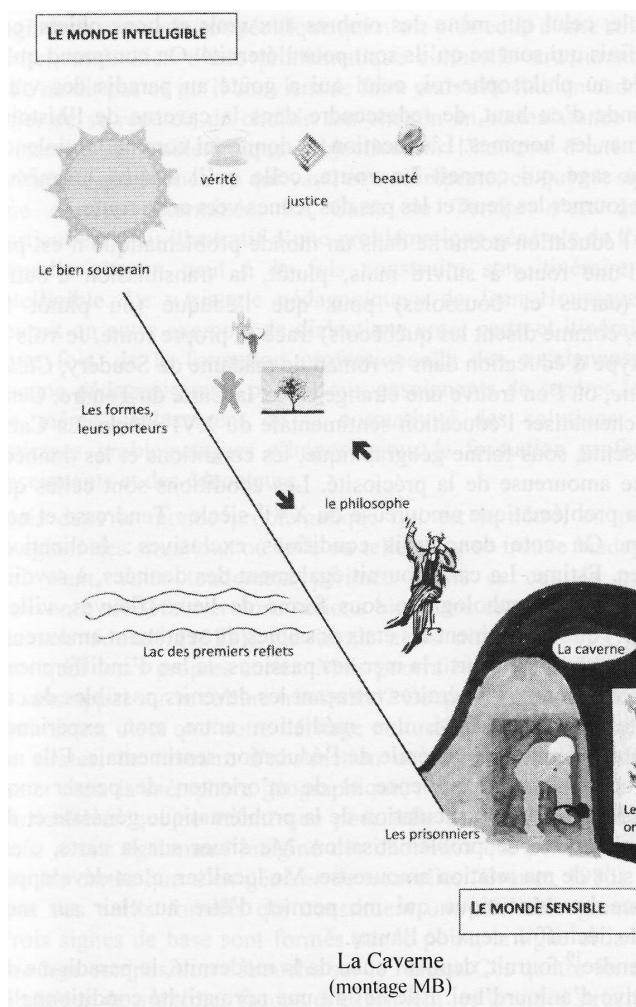
Mais la conquête d'une alternance intégrative de ces deux espaces/temps matériels et symboliques contraires, suppose un triple apprentissage : celui de la spécificité formative de chacun de ces deux espaces/temps de vie contraire et ensuite de leur reliance à rythmer selon une mise ensemble, en sens, en forme, selon une dialectique de formation d'une durée, d'une histoire personnelle. Je n'en étais qu'au premier, découvrant l'existence de la face nocturne de la vie quotidienne et le désapprentissage nécessaire des formes du jour pour l'entamer. Pas étonnant que mes débuts d'expression soient jugés négatifs et socialement dangereux pour moi.

Il m'a fallu beaucoup de temps de retour réflexif sur cette expérience d'espace/temps nocturne pour commencer à en arracher quelques formulations — quelques mises en forme — plus positives. Ce second et troisième temps d'initiation fut rendu possible grâce à l'entrée dans une bibliothèque qui me fit découvrir le mythe de la Caverne de Platon comme modélisation d'un long circuit éducatif préfigurant la formation permanente actuelle (Platon, *La République*, livre VI dans Pineau, 1977, p. 17-24).

Dans ces années 70 de début de reconnaissance institutionnelle d'une possibilité d'ouverture de l'éducation à toute la vie — l'éducation permanente —, les plus résistants à cette ouverture dérangeante, argumentaient qu'elle n'avait rien de nouveau : Platon (428 — 348 av. J.-C) en avait déjà parlé. Passant devant la bibliothèque de l'Université de Montréal, je décidai d'entrer et d'aller voir où. Je découvris que c'était dans un livre de politique, *La République*, Livre 5 pour former des gouvernants philosophes, amis de la sagesse, à la place des guerriers les plus violents. L'éducation courte — l'Académie — que Platon avait d'abord essayée, montrait déjà ses limites. Il imagine et conçoit alors ce qu'il appelle « le long circuit éducatif », sous la forme modélisée du Mythe de la caverne (cf. figure 1). Célèbre mythe interprété de façon inépuisable depuis. Ces interprétations multiples et multiséculaires prouvent sa force d'informations et de formation. Elle a joué et joue encore avec moi pour m'aider à comprendre les apports formateurs de la nuit, alternant avec ceux du jour, même et parce qu'ils sont contraires.

**Figure 1 — Le mythe de la Caverne de Platon comme modélisation de la formation du cours de la vie selon une alternance jour/nuit**

cf. Lani-Bayle, Pineau, Schmutz-Brun, 2012, *Histoires de nuits au cours de la vie*, p. 41.



En formuler synthétiquement les apports pour construire un cadre de référence pertinent pour la recherche, l'action et la formation avec le cours de la vie a été et est encore l'objectif d'un long compagnonnage avec ce mythe initiatique. Cette réflexion d'un vieil alternant me donne l'occasion de faire le point de mes acquis.

Ce mythe de la caverne est représenté comme une modélisation de la formation du cours de la vie, pris dans une alternance jour/nuit symbolisée par un ancrage pratique sur terre dans l'espace semi-obscur d'une caverne et la lumière du grand jour apportée par le soleil. La formation de chaque vivant est prise avec ces deux pôles jours/nuits alternant quotidiennement. Cette alternance quotidienne jour/nuit constitue l'environnement matriciel écologique et symbolique d'autres types de polarisations bio-cognitives à relier : théories/pratiques ; discours/parcours ; mondes des idées plus ou moins intelligibles et sensées versus mondes vécus d'expériences sensibles plus ou moins positives. Chaque pôle a ses avantages et inconvénients, avec une double polarisation, attractive et répulsive.

Aussi leur reliance au cours de la vie, par des parcours et des discours appropriés, constitue l'enjeu majeur de la formation de tout vivant. Cet enjeu a été et est relevé de façons différentes au cours des âges de la vie, vie individuelle et collective. La façon dont il est relevé forme même ces âges, entre informations plus ou moins

formantes/déformantes/conformantes ou transformantes selon des discours à dominante théorique ou des parcours pratiques silencieux hermétiques.

Longtemps on a cru qu'une éducation initiale suffisait pour former ces parcours à la lumière de discours théoriques dominants. L'éducation a pu être définie comme « *l'action des générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.* » (Durkheim, 1922, p.14). Les adultes — âge de croissance achevée — sont vus comme possédant les bonnes formes pour former les âges en croissance, enfance et adolescence. Libres cours donc nécessaires et suffisants, aux discours des adultes pour former le parcours des non-adultes. Avec plus ou moins de pression et de compression sur l'expression de ces parcours : depuis la règle disciplinaire d'un silence absolu pour l'écoute réceptive d'un monologue parental et enseignant, jusqu'à l'apprentissage difficile de dialogues interpersonnels et intergénérationnels coformateurs dans des éducations alternatives, plus expérientielles, dites « nouvelles ».

À côté de l'institutionnalisation dominante du système scolaire par consommation de cours à temps plein, l'émergence dans les années 70 des formations par alternance peut s'interpréter par la nécessité « *d'apprendre et de réussir autrement* », par une scolarité partielle, alternant parcours et discours, théories et pratiques, mondes pensés et mondes vécus, dialogues interpersonnels, intergénérationnels, mais aussi interprofessionnels. Cette aube des formations par alternance en France (Chartier, 1983) commence à avoir une place plus grande au soleil social et international. Le sigle ATE — Alternance Travail/Étude — officiel au Québec depuis les années 80, peut être considéré comme un indicateur de l'extension de cette pratique et de sa reconnaissance. Extension très relative qui pour beaucoup est seulement bonne pour les apprentissages manuels de base, techniques et professionnels. On oublie qu'elle est aussi au cœur des formations supérieures, initiales et continues, des médecins et des ingénieurs.

Ces données, peu souvent rassemblées, permettent de penser que ces formations par alternance théorie/pratiques (ATP), beaucoup plus bio-diversifiée qu'on imagine, portent les germes d'une alternative formative postscolaire pour adultes. Ces germes sont à cultiver pour relever le défi d'une ouverture aux apprentissages tout au long et dans tous les secteurs de la vie. Cette ouverture à toute la vie et à tous les vivants appelle une double révolution de l'apprentissage : son émancipation de l'enseignement et son autonomisation permanente. Toute unité vivante, individuelle et collective, n'existe qu'en apprentissage permanent du cours de la vie pour autoformer la sienne en trouvant ses propres rythmes d'alternance, entre discours et parcours, soi, les autres et les choses.

Ainsi le mythe de la caverne a-t-il inspiré et inspire-t-il toujours mes recherches de formation à partir des histoires de vie tendue entre mondes vécus sensibles et mondes pensés intelligibles (Pineau, 1983, rééd.2012; Lani-Bayle, Pineau, Schmutz-Brun, 2012).

Mais il restait à utiliser cette approche dans une alternance intégrée de recherche-action-formation entre université et formation des adultes. Un colloque en 1982 sur *Éducation Populaire et écriture collective* (Morin André, 1984) à l'Université de Montréal me fit rencontrer Henri Desroche à qui je donnai un exemplaire des « *Combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente* (Pineau, 1980). Il le donna à Georges Lerbet de l'Université de Tours. Et en 1985, je postulais à l'ouverture d'un poste de professeur à l'Université de Tours, profilé *Alternance et formation des adultes*. Mon profil devait convenir. Je me retrouvai avec eux et les pionniers de l'alternance en France.



### 3— APPRENTISSAGE D'UN COUPLAGE STRUCTUREL INSTITUTIONNEL POUR UNE ALTERNANCE INTÉGRATIVE ÉTUDE/TRAVAIL PAR LA PARTICIPATION À LA CRÉATION D'UN DÉPARTEMENT DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION À L'UNIVERSITÉ DE TOURS AVEC LE CENTRE NATIONAL PÉDAGOGIQUE DES MAISONS FAMILIALES RURALES DE CHAINGY ET LA MAISON DE LA FORMATION DES CFA DE POITIERS. (1985 — 2007)

L'élévation progressive d'une formation universitaire pour la qualification des professionnels de l'alternance représente un enjeu stratégique majeur pour le devenir, autant de l'alternative au temps plein scolaire que représente l'alternance que pour le devenir des formations universitaires : extension à l'identique de ces formations en considérant l'alternance simplement comme un nouveau terrain de stages d'application, ou actualisation extensive, pour l'université et les dispositifs d'alternance, des potentialités de création d'alternatives que l'alternance recèle (cf. G. Martin Galley, 2017, André Balleux, 2017).

Au début des années 80, les sciences de l'éducation n'existaient pas institutionnellement à l'Université de Tours. Elles sont nées d'un couplage structurel avec le Centre pédagogique national des Maisons familiales rurales de Chaingy et la Maison de la formation des CFA de Poitiers, par la création conjointe d'un Diplôme universitaire de Hautes Études de la Pratique Sociale (DUHEPS). Cette création s'ancra institutionnellement d'abord sous la forme d'un laboratoire de recherche, puis, en 1990, d'un département en sciences de l'éducation et de la formation. En 1985, j'y fus recruté en tant qu'enseignant-chercheur sur un poste profilé « Alternance et éducation des adultes ». Le premier sans doute de l'histoire.

Des connivences profondes réunissaient par dessus l'Atlantique, ma recherche en formation des adultes par autoformation et histoire de vie et trois mouvements à la source de ce couplage structurel socio-universitaire émergent :

- le mouvement de formation par alternance, représenté alors par André Duffaure, directeur de L'UNMFR forte de 3000 formateurs en exercice à « universifier », et la trinité créatrice de leur Centre pédagogique national à Chaingy, près d'Orléans : Daniel Chartier, Jacques Legroux, Jean-Claude Gimonet. À ces pionniers par excellence des MFR, je rajouterais un pionnier d'un autre champ de l'alternance, celui du centre de formation d'apprentis CFA de la Chambre de commerce de Poitiers : André Geay. Ce dernier a formalisé un modèle conceptuel et opérationnel précieux de l'alternance dans *l'École de l'alternance* (1998).
- Le mouvement de construction d'alternatives universitaires, par la mise en place de formes coopératives de recherche-formation-intervention, porté par Henri Desroche, enseignant à l'École Pratique des Hautes Études de Paris et fondateur d'un réseau international de même nom : Le RHEPS. Il a d'ailleurs plusieurs fois sillonné le Québec et le Canada : Montréal, Sherbrooke, Rimouski, Ottawa.
- Et un mouvement de recherches cognitivistes sur les processus d'apprentissage poursuivi par Georges Lerbet, arrivant à cette époque à l'université de Tours : « C'est vers 1975 que je commençais à réfléchir aux modalités d'appropriation du savoir, après les travaux de Piaget sur la prise de conscience et sur « réussir » et « apprendre » (Chartier, Lerbet, 1993, p.31).

Ces connivences me refirent retraverser l'Océan. Et l'aventure transocéanique continua sur les bases d'une alternance enrichie, mais non sans danger : travail à Tours, famille à Montréal.

Hier et aujourd'hui, deux conférences, celle de Philippe Ristord, Directeur du CNP, sur *Enseigner en transdisciplinarité ou concomitance dans l'alternance* et celle de Xavier

Michelin, président de L'UNMFREO, sur « *Impacts de la formation dans les MFR en France* » actualisent une situation où ce couplage structurel a joué un rôle. Sans vouloir le majorer, j'explicitai seulement cette notion de couplage structurel pour créer une unité opérationnelle d'interactions et de transactions formatrices.

### Couplage structurel pour créer une unité opérationnelle. (cf. tableau 2)

Ce sont deux notions chères à Varela (1989, 1993) que j'utilise rapidement pour expliciter la complexité des systèmes interfaces à créer pour rendre l'alternance formatrice. Elle ne peut être formatrice à mon avis, sans être transformatrice.

**Tableau 2 Couplage structurel des DUHEPS/Chaingy**

niveaux	Formes
<b>Institutionnel</b>	<b>Entente partenariale</b> précisant les objectifs scientifiques et professionnels, ainsi que les modalités financières, de recrutement et d'évaluation
<b>Organisationnel</b>	<b>Élaboration conjointe d'une plaquette de programmation</b> précisant les espaces/temps des sessions, les thématiques et les intervenants
<b>Groupal</b>	<b>Maïeutique généralisée du sujet/objet/trajet/projet</b> (Desroche, 1990) par production de savoirs transformant un problème de trajets professionnels/personnels en objet/projet de recherche — <b>Co-accompagnement</b> : un universitaire et un professionnel — <b>Autobiographie raisonnée</b> au départ — <b>Présentations périodiques</b> au groupe de l'état de conception/gestation/accouchement des projets personnels — <b>Soutenance orale du mémoire</b> devant un jury mixte (Universitaires/professionnels)
<b>Personnel</b>	<b>Engagement personnel et interpersonnel dans une formation alternante</b> — <b>en deux temps</b> : Formations expérientielle/formelle <b>et trois mouvements</b> : autoformation-socioformation (hétéro-et co) et écoformation

Par opposition à une coopération ponctuelle, le couplage structurel opère des jonctions conjointes et inter-reliées aux différents niveaux institutionnel organisationnel, groupal et personnel de la formation (cf. tableau 2). L'entente partenariale signée au niveau des directions d'établissement explicite des objectifs et des conceptions de recherche partagés, mais se concrétise aussi par des méthodologies de formation et d'action impliquant concrètement les acteurs opérationnels du couplage : enseignants universitaires et professionnels de l'alternance en formation et en exercice.

Par exemple, le modèle classique dominant d'enseignement de savoirs par consommation de cours avec stages d'application fut remplacé par une stratégie andragogique de production de savoirs par transformation d'un problème d'action en projet de recherche. Ce qui fit sauter le cadre temporel des heures de cours au profit de jours de sessions : 6 sessions de 2 jours (et une nuit) par an sur trois ans. Ce qui entraîna aussi une alternance des lieux de formation, souvent au profit des centres d'alternance mieux équipés pour des sessions en résidence : hébergement, mais aussi bibliothèque spécialisée. Et surtout, pour éviter des dérives soit trop universitaire, soit trop professionnelle, la responsabilité de l'accompagnement coopératif de chaque groupe est assuré conjointement par un universitaire et un professionnel. L'évaluation, plus formative que sommative, porte sur les

productions écrites qui jalonnent périodiquement la production d'un mémoire final soutenu oralement devant un jury, là aussi conjoint, universitaire et professionnel.

## Résultats

La soutenance de centaines de mémoires de maîtrise, de dizaines de doctorats nécessita la création de collections, entre autres *Alternance et éducation*. Autant d'indicateurs de la pertinence et de la productivité de ces couplages structurels et opérationnels à créer. L'ouvrage collectif «*Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* (Guillaumin, Pesce, Denoyel, 2009) capitalise conceptuellement les principaux acquis de ce couplage université/alternances. Personnellement, dans *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs* (Pineau, 2000), je développe *L'alternance comme synchroniseur social et écologique* (Chap. 12, p.155-163), c'est-à-dire, formatrice de temps et de sens par les rythmes conquis.

## Évolution

La mastérisation actuelle des qualifications requises oblige à passer du niveau master1 du Duheps à celui de master2. Les deux masters créés à Tours dans cette dynamique partenariale de production de savoirs - Accompagnement en formation d'adulte et Stratégie et Ingénierie en formation d'adultes — permettent cette transition vers le haut. Le fait que l'universitaire de Tours, Noël Denoyel, responsable de ce couplage à ce nouveau niveau, soit un ancien garagiste, puis moniteur et responsable de formation au CNP, n'est pas le moindre indicateur des transformations sociétales que peut opérer cette voie de formation alternative de l'alternance. Il en est de même pour le développement de cette alternative au niveau international, où à bien voulu m'associer un certain catalan qui a trouvé là, l'espace planétaire d'autonomisation qui le propulse. Tout le monde a déjà reconnu le catalan en question : Pedro Puig, à qui je dois mon troisième grand moment d'initiation.

### 4— APPRENTISSAGE D'UNE INGÉNIERIE INTERNATIONALE D'ALTERNANCE FORMATIVE/TRANSFORMATIVE AVEC L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DES MAISONS FAMILIALES RURALES (AIMFR) ET LA CONCEPTION ET CONDUITE COOPÉRATIVE DU MASTER INTERNATIONAL FORMATION ET DÉVELOPPEMENT DURABLE AU BRÉSIL (2002 — 2004, 2009)

À l'ouverture, Monsieur Octacilio Echenagusia, président de l'AIMFR, nous a présenté l'état et la dynamique actuelle de cette aventure internationale de l'alternance. L'ouvrage de Pedro Puig et de Roberto Garcia-Marirrodriaga nous en donne un survol précieux. Et je suis reconnaissant à cette association de m'avoir impliqué ainsi que le département dans cette aventure socio-intellectuelle.

Le terme aventure me semble bien convenir, car il s'agit vraiment pour moi d'une entreprise risquée, mais passionnante à conduire, de construction d'une alternative éducative planétaire urgente, pour passer comme dirait Donald Schön, du modèle descendant des sciences à appliquer à celui ascendant d'acteurs réflexifs. Le titre de deux des ouvrages rendant compte de cette coopération internationale de formation avec l'alternance en Amérique du Sud, mettent l'accent sur l'alternance comme voie de

construction d'alternatives éducatives. Celui d'Argentine de Roberto Garcia-Marirrodriga, *Alternancia y construccion de alternativas educativas*, Buenos Aires, 2009 et celui collectif, en français, dans la collection créée par Pedro à l'Harmattan : *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*, 2009.

Ce sont deux tableaux de cet ouvrage auquel j'ai le plus participé que je voudrais présenter rapidement. Ils concernent la philosophie socio-éducative de ce master intitulé Formation et Développement durable. Et une modélisation paradigmatique des traits d'union à créer entre recherche, action et formation pour tenter de travailler les liens entre formation et développement durable.

Ce diplôme international en sciences de l'Éducation « *Formation et Développement Durable* » est le produit d'un partenariat de 10 ans de recherche et de formation sur les problèmes de liaison entre éducation et développement, entre L'Université de Tours, l'Université Nouvelle de Lisbonne et l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO). En 1999, ce partenariat s'est élargi à l'Union nationale des écoles familiales agricoles du Brésil (UNEFAB) et à l'association Solidarité internationale des mouvements familiaux (SIMFR - Belgique), grâce au premier Séminaire international sur la pédagogie de l'alternance organisé à Salvador de Bahia par les Universités fédérale et d'État de Bahia et les organismes précités.

Au début de 2001, la première promotion de vingt Brésiliens de 12 États a inauguré la première session de 15 jours à Vitoria. Ensuite, la démarche de formation-action-recherche par alternance s'est déroulée par sessions de 15 jours dans les capitales de différents états — Salvador, Brasilia (2 fois), Sao Luis, Sao Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte — avec rencontre dans les universités de chaque état. La fin de la première année a été ponctuée par un second séminaire international sur la pédagogie de l'alternance et le développement durable à Brasilia (Novembre 2002) où les étudiants ont pu communiquer publiquement l'état d'avancement de leur projet de recherche. Les soutenances eurent lieu à Brasilia en mai 2004.

La philosophie socio-éducative de ce diplôme se résume ainsi : La finalité est

1. de construire des devenirs durables
2. en visant à relier de façon inter et transdisciplinaire formation, action et recherche
3. par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs.

Le tableau 1 détaille les trois points de cette proposition.

Le remplacement de « développement » par « devenirs » dans le premier point veut se distancier d'une vision développementaliste trop idéologique, pour actualiser une approche temporelle constructiviste pointée par le terme de durable. L'humanité n'est pas une donnée toute faite, mais une construction en devenirs permanents à la durée aléatoire et incertaine.

**Tableau 3 — Philosophie du master international « *Formation et développement durable*. (Pineau, Bachelart, Couceiro, Gimonet, Puig, 2009, p.21)**

1 — Construire des devenirs durables : une finalité formative complexe, mais vitale. - <i>Par une approche temporelle constructiviste.</i> <i>Des trois piliers du développement durable : personnel, socio-économique et écologique.</i> <i>À conjuguer spatio-temporellement de façon transgénérationnelle.</i>
2 — Reliant formation — action - recherche : un objectif de reliance inter et transdisciplinaire difficile, mais dynamisant

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Crise de la vision et division disciplinaire de l'éducation et de la relation théorie — pratique.</i></li> <li>- <i>Éléments de transition paradigmatique en formation.</i></li> <li>- <i>Intérêt de l'approche inter et transdisciplinaire pour construire les traits d'union.</i></li> </ul>
<p>3 — Par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Alternances spatio-temporelles bipolaires : pratiques/théories, action/réflexion, expériences/expressions.</i></li> <li>- <i>Par apprentissage coopératif tripolaire : individu/société/environnement matériel.</i></li> <li>- <i>De productions de savoirs : transformer les connaissances expérientielles et les informations bibliographiques en savoirs socialisables</i></li> </ul>

La formation de l'humanité — l'anthropoformation — est donc aux prises avec une quête et une conquête spatio-temporelle à mener en permanence en essayant de conjuguer deux extrêmes pour ex-ister : instant et durée. Ni l'un ni l'autre ne sont assurés, pas plus que leur liaison réciproque. Advenir à son devenir et s'y maintenir oblige à apprendre à conjuguer à la première personne du singulier et du pluriel des temps et contretemps physiques, physiologiques et sociaux. Cet apprentissage spatio-temporel exige lui-même des temps spécifiques et l'alternance peut être vue comme un moyen, sinon le moyen majeur, de synchroniser des temps contraires.

Le deuxième point — relier formation-action et recherche : un objectif de **reliance inter et transdisciplinaire difficile, mais dynamisant** — s'inscrit dans une révolution paradigmatique complexe. Le tableau 2 en présente les éléments de tension principaux : qui cherche quoi comment et pour quoi ?

**Tableau 5 — Confrontation des liaisons/divisions entre éléments de recherche selon deux paradigmes**

Modèle classique de la recherche éducative normale	Éléments émergents des recherches en formation
<p><b>QUI ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les chercheurs professionnels disciplinaires</li> <li>- Les enseignants-chercheurs universitaires</li> </ul> <p><b>Regroupement principal : unités instituées</b> (groupes, équipes, centres, laboratoires, associations...)</p> <p><b>QUOI ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pratiques instituées d'action des générations adultes sur celles des jeunes : pratiques d'enseignement, d'éducation spécialisée, familiale, sociale, de rééducation...</li> </ul> <p><b>COMMENT ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Méthodologies disciplinaires</b> objectives des sciences classiques basées sur la division sujet/objet, pratique/théorie, action/recherche.</li> <li>- <b>Épistémologie positiviste</b> d'un savoir analytique,</li> </ul>	<p><b>QUI ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les chercheurs et enseignants-chercheurs</li> <li>- Les responsables de formation, les consultants</li> <li>- <b>Tout sujet se formant par production de savoir</b></li> </ul> <p><b>Regroupement principal : en réseaux.</b></p> <p><b>QUOI ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Les pratiques instituées de formation formelle</b> (versant diurne de la vie) : formations scolaires, professionnelles, populaires.</li> <li>- <b>Les pratiques non instituées de formation expérientielle</b> (versant nocturne de la vie) : auto-, allo-, éco-formations des pratiques personnelles, sociales, et écologiques.</li> </ul> <p><b>COMMENT ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Méthodologies interactives</b> de recherche avec des traits d'union : recherche-action-développement-orientée... avec émergence d'une recherche-formation.</li> </ul>



précis, certain, utile, organisateur	– <b>Épistémologie transdisciplinaire</b> d'un savoir systémique et dialectique.
<b>POUR QUOI ?</b> – Objectif d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois et des principes applicables à l'action éducative	<b>POUR QUOI ?</b> – <b>Objectif de compréhension théorique</b> – <b>Objectif praxéologique</b> d'ingénierie et de stratégie de formation – <b>Objectif émancipatoire de conscientisation.</b>

Enfin, le point trois, **Par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs**, spécifie ce que recouvre chacun de ces termes :

- – Alternances spatio-temporelles bipolaires entre : pratiques/théories ; action/réflexion ; expériences/expressions.
- – Par apprentissage coopératif tripolaire : individu/société/environnement matériel.
- – De productions de savoirs : transformer les connaissances expérientielles et les informations bibliographiques en savoirs socialisables.

Cette courte présentation de cette philosophie socio-éducative en actes est à compléter par le puissant modèle de Pedro concernant les quatre piliers structurant cette dynamique partenariale des Centres de formation par alternance. Deux visent les finalités : formation intégrale de l'alternant et développement local de l'environnement. Les deux autres concernent les modalités : une méthodologie de conception, construction et conduite d'une alternance intégrative ; et une organisation socio-participative de type associatif. Cette structure quaternaire a permis de situer l'apport spécifique des 17 mémoires produits.

## 5 — L'ALTERNANCE : UNE ALTERNATIVE RYTHMO-FORMATRICE D'AVENIR À VIVRE QUOTIDIENNEMENT.

J'ai situé plusieurs fois mes apprentissages de l'alternance dans la dynamique de transformation structurelle du paradigme des sciences appliquées à celui des acteurs réflexifs (Schön D.A. 1992). En effet, mon expérience est qu'il faut travailler de façon distincte, mais interreliée, à différents niveaux.

Niveaux

1. des objectifs : devenirs durables des sujets et des environnements et non exploitation maximale
2. de trajets personnels à former à partir de moments parfois contraires, à alterner de façon intégrative
3. de méthodologies de pouvoir et de savoir à partager : construire des traits d'union et non entretenir des clivages entre recherche, action et formation par des approches transdisciplinaires
4. de théorisations nouvelles entre autres de la formation : théorisation de la formation en deux temps — expérientiel/formel — et trois mouvements — par soi, les autres et les choses

Ces transformations ponctuelles et structurelles exigent des recherches extra-ordinaires, qui sortent de l'ordinaire. Et il faut toujours être prêt à reprendre le maquis si nécessaire, comme disait Che Guevara dont on fête l'anniversaire des cinquante ans de sa mort cette année.

Avoir ce GPS dans le clair-obscur de ma vie quotidienne, me permet de mieux situer les aléas dans une temporalité à long terme. Les blocages à un endroit ou à un niveau ne

signifient pas forcément l'arrêt de l'ensemble, mais au contraire une reprise ou une contre-poussée à un autre endroit ou à un autre niveau.

D'autre part le fait que cette alternative d'une alternance études/travail s'enracine, même de façon encore peu conscientisée, dans une alternance environnementale écoformatrice, macro et microcosmique, plaide pour l'avenir. Le prix Nobel de cette année en chronobiologie consacre scientifiquement l'influence des rythmes circadiens sur nos comportements. La jonction avec les biorythmes et la montée de la mobilisation écologique actuelle est à faire. Apprendre à vivre aux rythmes de la planète plutôt qu'avec les cycles de la bourse me semble la forme d'apprentissage d'avenir à tenter de vivre quotidiennement tout au long et dans tous les secteurs de la vie, pour la formation permanente d'une ère planétaire viable et durable.

Et nous ne sommes pas seuls. Un collègue transatlantique comme nous, Michel Alhadeff-Jones (2016) vient de publier un ouvrage travaillant les temporalités pour construire des rythmes émancipateurs en éducation. Trouver son rythme est conquérir son temps. C'est un enjeu majeur des apprentissages futurs pour construire sa vie.

Il réfère aux différents types d'alternance, juxtapositive, associative et intégrative ainsi qu'aux pédagogies critiques issues d'univers sociolinguistiques très différents : celles de Freire dans le monde lusophone, de Rancière dans le monde francophone et de Mezirow dans le monde anglophone. L'alternance en formation/transformation insère déjà ces visées d'émancipation de l'apprentissage de l'enseignement, de conscientisation des trajets expérientiels et de transformation des perspectives de formation, au cœur des ordres du jour classique du travail et de l'éducation. Mais il faut se lever tôt et souvent se coucher tard. Inclure consciemment la nuit et ce qu'on appelle l'informel dans le jeu me semble paradoxalement majeur. Cet informel nocturne concentre en fait des énergies personnelles, sociales et cosmiques les plus puissantes sous des formes extrêmement bio-diversifiées : biorythmes bien sûr, mais aussi désirs, projets, amour/haine, amitié, intimité, convivialité, repas, repos. Du temps qu'on dit libre, mais aussi à libérer, décoder et actualiser. C'est le temps matriciel des expériences d'autoformation, de coformation et d'écoformation. Ces expériences sont à cultiver et à actualiser.

En plus ce nocturne, dit informel avec les lunettes du jour, constitue avec les formes diurnes un synchroniseur écologique majeur (Pineau, 2000, p.155-163) L'enjeu est de le rendre écoformateur des rythmes sociaux et personnels par une prise en compte beaucoup plus consciente. On le fait déjà, mais que l'avenir les déploie encore plus L'arrivée de l'alternance au grand jour institutionnalisant ne doit pas refouler les potentialités émergentes et transformatrices des aubes.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alhadeff-Jones Michel, 2016, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society.* New York, Oxon, Routledge
- Bachelard Gaston, 1960, *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF
- Balleux André. 2017, « Du métier exercé au métier enseigné : transition, ruptures et continuités » dans *Éducation permanente*, no 212, Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions, p.27-37

- Chartier Daniel, Georges Lerbet, coord., 1993. La formation par production de savoirs, Paris, L'Harmattan
- Chartier Daniel, 2004 (1re éd. 1986) À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural, Paris, l'Harmattan
- Desroche Henri, 1990, Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Paris, Les Éditions Ouvrières, Apprentissage 3
- Durkheim, Émile, 1922, Éducation et sociologie, Paris, Alcan
- Garcia-Marirrodiga Roberto y Julio Cesar-Durand, 2009, Alternancia y construccion de alternativas educativas, Buenos Aires, Ed. Nino y Davila
- Garcia-Marirrodiga Roberto et Pedro Puig, 2009, Les centres éducatifs familiaux de formation par alternance, Paris, L'Harmattan, coll. AIDEFA
- Geay André, 1998, L'école de l'alternance, Paris, L'Harmattan
- Gimonet Jean-Claude, 2008, Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance. Des maisons familiales rurales, Paris, L'Harmattan, Collection AIDEFA
- Guillaumin Catherine, Pesce Sébastien, Noël Denoyel, 2009, Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes, Paris, L'Harmattan
- Héber-Suffrin Claire et alii, 2004, Quand l'université et la Formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation, Paris, l'Harmattan
- Limoges Jacques, 2008, Pour un troisième tiers de carrière porteur de vie, Sherbrooke, GGC
- Lani-Bayle Martine, Pineau Gaston, Schmutz-Brun Catherine, coord., 2012, Histoires de nuits au cours de la vie, Paris, L'Harmattan
- Legroux Jacques, 2008, De l'information à la connaissance, Paris, l'Harmattan, Collection Alternances Développements
- Martin Galley Ghislaine 2017, « Résoudre la dissonance cognitive entre identité visée et identité prescrite. Le cas des moniteurs de maisons familiales rurales » dans Éducation permanente, no 212, Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions, p. 37-46
- Martin Galley Ghislaine 2017, « Résoudre la dissonance cognitive entre identité visée et identité prescrite. Le cas des moniteurs de maisons familiales rurales » dans Éducation permanente, no 212, Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions, p. 37-46
- Merhan France, 2017, « Accompagner l'alternance en situation de travail et de formation » conférence introductive aux quinzièmes rencontres du Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) <http://culture.cnam.fr/medias-cnam/les-quinziemes-rencontres-du-reseau-international-de-recherche-en-education-et-en-formation-ref-2017--777173.kjsp>
- Pineau Gaston et Marie-Michèle, 2012 (1re éd. 1983), Produire sa vie : autoformation et autobiographie, Paris, L'Harmattan
- Pineau, Bachelart, Couceiro, Gimonet, Puig, coord. 2009, Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international, Paris, L'Harmattan
- Pineau Gaston, 2000, Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs, Paris, Anthropos
- Pineau Gaston, 1977, « La caverne de Platon : naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel » dans Pineau, (coord.), 1977, Éducation ou aliénation permanent ? Repères mythiques et politiques, Paris, Dunod, Montréal, Sciences et culture, p. 17-24)
- Schön Donald A., 1991, The Reflexive Turn » Cases Studies in and On Educational Practice, New York, Teachers College Press, traduit en français en 1992, Montréal, Éditions Logiques

## D'UN CONTINENT À L'AUTRE, À L'ÉCOLE DES SITUATIONS

EXPÉRIENCES D'ENSEIGNANT EN ASIE ET RESPIRATIONS  
FORMATRICES

(BAÉTA S.)

*Sébastien Baéta*

*Enseignant puis directeur d'école en France, au Japon et au Vietnam. Sébastien Baéta est devenu enseignant de français, langue étrangère et est actuellement doctorant au Laboratoire EES (Éducation, éthique et santé) à l'Université François Rabelais de Tours en France. Ses recherches portent sur l'agir enseignant et les formes d'intégration de la dimension expérientielle dans celui-ci.*

[Sebastien.baeta@gmail.com](mailto:Sebastien.baeta@gmail.com)

*Résumé*<sup>1</sup>

*Pour cet article, je souhaite interroger la question des relations entre le voyage et la formation de soi au travers d'un regard rétrospectif sur certaines expériences de mobilité et comment celles-ci ont pu influencer la construction d'une identité professionnelle d'enseignant du primaire puis d'enseignant de français, langue étrangère et jusque dans le choix de mon terrain de recherche actuel. Je tenterai d'exposer les facteurs professionnels et existentiels qui, à partir d'une première expérience comme coopérant au Japon, ont pu m'amener à rechercher des formes d'immersion dans un ailleurs supposé formateur, voire à des mises à l'épreuve. À partir d'une autobiographie raisonnée à la manière d'Henri Desroche, j'examinerai quelques aspects de ces expériences professionnelles marquées par l'alternance, l'immersion et le décolllement.*

**EN PRÉAMBULE**

Le thème du voyage et de ses liens avec la formation est aujourd'hui très présent dans le champ des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Pratique institutionnalisée dans de nombreuses formations du supérieur, en vertu de la valeur expérientielle reconnue d'un séjour à l'étranger, les dynamiques de transformation du vécu en expériences formatrices sont pourtant loin d'être évidentes. Que retient-on d'un voyage, comment faire de l'expérience du voyage un levier de transformation et de conscientisation ? C'est la question que je vais poser à partir de mes expériences d'enseignant en Asie et de leur contribution à mes travaux en cours. Selon une démarche biographique, je présenterai les aspects saillants de ces traversées professionnelles et leurs possibles effets sur la construction d'une identité professionnelle changeante.

Je m'intéresserai ici à un type de voyage particulier : les séjours de longue durée liés à des mobilités professionnelles. M'inspirant de la démarche en deux temps et trois mouvements

<sup>1</sup> Cet article est tiré d'une conférence au colloque « Voyage et formation de soi Se former par l'épreuve de l'ailleurs et de la rencontre » Université de Rennes 2, 15-17 juin 2017.

chère à Gaston Pineau (1993), je propose une partition en trois temps et deux mouvements. Trois temporalités liées à celles du voyage<sup>1</sup> : partir une première fois, rentrer et repartir autrement, enfin revenir et réfléchir aux effets de transformation que ces expériences ont pu produire dans son histoire et son identité professionnelle en lien avec les trois maîtres qui nous forment : l'environnement, les autres et soi. Deux mouvements : inspiration et expiration. Respiration symbolisant nos relations au monde, à un milieu : mouvements d'inspiration pour faire entrer en soi, s'ouvrir à l'étonnement par la découverte, les gestes d'immersion et mouvements d'expiration pour agir, penser, confronter, exprimer, faire partager.

Après une présentation du cadre théorique et des choix méthodologiques, la seconde partie s'appuiera sur quelques moments de vie professionnelle marqués par l'ailleurs. Pour chacun de ces trois temps repérés, je proposerai une analyse réflexive sous la forme d'une mise en dialogue intérieur des deux mouvements d'accueil et d'action en lien avec ma recherche actuelle sur un agir enseignant plus ouvert à l'expérience, à la respiration.

## PARTIE 1 – AUTOFORMATION, ÉCOFORMATION ET APPROCHE BIOGRAPHIQUE

Je me place dans la **perspective holistique** d'appréhension d'une personne, sujet à considérer dans sa globalité et sa complexité. La personne apprend, selon divers processus et diverses temporalités, mais en permanence et en tout lieu. Les situations de voyages comportent à la fois des spécificités liées aux situations d'imprévu et de nouveauté, mais activent également des instances favorisant la structuration d'un *continuum* de la personne. La mise en récit de soi prend alors une place importante dans la prise de distance et de conscience de ce qui a été vécu.

### Choix du courant bio-cognitif de l'autoformation

La vision globale d'un sujet et de la dimension anthropologique de la formation se fonde sur un principe d'autonomie du sujet appréhendé comme caractéristique fondamentale de son développement. Ce principe, issu des sciences du vivant, a irrigué différents courants de pensée en sciences de l'éducation dans ce qui est parfois appelé la galaxie de l'autoformation (Carré 2010). Mon cheminement professionnel m'a fait traverser les trois grandes dimensions de l'autoformation telles que repérées par Pascal Galvani et renvoyant elles-mêmes à trois grands courants de la formation :

- la dimension **technico-éducative** qui renvoie plutôt à l'instruction (définie comme : *la transmission ou l'acquisition d'informations relatives à un corpus donné*) ;
- l'**approche socio-éducative** ou **socio-pédagogique** marquée davantage par l'éducation (définie comme : *un ensemble de conduites ou d'aptitudes, mises en œuvre dans une interaction sociale*) et qui vise le développement de démarches intellectuelles appliquées à la vie quotidienne ;
- l'**approche bio-cognitive**, centrée elle sur l'idée de formation (définie comme : *processus ontologique conduisant à donner la forme même d'un être ou de sa morphogénèse*) en s'attachant au processus d'émergence de la forme personnelle. (Galvani, 1997 : 7-8)

L'intérêt de l'approche **bio-cognitive** est d'avoir révélé les facteurs existentiels de toute formation. L'approche bio-cognitive est celle qui, s'ouvrant à toutes les dimensions anthropologiques de l'homme, permet sans doute de mieux comprendre les processus

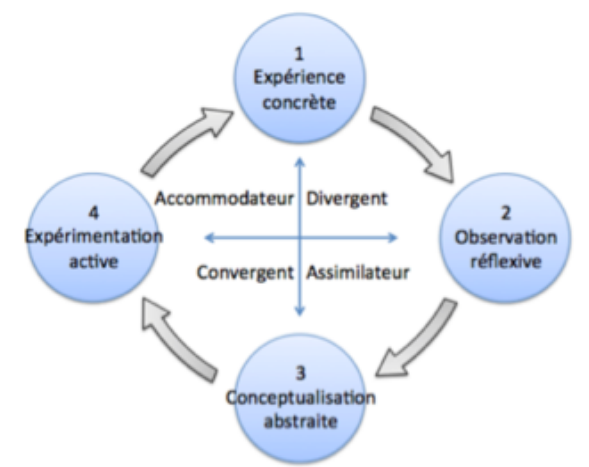


d'autoformation comme directement reliés à la vie elle-même. Dans ce courant, si le voyage peut être vu à la fois comme un moyen concret d'autoformation (Pineau, 2011 : 106) et comme symbole de la trajectoire existentielle de l'homme, c'est en raison des relations étroites qui se nouent alors entre expérience et formation. Or cette relation, complexe à décrire, demande des outils pour pouvoir être conceptualisée.

### La notion d'apprentissage expérientiel chez Kolb

S'appuyant sur les travaux de Dewey, Lewin et Piaget, les recherches de David Kolb ont abouti à une meilleure compréhension des styles d'apprentissages et certains chercheurs ont commencé à parler dans les années quatre-vingt d'**apprentissage** ou de **formation expérientiels** (Pineau et Courtois, 1991).

Le modèle théorique proposé par Kolb associe dans un même cycle les différentes étapes du processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience.



Ce modèle théorique permet de penser, par contraste, qu'il existe dans les systèmes d'enseignement une prédominance du modèle d'apprentissage par assimilation. Cette inclinaison est apparemment le résultat d'une domination de l'hétéroformation qui, par l'exclusion des apprentissages buissonniers — informels et

non formels — maintient l'apprenant dans des formes de dépendance vis-à-vis des savoirs scolaires. Or, cette dépendance instaure une relation aux savoirs sur le mode de la consommation qui va à l'encontre de la capacité d'autoformation des personnes (voir Illich, 2003). Dans l'organisation scolaire traditionnelle, l'impensé que représente le contact direct avec un milieu renverrait à un refoulement plus général du sensible, de l'imaginaire et du corporel, ce qui expliquerait le maintien de l'expérience directe aux marges de l'institution<sup>2</sup>. La question des relations qui s'établissent entre une personne et son environnement (social, physique et symbolique) est pourtant présente au moins depuis Rousseau et après lui chez tous les penseurs et praticiens de l'éducation nouvelle. Elle est aujourd'hui au cœur des recherches sur l'écoformation.

### Écoformation et *skholè*

Les recherches sur l'**écoformation**<sup>2</sup> ont montré l'importance d'une formation *par* l'environnement. La richesse des interactions avec un milieu est l'une des conditions du développement de l'intelligence. En ce sens, la mise en retrait du monde opérée au sein des locaux scolaires, la réduction des modalités d'apprentissage à une programmation cloisonnée en discipline et selon des développements temporels identiques appliqués à tous,

<sup>2</sup> Cf la collection « Écologie et Formation » des éditions l'Harmattan <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=collection&no=270>

constitue un contresens qui apparaît par contraste avec le retour d'une vitalité chez les personnes présentes dès qu'une échappée se présente : projets créatifs, classes de découverte, séjours linguistiques, voyages de fin d'année... Autant d'occasions de vivre des moments de « *skholè* ». Les Grecs de l'époque antique désignaient ainsi le « temps libre<sup>3</sup> », pour envisager autrement la formation d'une personne. Or, comment espérer développer l'autonomie des personnes sans leur permettre d'établir une relation libre à leur environnement, en accord avec leurs besoins ? Cette notion m'a permis de saisir, rétrospectivement, la valeur des moments particuliers d'accompagnement de groupes d'enfants sur des *territoires*<sup>4</sup> non scolaires.

## Méthode

Cet article prend la forme d'un retour sur l'expérience et selon une démarche d'introspection. Il s'agit de partir des éléments tirés d'une bioscopie et d'une autobiographie raisonnée (Desroche) pour « *faire émerger les modalités de mise en œuvre à partir de réactions* », *forme de décentration, condition de l'objectivation recherchée, qui n'est pas donnée.* » (Barbot, in Bézille et Courtois 2006 : 174). Je rejoins Bernadette Courtois sur la possibilité de s'autoformer par la transformation délibérée de l'expérience. Selon elle : « *L'expérience est transformée par la symbolisation, c'est à dire la mise en mots et la formalisation.* » (Courtois, in Bézille et Courtois 2006 : 94.)

Encore faut-il s'entendre sur la riche notion d'**expérience**. Je retiens ici la définition proposée par Belisle pour son articulation entre le vécu et son potentiel d'actualisation : « *L'expérience, c'est le fait d'éprouver quelque chose en tant que ce fait est considéré non seulement comme phénomène transitoire, mais comme élargissant ou enrichissant*<sup>5</sup>. » Définition à laquelle j'ajoute la dimension réflexive, en m'appuyant sur le courant biographique des Histoires de vie qui propose de formaliser ce mouvement respiratoire de ressaisissement du vécu par sa réflexion dans le trajet d'une personne selon des procédés narratifs.

## PARTIE 2 — TROIS TEMPS ET DEUX MOUVEMENTS

C'est à partir de la vision tripolaire de la formation conceptualisée par Gaston Pineau — l'environnement, les autres et soi — que je propose de faire retour sur quelques moments de vie professionnelle en contexte étranger dont je fais l'hypothèse qu'ils ont participé de la construction d'une identité professionnelle interrogative.

<sup>3</sup> Pour Bourdieu, la *skholè* est un « temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde ». D'après Jean-Pierre Lepri, note n°4 de la lettre du CREA n°29, avril 2010.

<sup>4</sup> Au sens d'un milieu physique concret avec lequel s'établit une relation d'exploration par l'observation et d'apprentissage par résonance symbolique. En japonais *Fūdo* 風土 qu'Augustin Berque traduit par « milieu humain ».

<sup>5</sup> C. Belisle « Médias, médiation, médiatisation ». Dans C. Belisle, J. Bianchi, R. Jourdan, *Pratiques médiatiques*, CNRS, Paris, 1999, p. 220.

## Temps 1 —L'environnement formateur par l'exposition à l'ailleurs : une aventure, expérience initiale

Mon expérience professionnelle est d'abord celle d'un instituteur, ensuite celle d'un enseignant et directeur en écoles françaises en Asie (Japon et Vietnam). La mise en perspective factuelle de mon parcours professionnel fait apparaître une forme d'alternance entre des contextes nationaux et des contextes étrangers. Cette alternance a eu des effets d'ouverture et d'interrogation sur les dimensions culturelles des systèmes d'enseignement, mais avec des effets variables selon les contextes du séjour à l'étranger.

### Le premier séjour au Japon : premier décollage, un mouvement d'abord physique

CONTEXTE – Ma première expérience comme jeune coopérant fut marquée par un puissant effet d'immersion dans la nouveauté : la découverte du Japon, de son climat, de sa population, de ses traits culturels, forme un vécu essentiellement concentré dans le prisme de sa capitale Tokyo. Tout cela a pu concourir à une forme de « décollage » d'un *rapport au monde* en tant que répertoire constitué de situations plus ou moins stabilisées, de modes d'entrée en relation avec un environnement familier. Ces premiers moments furent marqués par des formes de désorientations psychiques et sensorielles qui peuvent être comparées à l'expérience d'une première plongée sous-marine.

Au regard de cette plongée dans une altérité troublante — la surface familière de la modernité nipponne étant en permanence déjouée par ses codes culturels et symboliques profondément différents<sup>6</sup> — le contexte professionnel m'apparaît alors presque familier : mis à part l'environnement extérieur et le public d'enfants de nationalités multiples, j'enseignais dans des conditions très similaires à celles que j'avais connues en France.

C'est d'abord dans les aspects privés que les adaptations à la culture japonaise ont été les plus importantes. J'entamais en effet une vie de couple avec une Japonaise, la future mère de mes enfants. Cette situation a contribué à une première intégration dans la société japonaise par voie d'initiation. Professionnellement, deux types de moments pédagogiques intégrant la relation avec le contexte japonais sont intervenus.

- Les classes de découvertes organisées à la campagne. La découverte de leur valeur expérientielle m'incita, de retour en France, à explorer au côté de collègues plus expérimentés cette pédagogie de la rencontre par immersion dans un milieu nouveau au travers de classes de mer cette fois.
- Cette forme d'ouverture interculturelle était aussi plus quotidienne. J'ai eu la chance d'enseigner pendant ces deux années dans l'une des antennes du Lycée français délocalisées dans des écoles primaires japonaises. Cette cohabitation entre nos deux systèmes scolaires, si elle fut parfois difficile à gérer, m'a permis d'observer les pratiques des collègues japonais et, chez leurs élèves, le développement de comportements de tolérance probablement permis par leur fréquentation prolongée avec des élèves d'une culture autre.

<sup>6</sup> Sur cette expérience d'un environnement sémiotique radicalement différent, on peut encore se référer au célèbre ouvrage de Roland Barthes : *L'Empire des signes*, Skira, Paris, 1970. Pour une approche plus biographique relatant des expériences d'accommodation aux codes relationnels japonais : Hervé Breton, Noël Denoyel : *Moments d'interculturalité et processus de transformation* ou Marie-Josée Barbot : *L'accompagnement de l'expérience interculturelles : construire la rencontre*, voir en bibliographie.

CONSTATS – Selon Geneviève Zarate<sup>7</sup>, il est possible de repérer dans l'histoire d'un individu ses différentes *expériences de l'éloignement*. L'appréhension de l'espace étranger par une personne à l'occasion d'une première expérience dépend de son degré d'autonomie et des formes de mobilités qu'elle a connues dans son histoire familiale. Si des parents divorcés et éloignés géographiquement m'avaient habitué, très jeune, aux déplacements réguliers, à des formes d'adaptation et de construction de soi dans l'entre-deux, je n'avais alors pratiquement aucune expérience d'une plongée solitaire dans l'inconnu. Des origines familiales plurielles entre Espagne et Pologne peuvent expliquer des formes d'attrance pour le lointain. Il est possible que ces migrations familiales aient influé positivement sur le choix du départ au Japon, tout comme une appréhension, peut-être rétrospective, d'une certaine « exotisation » de la carrière d'instituteur, susceptible d'éloigner le risque d'ennui.

*Tout se passe comme si ces choix manifestés par une marginalisation par rapport au milieu professionnel d'origine prenaient leur sens bien en amont, dans un imaginaire ou dans un vécu qui transcende la conscience que l'individu en a. (Zarate, 1992 : 91)*

Pour reprendre la métaphore de la respiration, ce premier séjour constitua littéralement une bouffée d'air neuf, assez déstabilisante, mais génératrice de décollement. Le mouvement d'ouverture à un nouvel environnement a produit un élargissement du champ expérientiel d'abord physiquement ressenti avant que ce vécu ne se transforme par la suite en *expérience formatrice* par la mise en regard des contextes culturels<sup>8</sup>. La part d'expiration, celle de l'initiative, fut assez faible et cantonnée au domaine privé. Les ressources et appuis ont été trouvés principalement dans des formes d'attachement relationnel et par des aptitudes à l'imprégnation. C'est dans cette première aventure que je situe l'émergence d'une intuition professionnelle concernant la valeur des contextes pluriculturels et des situations d'immersion appelant à de possibles dévoilements.

## **Temps 2 – L'autre formateur — Second séjour et mise à l'épreuve de soi**

CONTEXTE – À Kyoto, pour le second séjour au Japon cinq ans plus tard, le rapport s'inverse : les aspects culturels et linguistiques japonais me sont moins étrangers. Ma vie familiale est désormais pour moitié japonaise, je suis père d'un petit garçon franco-japonais, ma pratique plus fluide de la langue me permet une meilleure intégration sociale. Le contexte d'une petite école familiale à Kyoto<sup>9</sup>, l'enseignement en classe unique et les luttes d'influences autour des choix de développement de cette école, tout cela a constitué une forte expérience professionnelle à bien des égards formatrice. Expérience choisie, forme de mise à l'épreuve de soi ayant permis de mettre à jour à la fois des conformations, des limites, des aspirations, autant d'éléments initiaux pour des prises de conscience ultérieures.

<sup>7</sup> Geneviève Zarate a analysé des parcours de vie d'enseignants expatriés dans l'article suivant : « L'autonomie aux frontières de l'altérité » in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Vanves, hachette, 1992 : 86-95.

<sup>8</sup> Marie-Françoise Pungier, mobilisant les distinctions existant en allemand et en japonais, parle du passage des expériences-événements vécus au jour le jour (*Erlebnis/taiken*) en expérience formatrice (*Erfahrung/keiken*).

<sup>9</sup> L'École Française du Kansai, créée en 1999 par une association de parents d'élèves. Aujourd'hui : [Lycée français de Kyoto](#), homologué par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

Engagement et paradoxe : se révéler devant l'obstacle

Face aux luttes entre la vision d'une école *intersystémique*<sup>10</sup> et une vision « légitimiste » défendant une école *monosystémique* – française en l'occurrence – je m'engage clairement du côté d'une institutionnalisation de l'école, encore jeune et fragile. Par ma posture de défense d'une vision républicaine de l'école, je découvre en moi l'importance des conformations institutionnelles de l'Éducation nationale alors même qu'une vision déjà critique de ce système d'enseignement commence à m'en éloigner sur un plan éthique.

Sur le plan des pratiques, je me forme à la pédagogie par ateliers qui est celle adoptée en classe unique. Avec le recul, je perçois la valeur d'une pratique à la fois plus individualisée et plus autonomisante qui se déploie au travers d'une posture d'accompagnement. La priorité accordée aux élèves qui ont le plus de besoins, parce que les moins autonomes, donne un sens à la place de l'enseignant qui, par ailleurs, organise l'activité des plus grands, déjà lecteurs, au moyen de plans de travail. Durant ces quatre années, j'ai fort peu enseigné de façon traditionnelle, c'est-à-dire avec l'habituelle prédominance de la parole explicative du maître, la *vieille* comme dirait Jacques Rancière<sup>11</sup> reprenant Jacotot. J'ai bien davantage accompagné les plus jeunes individuellement dans leur apprentissage de la lecture et du code écrit, et organisé le travail en autonomie des plus grands, proposé enfin, des activités qui rassemblaient tous les enfants autour d'un projet sportif, festif ou culturel. Tuteur, animateur, organisateur, plus que « maître » dont le présupposé de maîtrise des savoirs m'a toujours interrogé.

CONSTATS – Le mouvement d'inspiration a été celui d'une compréhension progressive des enjeux de pouvoir au sein de l'organisation dans laquelle je travaillais. Je trouvais des appuis à la fois du côté social et par des pratiques plus personnelles. La vie au quotidien était alors essentiellement structurée par le contexte japonais. En effet, très pris par mes fonctions d'enseignant et de directeur, c'est à ma compagne qu'il revenait d'assurer l'essentiel des tâches d'éducation, d'alimentation, ainsi qu'administratives de notre foyer. Notre vie sociale était, elle, fortement influencée par le contexte franco-japonais des parents d'élèves qui nous entouraient. C'est au sein de celui-ci que se nouèrent des alliances avec des personnes-ressources m'ayant permis de construire et de tenir une position éthique et stratégique au sein d'un trio.

Le mouvement d'expiration a consisté en un engagement dans une volonté de renforcer l'institutionnalisation du modèle français de scolarisation. Dans ma pratique professionnelle, je découvre le passage possible d'une posture d'enseignant à celle d'accompagnant. Si je suis professionnellement soumis à des contraintes très importantes, je découvre paradoxalement un degré plus grand de liberté, permis à la fois par la petite taille de l'école et par le recours à l'action collective. Certaines de mes plus belles expériences de *skholè* ont été vécues dans ce contexte particulier, à l'occasion de sorties

<sup>10</sup> Au sens où l'on parle en linguistique d'interlangue, langue intermédiaire qui inclut des traits de la langue source et d'autres de la langue cible.

<sup>11</sup> Jacques Rancière, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987, 233 p.



scolaires dans le riche environnement naturel et culturel<sup>12</sup> de Kyoto.

*Les échappées comme double mouvement vers un ailleurs choisi, vers un soi ouvert*

Je trouve également à me ressourcer dans des lieux inspirants et des pratiques contemplatives telles que la photographie et l'écriture. La rédaction d'un journal semblait répondre à un besoin psychique d'épanchement. La retranscription de moments intenses dont je pressentais la valeur expérientielle a constitué une forme émergente de *reprise* sur ma vie face au sentiment de déprise procuré par un contexte professionnel parfois étouffant. Les *échappées* dans les temples de Kyoto et de ses environs, ont constitué autant de recours, de respirations, formes de réassurance, d'élargissement du champ expérientiel, d'abord physiquement ressenties, puis richesse formatrice par une sédimentation-tissage en mots des visions, impressions et pensées.

Pour reprendre l'approche de Geneviève Zarate sur les « usages de l'espace » et pour qui « *une cartographie individuelle des espaces de vie constitue l'un des indicateurs permettant de rendre compte des choix effectués par un individu dans la construction de sa relation entre sa culture maternelle et l'étranger.* » - Kyoto a pu constituer un espace second, sublimé, espace nourrissant une vie personnelle intérieure et provoquant des mises en écho avec l'espace d'origine, celui de la Touraine, devenu alors celui du lointain, du manque.

### **Temps 3 — Soi formateur – Retour et reprise de l'étude**

Le retour en France a correspondu à un besoin de reprise d'étude face aux changements de représentations provoqués par les expériences précédentes<sup>13</sup>. Le contraste de celles-ci avec la situation retrouvée en France à partir de 2007 m'a conduit à un état de crise professionnelle.

Un premier mouvement de *conscientisation* s'est nourri à la fois d'une analyse critique de l'institution scolaire, de la découverte de mon ignorance des processus complexes d'apprentissage et de celle de pistes nouvelles (écoformation, interculturalité et autoformation). Tout cela me conduit alors à effectuer une bifurcation. La découverte du courant de l'autoformation existentielle et ses résonances avec l'écoformation ainsi qu'avec la démarche réflexive a constitué une première étape de prise de conscience. La reprise d'étude et la mise en mot d'un parcours professionnel correspondent alors à une expérience choisie et réfléchie afin d'avancer sur la voie d'une émancipation par ce mouvement de réappropriation de sa vie.

Mes expériences de contact avec des publics pluriculturels m'ont incité à me former dans le champ du français, langue étrangère. Après ce détour par la sociolinguistique et la didactique des langues (Master FLE), je m'intéresse à l'apprentissage et à son accompagnement dans le contexte plurilingue et pluriculturel d'un centre de langues. Les

<sup>12</sup> L'une d'entre elle a fait l'objet d'un article dans la revue [Présences](#) dirigée par Pascal Galvani : *Contexte d'enseignement et liberté pédagogique - Pour une vision dynamique de l'éducation au sein d'un établissement*, volume 6, 2014.

<sup>13</sup> Après les quatre années à Kyoto, nous avons vécu trois ans au Vietnam afin d'expérimenter la vie dans un pays tiers et ce, avant le retour en France à l'été 2007.

modalités de prise en compte de l'expérience dans l'agir enseignant (Bucheton, 2009) sont au cœur de mes recherches actuelles. Côté pratiques, je tente d'articuler pour cela l'analyse de pratiques et de trajectoires d'enseignants avec mes propres expérimentations d'accompagnement et d'expression de soi au sein d'un atelier *webzine* (magazine en ligne).

Quels ont été les effets du voyage sur mon identité professionnelle ?

Deux types d'expérience de l'ailleurs ont marqué à intervalles réguliers mon parcours d'enseignant : d'abord celui de l'immersion dans un contexte étranger et également celui de la découverte d'un nouveau milieu naturel et humain avec sa classe. À la croisée de ces deux types d'expériences formatrices, je discerne aujourd'hui la dimension expérientielle de la **rencontre** (avec un milieu naturel ou avec des personnes d'origines diverses). Ces expériences ont favorisé des formes de « décolllements », alternance de mises à distance et de mises en contact altéritaires. Elles ont eu un rôle crucial sur mon questionnement professionnel et ont ainsi contribué à faire naître un désir de formation.

La réflexion sur les modes d'entrée en relation avec un environnement est essentielle selon moi en sciences de l'éducation dans le contexte actuel de crise écologique. Le contact direct avec celui-ci correspond toujours aux modalités « naturelles » d'apprentissage de l'être humain que toute démarche de formation se doit d'accompagner afin de garantir le développement singulier de chaque personne. Relation directe qui semble aujourd'hui menacée par l'accroissement des mises à distance par les médiatisations<sup>14</sup> (Galvani, 2012). Développer une *pédagogie ouverte* (Dufeu, 1995) est possible avec des enfants comme avec des adultes à condition d'interroger ses *rappports aux savoirs* (Charlot, 1997) et ses postures professionnelles (Perrenoud, Bucheton, Lhotellier). La multiplicité des dimensions présentes dans l'approche d'un lieu permet, selon certaines approches, de mettre en pratique des démarches cohérentes avec une vision holistique du développement personnel.

Par delà l'intégration des gestes enseignants — de gestion de groupe et de mise en relation à des savoirs didactisés — le geste professionnel de respiration qui a pu me caractériser est celui du **Sortir**. Sortir pour aller à la rencontre de l'autre, de l'ailleurs, d'un possible qu'il soit d'ordre interculturel ou bien « naturel » avec la part de risque et la nécessité de lâcher prise que cela comporte. Il me semble que, dans l'accueil d'un événement, d'une **rencontre**, c'est bien la possibilité offerte à chacun de donner du sens à la fois à partir de ses connaissances, de son imaginaire propre, issus de ses repères socio-familiaux, et en résonance avec un sens collectif à construire ensemble, de façon dialogique, que se joue pour chacun d'entre nous, une véritable **formation de soi**. À l'image de la leçon d'orientation proposée à *l'Émile* de Rousseau, la classe *en mouvement* réinstaure une préséance des lieux, des corps et du sensible qui peuvent amener le formateur à délaisser sa posture centralisatrice et sa parole hégémonique au profit d'un déplacement-retournement vers une démarche d'accompagnement. Ce changement de perspective réinstaure — par une égalité devant la situation — l'**imagination créatrice** à l'origine de tout apprentissage. :

<sup>14</sup> Galvani P., 2012, *Apprendre de la vie une démarche réflexive d'auto-éco-formation, extraits de la communication au 3<sup>ème</sup> forum Mondial des apprentissages tout au long de la vie, Marrakech.*

*Apprendre dans une perspective créatrice et de découverte requiert des participants égaux, en ce sens qu'ils éprouvent au moment de leur réunion des étonnements et des curiosités comparables. (Illich, 2003 : 40)*

Les lieux, les personnes, les situations nous inspirent, nourrissent nos compréhensions du monde. En retour, nos gestes, paroles, attitudes influencent notre environnement, mouvement de respiration qui doit aujourd'hui redevenir le souffle d'une école qui, comme le dit Edgar Morin, devrait aussi et d'abord *enseigner à vivre* (Morin, 2014). Or comment le pourrait-elle en se protégeant autant de la vie ?

*Il ne s'agit pas uniquement de sortir l'être humain de son expérience concrète par l'éducation, mais de réinstaller le sujet dans son expérience, pour qu'il puisse, dans un univers riche en informations, produire du sens pour lui et pour les différents niveaux collectifs dans lesquels il s'inscrit. (Bézille et Courtois, 2006 : 34)*

Mon expérience limitée des différents systèmes scolaires rencontrés ici ou ailleurs m'a permis de constater qu'au-delà de leurs différentes conformations propres à leur histoire et à leur culture, ils partagent un certain nombre de traits communs tendant à ignorer l'expérience singulière des personnes. En dépit de cette tendance à l'uniformisation des parcours et à l'éloignement du monde, des enseignants réussissent pourtant à nourrir leurs pratiques de la singularité de leurs apprenants et à les conduire parfois à *la rencontre du monde*. Comment font-ils ? Qu'est-ce qui, dans leur histoire personnelle et professionnelle, peut expliquer leur aptitude à ouvrir leurs pratiques à l'expérience, celle du collectif en construction, de la découverte partagée d'un lieu ou encore par le récit d'expériences passées ? Quels sont leurs rapports aux savoirs, leurs représentations de la formation d'une personne ? Quels sont leurs gestes, leur éthique professionnelle ? Telles sont les questions qui animent mes recherches en cours.

#### POUR CONCLURE :

Voyager c'est pour moi d'abord vivre à l'étranger, se mettre parfois en péril, au sens d'aller à la rencontre de l'inconnu, de l'imprévu, de l'autre. C'est à la fois s'exposer à des environnements nouveaux, entrer en relation avec des personnes qui nous perçoivent comme un étranger, et c'est enfin se découvrir soi-même comme un autre possible, capable de maladresses, mais aussi d'adaptation, de changement, par la langue, les comportements et jusqu'à son imaginaire, ses visions du monde. Penser la pratique pédagogique comme un voyage et une rencontre renouvelée permet de réinstaurer du mouvement et des formes d'apprentissage réfléchi par les lieux et les situations. Marie-Françoise Pungier parle à propos des stages d'étudiants à l'étranger d'un « *lieu de questionnement permanent, comme lieu d'apprendre à penser le monde/à se penser au monde* »<sup>15</sup>. C'est aussi le pari réussi de Wajdi Mouawad qui a proposé des voyages transformateurs à un groupe de jeunes adultes durant cinq années<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Résumé pour le symposium au colloque de Rennes sur « *Voyage et formation de soi* », juin 2017 qui nous a réunit avec Marie-Françoise Pungier, Magali Ruet et Brahim Benberkane.

<sup>16</sup> « *De 2011 à 2015, l'artiste Wajdi Mouawad – auteur et metteur en scène – mène le projet Avoir 20 ans en 2015 avec 50 adolescents, cinq groupes de dix jeunes venus de Mons, Namur, Nantes, Montréal et La Réunion qui découvrent chaque année des histoires étonnantes et un peu plus sur eux-mêmes. Porté par une réplique de la pièce Incendies de Wajdi : "Apprends à lire, apprend à écrire, apprend à compter,*

La situation particulière, aux marges du système éducatif français, des écoles françaises à l'étranger, par leur exposition à une culture d'accueil, leur offre une autre forme d'ouverture et d'adaptation nécessaire à un environnement. La question du rapport au monde qui s'engage dans la relation interculturelle avec un lieu, quel qu'il soit, pourrait dès lors ouvrir la réflexion sur notre rapport aux savoirs et donc, notre rapport au langage qui l'institue. C'est bien dans ces ailleurs questionnants que sont nés les prémices d'une recherche dont j'ai souhaité ici partager avec vous les premiers éléments réfléchis.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbot, M.-J. (2006). L'accompagnement de l'expérience interculturelle (pp. 171-187). Dans Bézille H. et Courtois B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale
- Bézille H. et Courtois B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Breton H., Denoyel N. (2011). Moments d'interculturalité et processus de transformation, *Éducation permanente* n° 186, 79-90.
- Bucheton D. dir. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., Cyrot, P., Galvani, P., & Kaplan, J. (Eds.). (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Courtois, B., & Pineau, G. (Éd.). (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris : Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle : Documentation française.
- Dufeu B. (1992). Pour une pédagogie ouverte. *Le français dans le monde*, n° 246, 74-79.
- Galvani P. (1997) : *Quête de sens et formation — Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan, collection Histoire de vie et formation.
- Illich I. (2003) : *Une société sans école*. Essais Points (Première édition française Seuil 1971 et 1re parution en 1970, New York).
- Lhotellier A. (2001) *Tenir conseil : délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Morin E. (2014). *Enseigner à vivre* (première édition). Arles : Actes Sud.
- Perrenoud P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Pineau, G. (1993). Alternance et recherche d'alternative : histoire de temps et de contretemps - *Éducation permanente* n° 115/89-97.
- Pineau, G. (2011). Autoformation mondialogante, voyage et passage à la retraite — *Éducation permanente* n° 186/103-112.
- Zarate, G. (1992). L'autonomie aux frontières de l'altérité (pp. 86-95). Dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Vanves, Hachette, 1992.

---

*apprends à parler. Apprends à penser”, le projet consiste à proposer les outils et les conditions pour que chacun se forge l'idée qu'il est possible de penser par soi-même : Comment mesurer l'immensité du monde et ouvrir le champs des possibles ?” <https://www.kisskissbankbank.com/avoir-20-ans-en-2015> site consulté le 8 juillet 2016.*





## PROPOSITIONS TRANSDISCIPLINAIRES POUR UNE LITTÉRATIE DE L'INFORMATION

(DE CHAMPLAIN Y. ET MALLOWAN M.)

Yves de Champlain, *Ph. D.* Sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal

Monica Mallowan, *Ph. D.* Sciences de l'information Université de Moncton, campus de Shippagan.

### Résumé

*Le passage de la société de l'information à la société de la communication, accéléré par l'évolution fulgurante des technologies qui leur sont associées, pose de nombreux défis économiques, environnementaux, légaux, sociaux et culturels. Parmi ces défis, tous de taille, se retrouve celui de la littératie de l'information, vue comme l'alphabétisation du 21<sup>e</sup> siècle, visant à édifier chez les individus une compétence critique pour la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. L'édification de cette compétence informationnelle s'avère toutefois difficile, entre autres en raison des contours changeants de l'environnement informationnel (sources, espaces et objets numériques), ainsi que de la variété des approches cherchant à encadrer/orienter les pratiques des utilisateurs de ce même environnement. Nous proposons ici une analyse de la situation, en termes d'enjeux informationnels et éducatifs, pour en arriver à formuler les bases transdisciplinaires d'une littératie de l'information opératoire et durable, une littératie de l'information comprise d'abord et avant tout comme une pratique sociale.*

### INTRODUCTION

Le passage de la société de l'information à la société de la communication, accéléré par l'évolution fulgurante des technologies qui leur sont associées, pose de nombreux défis économiques, environnementaux, légaux, sociaux et culturels. Parmi ces défis, tous de taille, se retrouve celui de la littératie de l'information (*information literacy*)<sup>1</sup>, vue comme l'alphabétisation du 21<sup>e</sup> siècle, visant à édifier chez les individus une compétence critique pour la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. L'édification de cette compétence informationnelle s'avère toutefois difficile, entre autres en raison des contours changeants de l'environnement informationnel (sources, espaces et objets numériques), ainsi que de la variété des approches cherchant à encadrer/orienter les pratiques des utilisateurs de ce même environnement.

Dans ce contexte, la question des approches adoptées en vue d'*alphabétiser*/de rendre *literate* les utilisateurs d'information se trouve au cœur de cet article : Le raisonnement se trouvant à la base de ces approches est-il en adéquation avec la réalité virtuelle labyrinthique ? L'objectif d'édification de la compétence informationnelle, au caractère formel, tient-il compte du caractère omniprésent et transversal des processus informationnels et communicationnels, où les échanges sont libres, informels, non-

<sup>1</sup> De nombreuses études proposent d'autres vocables, dont : culture de l'information, littératie informationnelle, intelligence de l'information.

structurés, fluides et mimétiques? Jusqu'à quel point les normes, qui obéissent à une logique de cristallisation, sont-elles en mesure d'influencer des pratiques continuellement émergentes d'acteurs de plus en plus jeunes, vu que l'internaute est parfois défini comme étant tout individu âgé de 2 ans et plus et connecté à Internet depuis au moins 30 jours<sup>2</sup>?

L'objectif de ce texte n'est pas de présenter une étude empirique sur le sujet, mais bien d'analyser les théories et pratiques en cours, de poser certaines balises théoriques et, finalement, de proposer un cadre transdisciplinaire qui pourrait servir à approfondir notre compréhension des enjeux propres à la littératie informationnelle ainsi qu'à proposer des pistes d'action et de solution. En effet, la transdisciplinarité se pose comme le seul vrai miroir de la vie et sa visée de produire des savoirs faisant du sens au niveau humain est plus que jamais nécessaire lorsqu'il est question d'aborder notre rapport à l'information. C'est pourquoi ce que nous proposons est le développement d'une littératie de l'information en tant que pratique sociale.

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE : LA LITTÉRATIE DE L'INFORMATION

En vue d'explorer ces questionnements, nous allons d'abord nous pencher sur le concept de littératie de l'information en milieu de formation initiale (niveau secondaire et postsecondaire) et sur les approches prescriptives qui en sont issues, sur des échos de leur application auprès d'utilisateurs élèves et étudiants, pour passer ensuite à une discussion des différentes postures épistémologiques nourrissant ces stratégies de formation à caractère prescriptif, afin de lancer la perspective d'une approche transdisciplinaire, à l'image de l'omniprésence et de la transversalité de l'information et de la communication dans toutes les sphères de l'activité humaine.

### L'approche normative

Mentionné pour la première fois en 1974 dans un rapport de la National Commission on Libraries and Information Science américaine (Zurkowski, 1974), le concept de littératie informationnelle - information literacy, était envisagé comme une solution à la surinformation, affectant la capacité de l'individu à évaluer l'information à cause des différentes procédures de recherche, des circonstances, des multiples sources d'information et des technologies reliées – un état des choses exigeant une rééducation de la population dans son ensemble, en vue de l'acquisition de compétences et de la maîtrise de techniques aptes à aider les individus dans l'élaboration de solutions à leurs problèmes.<sup>3</sup> En fait, si la surinformation était vue comme un problème en 1974, aujourd'hui on parle d'obésité informationnelle (*information overload*). International Data Corporation (2014) prévoit que le volume des données produites par les objets connectés à Internet atteindra 40 zettaoctets, soit 40 000 milliards de Go, en 2020. Les enjeux de cet état de fait sont innombrables, dont

<sup>2</sup> *Internet World Stats*, citant *International Telecommunications Union*,  
<http://www.internetworldstats.com/surfing.htm#1>

<sup>3</sup> Le sujet ayant été amplement traité, la richesse des travaux est telle qu'il est pratiquement impossible d'en faire une revue de littérature exhaustive dans le présent contexte. Pour plus de références, voir *IFLA-Information Literacy*, <http://www.ifla.org/information-literacy>; *ALA-ACRL, Information Literacy Resources*, <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit>. *UNESCO. Information Literacy Resources*, <http://www.wsis-community.org/pg/directory/view/841111>

on rappelle entre autres le droit à l'oubli, le potentiel économique du Big Data, l'accès aux données médicales ou les mutations scientifiques induites par l'ouverture des données de recherche, ainsi que l'apparition de nouveaux métiers. Ainsi, la « révolution des données », par-delà les discours parfois enchanteurs, est une réalité désormais incontournable. Trois phénomènes peuvent être distingués dans ce tourbillon de données : l'*Open Data*, l'*Open Research Data*, le *Big Data* et le *Thick Data*.

Une décennie plus tard (Gardner et al., 1983), la nécessité d'une réforme de l'éducation américaine était de nouveau soulignée, où l'avenir du pays était mis en relation avec l'essor de nouvelles ressources premières, regroupant le savoir, l'apprentissage, l'information, l'intelligence, ainsi que les compétences de les gérer. L'urgence exprimée par ces constats a généré la mise sur pied de comités de travail dont le mandat était de préparer des stratégies, des politiques et des normes en vue de l'édification des compétences nécessaires à l'exploitation de ces nouvelles ressources premières. Dans le contexte nord-américain/anglo-saxon, les travaux de ces différents comités ont eu pour résultat la production, entre autres, de normes (angl. : *standards*) très détaillées, élaborées principalement par ceux qui détenaient l'expertise en la matière : les spécialistes en sciences de l'information — bibliothéconomie/*information science* — *librarianship*, regroupés dans des associations régissant la profession bibliothécaire, comme par exemple l'*American Library Association (ALA)*, qui considérait la littératie de l'information comme étant... *la capacité de reconnaître le besoin d'information et posséder la capacité de repérer, évaluer et utiliser efficacement l'information nécessaire* (ALA/ACRL, 2000).

Comme nous nous intéressons de manière particulière au contexte de l'éducation postsecondaire, on citera ici les normes élaborées par l'Association of College & Research Libraries (division de l'ALA), intitulées *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000). Structurées en cinq grands principes, 22 indicateurs de performance et 87 résultats attendus, ces normes précisait que l'étudiant ou l'étudiante éduqués en matière d'information (*information literate*) devrait être capable de :

- déterminer la nature et l'étendue de l'information dont il a besoin,
- accéder avec efficacité et efficience à l'information dont il a besoin,
- évaluer de façon critique tant l'information que ses sources et intégrer l'information scientifique à sa base de connaissances personnelles et à son système de valeurs,
- utiliser efficacement l'information, individuellement ou comme membre d'un groupe, en vue d'atteindre un objectif spécifique,
- comprendre plusieurs des questions éthiques, juridiques et socio-économiques relatives à l'information et aux technologies de l'information.<sup>4</sup>

Si on jette un regard sur la structure et la substance de ces normes, on peut observer qu'elles revêtent un fort caractère procédural et instrumental, marqué par la spécificité des processus prescriptifs au cœur du travail bibliothécaire. Ces référentiels, de vrais manuels d'emploi, semblent vouloir former des *info-techniciens*, spécialistes d'une sorte de

<sup>4</sup> Traduction libre.

grammaire de l'information<sup>5</sup> (ADPEN, 2014), en oubliant que la simplicité est la clé de l'adoption de tout code par un groupe cible.

Les efforts destinés à forger la compétence informationnelle ont continué à l'échelle mondiale, les définitions et les standards variant relativement peu dans leur esprit – ainsi, la littératie de l'information, nommée aussi culture de l'information<sup>6</sup>, signifiera :

- reconnaître le besoin d'information, identifier des moyens de répondre au besoin, élaborer des stratégies d'accès à l'information, trouver et accéder à l'information, comparer et évaluer l'information, l'organiser, l'utiliser et la communiquer, la synthétiser et la créer (SCONUL, 1999)<sup>7</sup>
- ... la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent (UNESCO. Déclaration de Prague, 2003)
- ... les compétences de reconnaissance, localisation, évaluation, application et création d'information dans divers contextes (UNESCO. Proclamation d'Alexandrie, 2005)
- ... discerner les besoins d'information, localiser, évaluer et utiliser efficacement l'information au travail, dans les communautés et dans les vies personnelles (American Competitiveness in the Internet Age, 2006.<sup>8</sup>).

Pour résumer, on peut constater que l'essentiel de cette compétence vise l'habileté à identifier l'information nécessaire, la localiser, l'évaluer, l'utiliser en vue de résoudre un problème, et éventuellement la communiquer.

L'évolution de l'ère de l'information aidant, les réflexions ont avancé et décliné le concept en plusieurs axes, dont : la littératie de base, la littératie de l'information, la littératie des TIC, la littératie économique et financière, la littératie de l'information en santé, la littératie des médias, la littératie multiculturelle, la littératie scientifique (American Competitiveness in the Internet Age, op.cit.), pour passer ensuite à son élargissement. On en est ainsi venu à proposer la translittératie de l'information qui allait relier la compétence informationnelle à la variété des plateformes, des outils et des moyens de communication (Liu, 2005 ; Thomas, 2007), tandis que la métalittératie<sup>9</sup> était vue comme un cadre intégrant les technologies émergentes et unifiant les différents types de littératie, avec un accent fort sur la production et le partage d'information dans des environnements numériques participatifs (Mackey, Jacobson, 2011).

#### *Un écart entre pratiques et compétences informationnelles*

La complexité de l'évolution en matière d'information et de technologies associées a entraîné une multitude de recherches au sujet de la compétence informationnelle. Parmi ces

<sup>5</sup> L'Association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale (ADPEN, ex. FADBEN. <http://apden.org/>), association nationale française qui regroupe les professeurs documentalistes enseignant l'info-documentation dans les établissements de type collégial, lycéal et universitaire.

<sup>6</sup> Horton parle de maîtrise de l'information (2008).

<sup>7</sup> Traduction libre.

<sup>8</sup> Traduction libre.

<sup>9</sup> « Metaliteracy is an overarching and self-referential framework that integrates emerging technologies and unifies multiple literacy types. This redefinition of information literacy expands the scope of generally understood information competencies and places a particular emphasis on producing and sharing information in participatory digital environments. » (Mackey, Jacobson, 2011).

travaux on retrouve des études cherchant à mesurer l'applicabilité des normes élaborées en vue de l'acquisition de ladite compétence et, au fil des ans, leurs conclusions se suivent et se ressemblent, faisant le constat d'un écart considérable entre les pratiques réelles et les compétences informationnelles visées (Gervais, Arsenault, 2005 ; Liquète, Guilhermond, 2007 ; Thirion, Pochet, 2008 ; PISA, 2010, 2011).

Ces résultats se sont avérés être de véritables douches froides sur les ardeurs de tous les formateurs offrant des sessions de formation aux étudiants où ils traitaient d'exploration de bases de données spécialisées, de langages d'interrogation, d'opérateurs booléens et de requêtes complexes en vue de diminuer le bruit et d'augmenter la pertinence de l'information repérée... À maintes reprises l'on a découvert que les pratiques réelles se résumaient à l'utilisation de méthodes de recherche simples, ainsi qu'à l'utilisation d'un seul outil de repérage — Google, et d'une seule source d'information — Wikipédia (Olsen, Dikema, 2012).

D'autre part, l'accès dès un jeune âge aux outils numériques, promu par certains auteurs comme suffisant pour le développement des *information skills* (Prensky, 2001), ouvrira la voie à des dérives comportementales nuisibles : Turkle (2012) attire l'attention sur les relations plutôt simulées que réelles des internautes, les auteurs du *Rapport James* (Willemse et al., 2014) parlent des pratiques offensantes demeurant une des conséquences indésirables de l'immersion des adolescents dans les réseaux sociaux, tandis que Ertzschied (2011) va jusqu'à parler des promenades carcérales volontaires dans des espaces virtuels tels Facebook fréquentés par les internautes. Une dérive virtuelle des plus nuisibles, la cyberintimidation, prend de plus en plus d'ampleur telle que le montre la figure 1 :

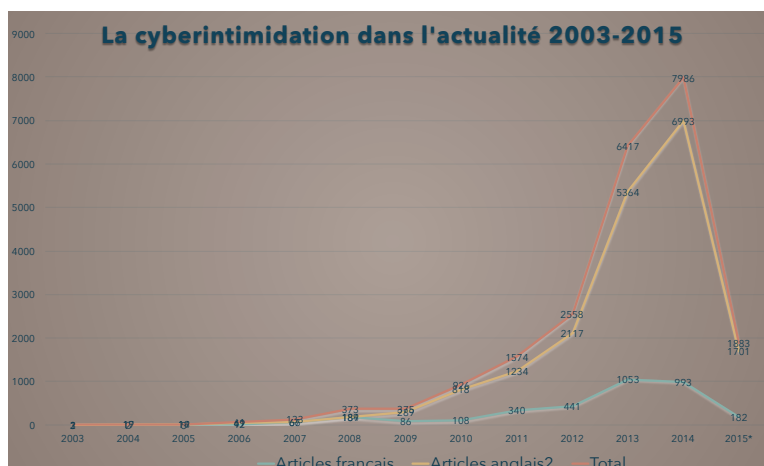


Figure 1. La cyberintimidation dans l'actualité de 2003-2015 (Mallowan, Dumoulin, 2015)

Somme toute, des résultats peu encourageants par rapport au volume des efforts déployés pour l'acquisition de la maîtrise de l'information.

### Repenser la littératie de l'information

Face à ces constats, il était évident que la littératie de l'information se devait d'être repensée : le moment était venu pour un changement de paradigme, pour la révision des normes et l'établissement de nouvelles approches (Banks, 2013). Avec l'avènement d'Internet, l'activité de recherche d'information était devenue la substance de l'activité de



tous les jours (« ... *the activity of information seeking has become the stuff of daily existence...* », Cowan, 2014). Il était temps de s'affranchir de la formation procédurale, instrumentale, conçue il y a des décennies par des fonctions bibliothécaires dans des structures institutionnelles classiques, étant donné que l'accès à l'information était sorti de ces cadres rigides, qu'il s'était démocratisé et libéré. Et le fait de s'accrocher à ces approches « institutionnalisées » représentait un risque de voir la littératie de l'information – reliée et intrinsèque à toutes les disciplines sans qu'elle en soit une (Weiner, 2014) s'ossifier et se diriger vers sa propre perte, si les institutions d'enseignement ne trouvaient pas la manière d'intégrer cette compétence/ces compétences à leurs programmes réguliers. Un tel changement d'approche pourrait se traduire, entre autres, par l'abandon des ateliers et des tutoriels de formation ponctuels conçus et livrés par le personnel bibliothécaire, sans réelle interaction avec les enseignants, les professeurs et sans lien avec les cursus. Autrement dit, au lieu d'une approche procédurale, passer à une approche organique, et faire en sorte que la littératie de l'information devienne une composante du patrimoine éducationnel, un « *educational common* » – « ... *if we care about information literacy, let us be brave enough to let it go and find innovative ways to further the educational underpinnings of the concept, without the bulky and perhaps untimely programmatic weight* » (Cowan, op. cit., p. 30).

Dans ce courant de préoccupations, certains auteurs sont allés même jusqu'à considérer que la révision des normes ne devrait pas être du ressort de ceux qui les ont initialement rédigées, puisque leur épistémologie resterait la même. Au contraire, il s'agirait d'aller vers une intégration verticale avec les disciplines, les cursus et l'évaluation des connaissances (Ianuzzi, 2013). Kuhlthau, auteur de référence sur la question, précisait qu'il faudrait repenser en profondeur le concept de besoin informationnel, les habiletés de recherche d'information, ainsi que l'ensemble du processus d'apprentissage à partir d'une variété de sources d'information, élément central à la littératie de l'information, dans un environnement informationnel dynamique (Kuhlthau, 2013).

Dans cette perspective, la littératie renouvelée devait tenir compte de la réalité présente, mais aussi penser aux développements de l'avenir, dont l'Internet des objets, qui rend possible le traçage de l'individu et de ses actions dans le monde réel et virtuel. Si l'internaute adulte passe aujourd'hui 11 h par jour à consommer de l'information à l'aide de la télévision, de la radio, du téléphone cellulaire et de l'ordinateur, les membres de la Génération Y (*Millenials*, nés entre 1980 et 1995) passent en moyenne 18 h par jour à simultanément naviguer sur le Web, à interagir dans les réseaux sociaux numériques, à jouer à des jeux vidéo, à *exister* dans le monde virtuel qui peut sembler plus intéressant que la vraie réalité, car « *la vie réelle est une fenêtre, mais pas nécessairement celle qu'on préfère* » (Turkle, op.cit.). Dans cette dimension virtuelle, Twitter, Facebook, YouTube servent à assurer autrement et à une échelle vaste, l'échange de messages pour garder une impression d'emprise sur les événements (Hermida, 2014) et éviter de se sentir déconnecté.

### **Des normes prescriptives aux repères orientatifs**

Toutes ces préoccupations, ainsi que les perspectives ouvertes, entre autres, par l'Internet des objets, avec la nécessité de protocoles et de mesures de protection de la vie privée, ont amené l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL) à repenser son approche, en effectuant un passage des anciennes *normes* à un *cadre* holistique, simplifié, libéré du

jargon bibliothécaire, reconnaissant tous les types de littératies complémentaires (ACRL, 2015)<sup>10</sup>. Dans cette nouvelle formule, les standards laissent la place à un ensemble descriptif contenant de larges lignes orientatives, basées sur des *concepts-seuils*<sup>11</sup> et axées sur l'*autorité* (construite et contextuelle), le *processus* informationnel, la *valeur* de l'information, la recherche comme *questionnement*, l'instruction en tant que *dialogue*, et l'*exploration stratégique* d'information. Ces lignes conceptuelles centrales s'appuient sur des *pratiques* et sur des *dispositions* qui ne sont plus vues comme prescriptives, mais agissant plutôt comme des repères dont les institutions pourront se servir en les adaptant à leurs propres contextes — programmes, cursus, ressources, etc. (ACRL, op. cit.). Les efforts de révision du cadre ACRL de la littératie de l'information sont évidents, avec une nouvelle définition du concept qui devient un *ensemble d'habiletés intégrées incluant la découverte réfléchie d'information, la compréhension de la production de l'information et mise en valeur, l'utilisation de l'information en vue de la création de connaissance, et la participation éthique à des communautés d'apprentissage*. La formulation est certes nouvelle, mais elle semble rester tout de même ancrée dans les grands axes de la version précédente. De plus, l'empreinte globale du cadre reste d'inspiration positiviste, avec une structure hiérarchique et des formulations injonctives telles que « *Learners who are developing their information literate abilities do the following : ...* ». Par ailleurs, voulant se détacher du vocabulaire spécialisé employé par les professionnels de l'information, les lignes orientatives, les pratiques et les dispositions sont cette fois exprimées dans un langage général, souvent vague et qui peut s'avérer inopérant pour les enseignants — professeurs non-initiés aux notions de base en recherche d'information et/ou en de management de l'information<sup>12</sup>. Ce cadre reste aussi un outil mis à la disposition des bibliothécaires pour leur travail de formation<sup>13</sup>, même s'il lance un appel aux autres parties prenantes — professeurs et autres personnels institutionnels, à collaborer dans la conception de nouvelles approches de littératie de l'information. Cet appel risque toutefois de se heurter aux difficultés pragmatiques d'un réel chantier pédagogique d'intégration verticale de ce cadre de littératie.

<sup>10</sup> ACRL.2015. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. D'autres référentiels de littératie de l'information ont été mis à jour, dont celui de la Society of College, National & University Libraries (SCONUL), Royaume-Uni (SCONUL). Perceptions of the SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: a Brief Review, 2015.

<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven%20Pillars%20Review%202015.pdf>. International Federation of Library Association (IFLA). The Moscow Declaration on Media and Information Literacy, 2012. <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>

<sup>11</sup> Le concept-seuil (angl. : *threshold concept*) est vu comme une ouverture vers une manière nouvelle, précédemment inaccessible, de penser au sujet de quelque chose, une façon transformée de penser, d'interpréter ou de voir quelque chose, sans laquelle l'apprenant ne peut pas progresser (trad.libre) - (« *A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress.* » Meyer, Land, 2003)

<sup>12</sup> Exemples : *Question traditional notions of granting authority and recognize the value of diverse ideas and worldviews... Resist the tendency to equate format with the underlying creation process... Are inclined to examine their own information privilege... Maintain an open minded and a critical stance... Exhibit mental flexibility and creativity... (ACRL, 2015)*

<sup>13</sup> *The Framework has been conceived as a set of living documents on which the profession will build. (ACRL, 2015).*

Il est important de relever le fort appui pris par cette révision sur la notion de métaliteratie, où l'apprenant devient plus responsable dans son activité métacognitive prenant place dans un écosystème informationnel dynamique, ainsi que l'invitation adressée aux professeurs de voir la *littératie de l'information* comme étant *simultanément disciplinaire et transdisciplinaire*. Ceci faciliterait l'enrichissement et la transformation des programmes et des cursus, par la collaboration avec les personnes-ressources (bibliothécaires) en matière de formation à la littératie. Cependant, la lecture du document donne l'impression que la transdisciplinarité serait vue plutôt comme une vision transversale, ce qui nous amènerait à penser aux principes d'une *pédagogie* de la transversalité. Ceci nous ferait remarquer aussi qu'à part la mention de la notion de *concept-seuil*, qu'on peut mettre en relation directe avec le principe de *tiers inclus* — axe de la transdisciplinarité, on peut supposer que les autres principes — axes de la posture transdisciplinaire, les *multiples niveaux d'abstraction* et la *complexité* y sont présents, mais de manière diffuse et sans référence explicite (au moins dans les sections d'instructions adressées aux bibliothécaires, professeurs et administrateurs). Il reste aussi à voir comment l'invitation lancée par le cadre sera portée par les institutions et les formateurs et quels résultats elle entraînera en matière de pratiques et de compétences informationnelles, la nouvelle vague d'études se penchant sur l'application des nouveaux repères étant encore à venir.

Comme la transdisciplinarité vise avant tout à développer une connaissance qui puisse s'intégrer aux multiples facettes de l'expérience humaine, à *redonner un sens à la vie humaine, dans une perspective délibérément anthropocentrique et universelle* (Bourguignon, 1997), nous reprendrons donc le parcours de la littératie informationnelle non plus en fonction de ses développements théoriques, mais plutôt en fonction des manières dont elle affecte notre expérience et notre formation<sup>14</sup>. Ce second parcours va rejoindre le premier pour en arriver à une proposition de parcours transdisciplinaire.

## Technologies de l'information

Comme mentionné précédemment, la question de la littératie informationnelle s'est rapidement imposée à tout un chacun par un mécanisme d'explosion et d'éclatement de l'information via les TIC. Ce mécanisme se déploie sur quatre niveaux inter-reliés, soit :

- la quantité d'information disponible : l'information relayée instantanément de toutes les parties du globe, de plusieurs couches sociales et économiques, de plusieurs sources institutionnelles et informelles et de la spécialisation de ces sources, l'information qui s'accumule et demeure la majeure partie du temps disponible ;
- les modalités d'accès à l'information : l'on observe non seulement une diversification des moyens d'accéder à l'information, mais également une complémentarité entre ces moyens, chacun d'eux donnant une forme spécifique à l'information relayée ;
- les modalités de création d'information : les TIC permettent non seulement l'émergence d'outils pouvant servir à la création de contenus d'un rapport qualité/prix croissant de façon exponentielle, mais elles permettent également de plus en plus d'éliminer les défis techniques propres aux technologies précédentes ;

<sup>14</sup> Puisque nous proposons une perspective transdisciplinaire se situant à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des cadres institutionnels, il sera ici question de formation au sens large, à la fois dans ses aspects formels, non-formels et informels, de même que dans ses dimensions d'hétéro, de co- et d'autoformation.

- les pratiques informationnelles au sens large : tel que mentionné précédemment, les pratiques informationnelles font maintenant partie intégrante du quotidien, se sont fragmentées de façon à s'insérer dans une multitude de micro-actions et se sont à la fois diversifiées selon de réelles modalités transdisciplinaires, au sens où les différents niveaux de discours, amical, intime, politique, scientifique, artistique, économique et autres, se côtoient, se traversent et s'enrichissent mutuellement sans pour autant que ces mécanismes d'hybridation soient connus ou conscients.

Certains voient dans cet éclatement et ce décloisonnement des sources de liberté, de créativité et de puissance d'expression inouïes (Prensky, 2001), mais jusqu'à quel point ces possibles ne sont-ils pas tributaires d'une technologie qui nous échappe de plus en plus, au point où ils pourraient en venir à perdre leur objet ?

*On arrive à un état où tout ce que nous savons faire, la machine peut le faire mieux. Si on parle de la singularité comme du moment où l'ordinateur prend le pouvoir sur nous, ça se passe vers 1980, lors de l'invasion de l'ordinateur individuel. Le passage s'est fait là. À partir du moment où il y a un logiciel qui assiste les décisions, les personnes qui viennent après ceux qui ont créé ce logiciel n'ont plus aucune conscience du mécanisme. Elles savent qu'il faut appuyer sur le bouton pour obtenir le résultat. Mais en général, il y a une déclassification sur laquelle Bernard Stiegler attire d'ailleurs l'attention. Le fait qu'à emploi égal, par exemple dans une banque celui qui s'occupe de la valorisation du calcul des obligations, maintenant, c'est quelqu'un qui a une qualification bien inférieure au moment où il fallait concevoir les logiciels. À l'époque, on devait comprendre comment cela fonctionnait. Maintenant plus. On perd des capacités. Non seulement la machine raisonne mieux que nous, mais nous, en parallèle, nous cessons de réfléchir puisque la machine le fait bien. (Paul Jorion, 2015)*

Ainsi, si notre expérience est envahie progressivement, et la progression est parfois déstabilisante dans sa rapidité, par diverses technologies, sommes-nous en mesure d'en percevoir les tenants et les aboutissants du point de vue de notre formation ?

### **Un parallèle : l'invasion du temps**

Pour mieux comprendre ce phénomène actuel d'invasion de notre expérience par les technologies, il pourrait être éclairant de s'arrêter à un phénomène plus ancien d'invasion des technologies dans nos vies, analysé en rapport avec l'expérience de formation, soit l'invasion du temps (Pineau, 2000). Le temps a structuré l'expérience humaine depuis la préhistoire, et pendant longtemps la structure provenait des phénomènes naturels : le lever et le coucher du soleil, le cycle de la lune et des saisons. À un autre niveau de temporalité, on retrouvait également les divers temps de la vie, de la naissance à la mort, et la plupart des cultures ponctuaient ces divers rythmes de rituels, qui avaient notamment pour fonction d'agir comme des *synchroniseurs* (Pineau, *op. cit.*) des diverses temporalités traversant l'expérience humaine. Les clochers ont fait leur apparition dans les villes, puis dans les villages, permettant alors de synchroniser ces collectivités, puis les horloges dans les

maisons. Mais ici, la singularité<sup>15</sup> advient avec l'apparition de la montre, puisqu'à ce moment, on pouvait désormais s'attendre à ce que chaque individu soit synchronisé avec l'ensemble. Mais une synchronisation trop rigoureuse et omniprésente sur une seule temporalité, le *temps-quantité* (*ibid.*), rend bien plus difficile la synchronisation des autres temporalités, menant à des *schizo-chronies* (Pineau, *op. cit.*), des dissociations internes des diverses temporalités. Aussi, la question se pose : à quel moment l'omniprésence du savoir porté par les technologies devient-il source de *schizo-sophie* ? À quel moment cette abondance d'information devient-elle perte d'informations vitales internes ? La littératie informationnelle serait-elle avant tout la mise en place de synchroniseurs non pas pour encadrer les pratiques informationnelles, mais pour encadrer les pratiques de formation ?

### La littératie en tant que compétence

Il est en effet naturel d'aborder la littératie en tant que compétence, soit un ensemble cohérent de pratiques efficaces à développer et à actualiser en fonction du contexte, puisque c'est effectivement ce qu'est la littératie. Mais aborder ainsi la littératie informationnelle implique d'en concevoir une méta-compétence transversale. Si on fait, par exemple, les recoupements avec le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), la littératie informationnelle implique *principalement* la mise en œuvre de quatre compétences transversales : 1) exploiter l'information, 3) exercer son jugement critique, 5) se donner des méthodes de travail efficaces, 6) exploiter les technologies de l'information et de la communication, de même que des compétences issues de quatre champs disciplinaires : langues primaire et seconde (compréhension), mathématiques (raisonnement), quatre arts (appréciation), sciences humaines (culture générale), ainsi que, finalement, un domaine général de formation : médias. Si cette simple énumération n'arrive pas à convaincre de la complexité excessive du projet, il convient de se rappeler que la mise en œuvre des compétences transversales, dix ans après leur apparition, pose toujours problème, comme en témoigne cette note à l'intention des parents :

*Le développement des compétences transversales est toujours au programme de formation, mais nous n'avons plus à en tenir compte au bulletin. L'enseignant doit toutefois s'assurer de les travailler, en plus des compétences associées à la discipline, pour permettre un développement global de compétences chez l'élève.*

*Les compétences non disciplinaires présentes au bulletin font l'objet d'une évaluation informelle par l'enseignant. Un commentaire sur ces compétences doit être donné à l'étape 1 et 3. Le choix des compétences est la responsabilité de l'équipe-école.*

– Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2011

D'une part, on constate que les compétences transversales ne sont toujours pas intégrées aux apprentissages disciplinaires de sorte qu'une évaluation formelle n'est pas envisageable, même s'il est établi de longue date que l'évaluation fait partie intégrante du

<sup>15</sup>Même si le concept de singularité réfère avant tout à l'intelligence artificielle, nous l'utilisons ici dans le sens plus anthropologique que lui accorde Jorion, soit celui de la perte de pouvoir de l'homme face à une technologie.



processus d'enseignement-apprentissage (Tardif, 1992). D'autre part, un choix préalable est fait pour l'ensemble de l'école, ce qui va à l'encontre du principe même de transversalité, notamment en ce sens qu'elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres et [que] toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois (Québec, 2006, p. 12). Le propos ici n'est pas de critiquer le travail des enseignants, mais de mettre en lumière le fait que le système scolaire demeure enraciné dans une vision linéaire du développement (Robinson, 2011) et que s'il n'a pas encore trouvé les moyens d'aborder les compétences transversales comme un ensemble cohérent et complémentaire, quelle peut être l'avenir d'une méta-compétence transversale ?

Cette problématique de mise en œuvre n'est d'ailleurs pas spécifique aux compétences transversales, mais constitue une problématique inhérente aux sciences de l'éducation (Van Der Maren, 1996). En effet, les savoirs visés par la recherche scientifique et par les pratiques sont ultimement irréconciliables puisqu'ils procèdent d'épistémologies différentes (de Champlain, 2013). La recherche analyse et formalise, tandis que l'enseignant comme le formateur doivent composer avec les reflets de perceptions multiples des apprenants, lesquelles ne sont jamais clairement identifiables en plus d'être souvent sans aucun rapport avec la situation d'apprentissage elle-même (Dolto, 1990). Or, cet écart irréductible est encore plus grand lorsqu'il s'agit de la littératie de l'information puisque les sciences de l'éducation, tout comme les sciences de l'information, dont la bibliothéconomie, s'adressent à des pratiques majoritairement formelles, ou tout au moins encadrées par le système scolaire, tandis que la littératie de l'information émerge de pratiques majoritairement informelles : l'usage de *Facebook*, *Google* et de messageries instantanées.

Ceci s'ajoute au problème que les pratiques formelles de littératie et de numératie telles que développées au sein du système scolaire peinent à constituer des compétences durables. En 2015 au Québec, 53,3 % des personnes âgées de 25 à 65 ans possédaient un niveau de littératie insuffisant pour comprendre un éditorial ou une chronique d'opinion tandis que 56,2 % affichaient un niveau équivalent d'insuffisance en numératie (Desrosiers et al., 2015). Ceci laisse à penser que même les compétences acquises dans un contexte formel résistent mal au transfert et à leur maintien dans les pratiques informelles du quotidien.

## PARCOURS TRANSDISCIPLINAIRE

C'est dans ce contexte que nous souhaitons proposer un parcours transdisciplinaire pour comprendre, accompagner et développer la littératie informationnelle. Premièrement, en conservant cette logique d'émergence, donc en prenant la culture comme point de départ. Le modèle généralement accepté de développement de la culture est que les pratiques sont progressivement intériorisées en normes (Schein, 2010). Or, dans le cas qui nous intéresse, la culture informationnelle semble se développer de façon paradoxale. Les pratiques et les normes sont élaborées de façons parallèles et c'est dans l'optique d'une rencontre réussie entre les deux que résident les défis d'appropriation. Alors, comment favoriser une telle rencontre entre le sujet transdisciplinaire développant ses pratiques informationnelles sur plusieurs niveaux de sens et l'objet transdisciplinaire excessivement complexe que constitue l'information ? La piste la plus prometteuse parce que la plus naturelle nous apparaît celle des besoins, à la fois individuels et systémiques, lesquels constituent la visée du parcours transdisciplinaire que résume la figure 2.

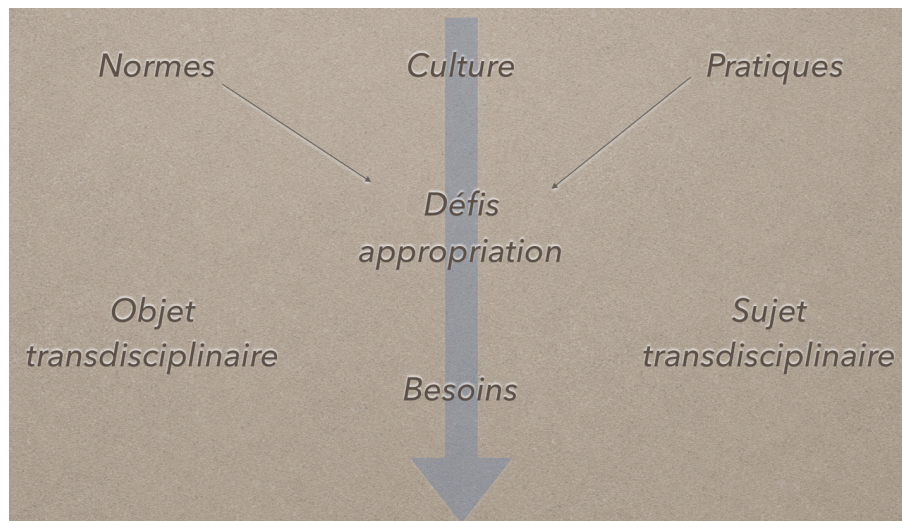


Figure 2. Parcours transdisciplinaire pour une littératie de l'information

### D'une culture de la modernité à la postmodernité

Puisque la culture constitue le point de départ du parcours, comment donc qualifier la culture dans laquelle se développe la littératie informationnelle? Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que, du point de vue de la formation, la transition culturelle la plus importante a été le passage de la modernité à la postmodernité. En effet, la postmodernité (Lyotard, 1979) implique la perte des grands récits qui donnaient forme à la culture, qui la symbolisaient. Or, comment penser la formation autrement que comme transmission d'une culture partagée (Blais et al., 2008 ; Merieu, 2003)? Comment faire œuvre de formation dans un mode où le *futur comme promesse* a cédé la place à un *futur comme menace* (Benasayag et Schmit, 2006)?

Cette relativité culturelle a d'abord pavé la voie à une ouverture à la transculturalité (Forestal, 2009), à une hybridation des cultures et des pratiques culturelles qui s'est développée et se développe encore selon une logique analogue à la littératie informationnelle, c'est-à-dire par l'exploration de pratiques émergentes, par le mimétisme et en marge des institutions. L'autre conséquence de la postmodernité est l'hyper-modernité (Aubert, 2004), laquelle implique la responsabilité individuelle de créer son propre récit et d'ainsi « réussir sa vie ». On observe encore une fois un profond paradoxe, car là où le développement technologique a mené à la fin de la modernité en révélant au monde son potentiel de destruction, que ce soit de façon brutale par l'arme atomique ou de façon plus subtile par le déséquilibre écologique, le développement technologique demeure au centre du développement de l'hyper-modernité en fournissant à l'individu les moyens pour créer effectivement son récit personnel, au sens où l'acte de création implique un volet public.

Ce paradoxe ne passe bien sûr pas inaperçu. En fait, qu'il s'agisse de saupoudrage transculturel difficile à distinguer du *kitsch* (Kundera, 1999) ou bien de surconsommation technologique, il revêt toutes les apparences d'une course en avant dans une *sur-modernité*, avec les craintes que cela comporte.

*En revendiquant une totale autonomie et en se voulant l'unique créateur de lui-même, à quel avenir l'homme postmoderne se prépare-t-il? En détruisant les liens*

*qui reliaient l'homme antique au cosmos, au divin et à ses semblables, liens déjà fort distendus par l'homme moderne, l'homme postmoderne n'est-il pas sur le point de perdre son humanité ? Un sursaut de conscience est nécessaire pour sauver l'homme et préserver en lui le principe d'humanité. Nous avons besoin d'une nouvelle Renaissance. (Dominique Josse, 2015)*

C'est pourquoi, tout comme les normes ne peuvent précéder les pratiques et que l'objet ne peut pas non plus précéder le sujet, nous proposons que le parcours passe par les besoins, besoins des personnes et, par extension, des institutions.

Le besoin le plus évident est sans doute celui lié à la pression informationnelle. Comme on l'a constaté, l'homme produit une quantité vertigineuse d'information, information qui doit être traitée à différents niveaux, soit parce qu'on en est simplement conscient, soit parce qu'on doit la classer ou l'utiliser, soit parce qu'on l'a produite. Mais que sait-on des effets sur l'esprit humain de savoir, par exemple, qu'une guerre se déroule en ce moment au Moyen-Orient, que des enfants ont fabriqué mes chaussures, que des milliers d'autres meurent de malnutrition et que l'Arctique est en train de fondre ? À quel moment la pression informationnelle devient-elle une oppression ?

L'autre besoin, dont parle Josse, est celui de reliance. À qui ou à quoi suis-je relié et de qui ou de quoi suis-je coupé lorsque je suis en contact avec toute cette information ? Les objets qui nous entourent sont de plus en plus incompréhensibles, voire magiques. Même si nous savons les faire fonctionner, leur nature nous est profondément étrangère. Cette déconnexion progressive avec la réalité qui nous entoure comporte certes des enjeux cognitifs, puisque notre conception même de l'intelligence s'en trouve modifiée. Notre pensée ne peut plus, par exemple, être envisagée sans cette articulation avec la banque de savoirs universelle qu'est Internet. Mais cette déconnexion entraîne également des enjeux éthiques, puisque si elle est pratiquement inévitable, l'étude de ses conséquences est encore à l'état embryonnaire. Notamment, cette déconnexion implique nécessairement, à un certain degré, un processus d'aliénation, à mesure qu'une partie du pouvoir d'agir et de penser de l'individu est déléguée à l'une ou l'autre des technologies qui l'entourent. Nous ne contestons pas que ce transfert implique le développement de nouvelles compétences, mais nous soulignons que les médiateurs de ces compétences appartiennent en majeure partie au domaine virtuel.

### **Transdisciplinarité et littératie de l'information**

La perspective transdisciplinaire met de l'avant trois principes fondamentaux qui peuvent servir de guide lors de la réflexion sur une approche transversale de la littératie/maîtrise de l'information. Ces trois principes sont celui de la complexité, celui des multiples niveaux d'abstraction et des manières d'appréhender la réalité, ainsi que celui du tiers inclus (Freitas, Morin, Nicolescu, 1994).

Ainsi, la complexité reconnaît les évolutions disciplinaires ininterrompues et donc l'imperfection de l'information accessible en vue de la résolution d'un problème. Pour leur part, les multiples niveaux d'abstraction et des manières d'appréhender la réalité représentent l'acceptation de la variété infinie des horizons culturels, sociaux, économiques, etc. de chaque individu et de chaque communauté au cours de leur existence, tandis que le tiers inclus ouvre la perspective vertigineuse de nouvelles

découvertes/dimensions où la logique binaire ne représente plus la seule alternative possible, puisque les frontières de la connaissance n'ont pas de limites.

Accepter ces principes comme fondements aux nouvelles manières de *faire avec* l'information permettrait de préparer la voie à un réel changement de paradigme, qui, selon Kuhn (1983), signifie le passage d'une science *normale*, acceptée par tous, à une science *extraordinaire*, où de nouvelles propositions théoriques arrivent à remplacer les anciens modèles.

La littératie de l'information, en tant qu'approche transdisciplinaire, prendrait en compte la complexité de la quantité d'informations, de ses modes de production, de ses cultures, de ses pratiques, de sa valeur, les différents niveaux d'abstraction qui échappent à l'*ethos*, le multimédia, le flou entre consommation, création et gestion, ainsi que le besoin d'appréhender un chaos hautement organisé à partir de repères simples. À la lumière de ces considérations, la nouvelle proposition du cadre et des repères orientatifs avancés par l'ACRL se doit d'attiser l'intérêt des enseignants – professeurs – bibliothécaires et les entraîner vers l'intégration verticale transversale et transdisciplinaire.

Adopter une approche transdisciplinaire de la littératie de l'information signifierait l'adoption d'une intégration organique et soutenue des compétences informationnelles visées dans le parcours disciplinaire et paver ainsi la voie à son prolongement au-delà du stade scolaire. La solution réside dans l'édification d'un chantier collaboratif entre professionnels et spécialistes de l'éducation et de l'information, qui permettrait la mise en relation de compétences complémentaires, mais qui trop souvent ne se parlent pas. Il ne faut pas s'imaginer que des mesures telles que le fait d'inclure d'une part dans les programmes en sciences de l'éducation un cours dédié aux TIC en enseignement, ou d'autre part dans les programmes en sciences de l'information un cours d'initiation à la littératie d'information suffirait pour combler le fossé existant depuis trop longtemps entre ces champs disciplinaires.

### **Contribution des sciences de l'éducation**

Puisque la finalité visée en est une de formation, nous allons maintenant aborder succinctement divers enjeux du développement de la littératie et des pratiques informationnelles à la lumière des quatre principales perspectives théoriques à partir desquelles se sont constituées les sciences de l'éducation, soit le béhaviorisme, les sciences cognitives, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Selon la perspective behavioriste (Skinner, 1968), l'apprentissage est le résultat des rétroactions, lesquelles seront efficaces en fonction de leur réactivité et de leur constance. L'élément de surprise joue aussi un rôle important. Bandura (1986) affinera ce modèle en incluant l'observation des autres. De ce point de vue, il faut comprendre qu'aucun dispositif de formation ne peut rivaliser avec les réseaux sociaux, là où les rétroactions sont constantes et instantanées, mais, surtout, où l'on peut difficilement prévoir quelle contribution deviendra virale ou tombera à plat, ce qui contribue à créer, à la façon des jeux vidéo, un effet addictif (Doctorrow, 2011).

En ce qui concerne la perspective cognitive, il convient de rappeler les propos de Baillargeon (2013) qui soulignent que le fonctionnement de la mémoire à court terme qui



ne peut traiter que 5 à 9 éléments à la fois rend caduque toute prétention de développement du cerveau comme machine à traiter l'information disponible via les TIC. Ajoutons à cela qu'il n'importe pas simplement de savoir comment chercher, mais aussi quoi chercher, ce qui implique des connaissances préalables. Par ailleurs, l'approche énoncée de la cognition (Varela et al., 1991) va dans le même sens, d'abord par son principe de boucle qui implique que la perception est toujours guidée par une conception préalablement construite, ensuite par le principe de cognition incorporée qui accorde un rôle majeur au système nerveux dans son ensemble. En ce sens, il importe de réfléchir avec soin sur la façon dont on doit équilibrer les expériences réelles et virtuelles en contexte de formation.

Pour ce qui est de la perspective constructiviste issue des travaux de Piaget, on retient que dans le passage de la périphérie vers le centre, ou des accommodations aux coordinations, il est très difficile de prendre conscience de ce qu'on perd au cours de ce processus (Piaget, 1974)<sup>16</sup>. C'est sans doute ce qui rend si difficile la formation en vue d'une littératie de l'information, le sujet étant constamment immergé, voire même débordé, par la nouveauté. Toutefois, Piaget (*op. cit.*) donne aussi une piste prometteuse en proposant que réussir, c'est comprendre en action, tandis que comprendre, c'est réussir en pensée. Cela implique que les pratiques informationnelles, aussi émergentes et chaotiques peuvent-elles être, sous-tendent nécessairement une compréhension du monde à laquelle des prises de conscience peuvent permettre d'accéder, ce qui valide également le principe de placer les pratiques avant les normes dans le processus d'apprentissage.

Finalement, la perspective socioconstructiviste issue des travaux de Vygotsky (1934) ouvre la porte au principe de médiation, lequel est incontournable dans le contexte où le mimétisme et les interactions avec les pairs jouent des rôles centraux dans le développement des pratiques. Vygotsky inclut toutefois également l'idée de zone proximale de développement qui permet à l'enseignant d'accompagner l'apprenant vers de nouvelles connaissances qui lui sont accessibles avec de l'aide. Cet élément permet donc de ne pas nier, d'une part, le développement *naturel* des pratiques informationnelles, mais de s'y insérer comme accompagnateur, apportant des questions et des solutions qui échappent aux pratiques courantes.

### Des manières de « faire » durables

*On ne résout pas un problème avec les modes  
de pensée qui l'ont engendré.*

– Albert Einstein

À cette étape-ci, un réel dialogue doit s'établir. D'une part, les spécialistes de l'information ont compris qu'ils ne peuvent à eux seuls transmettre les normes qu'ils conçoivent, tandis que certains vont même jusqu'à dire qu'ils doivent se retirer complètement puisque leur approche est vouée à l'échec : « ... the mast of a ship due to sail away and never return... let's be brave : let the information literacy go... » (Cowan, 2014). D'autre part, l'institution éducative, créée pour répondre aux besoins de la révolution industrielle (Meirieu, 2003 ; Robinson, 2011), demeure intrinsèquement moderne et n'arrive toujours pas à mettre en

<sup>16</sup> Voir plus spécifiquement les pages 249 à 253 (Piaget, 1974).



œuvre le principe fondamental de compétence transversale. L'usage des TIC y souffre également d'un problème analogue à celui de la littératie informationnelle, à savoir que les normes dont elles sont porteuses ne suffisent pas à faire évoluer les pratiques, tant chez les enseignants que chez les apprenants. C'est pourquoi nous en arrivons à la question suivante : la littératie de l'information pourrait-elle constituer le pivot transdisciplinaire dont l'éducation a besoin pour entrer dans la postmodernité ?

Guidée par les principes de la transdisciplinarité, la nouvelle littératie de l'information deviendrait *durable* : grâce à l'intégration verticale dans les programmes et les cursus, les barrières entre pratiques et compétences ne seraient plus étanches et les utilisateurs d'information adopteraient des comportements informationnels réfléchis, plus sécuritaires, et qui n'auraient pas d'impact sur leur vie future. Dans la mesure où l'écologie est vue comme la *compréhension des conséquences* (Sears, 1988), il serait possible de considérer cette nouvelle littératie comme étant *écologique* et *systémique* aussi, car reliée à tous les changements significatifs se produisant dans l'environnement informationnel (Mallowan, 2015). Elle se détacherait de la vision positiviste qui est le propre de la bibliothéconomie — dont l'ambition et l'objectif sont d'organiser toute la connaissance du monde, et s'orienter plutôt vers une vision transdisciplinaire, car la connaissance est en train de se libérer du carcan disciplinaire classique et les approches de son exploration et de son appropriation se diversifient continuellement. Le tableau 1 présente en ce sens la synthèse comparative élaborée par Martin (2013) des modèles en cours et d'une littératie de l'information qui pourrait être considérée comme durable.

Modèles en cours	Modèle durable
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescriptifs</li> <li>• Mécaniques</li> <li>• Rigides</li> <li>• Décontextualisés</li> <li>• Obsolètes</li> <li>• Positivistes</li> <li>• Technicistes</li> <li>• Vides de sens</li> <li>• Fonctionnels</li> <li>• La grande absente : la pédagogie de la transversalité</li> <li>• Les praticiens ne sont pas éducateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégrée à l'apprentissage</li> <li>• Structure holistique et flexible</li> <li>• Aider l'apprenant à interagir avec l'environnement informationnel et à comprendre ses expériences informationnelles</li> <li>• Faciliter un apprentissage multidimensionnel et contextualisé</li> </ul>

Tableau 1. Caractéristiques d'une littératie durable (Martin, 2013)

Nous inspirant des diverses critiques et propositions élaborées par divers auteurs, nous en arrivons ainsi à poser les bases d'une nouvelle littératie de l'information, telle que présentée dans le tableau 2.

Caractéristiques	Composantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivialité</li> <li>• Simplicité</li> <li>• Fonctionnalité</li> <li>• Généralité</li> <li>• Accessibilité</li> <li>• Adaptabilité</li> <li>• Transposabilité</li> <li>• Durabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Translittératie L'habileté à analyser d'une manière critique l'information dans tous formats (texte, audio, vidéo) (Thomas et al., 2007)</li> <li>• Métalittératie L'habileté à prendre du recul et à réfléchir sur son approche informationnelle (Mackey et Jacobson, 2011)</li> <li>• Transdisciplinarité Complexité, divers niveaux d'abstraction, tiers inclus (Freitas, Lima, Nicolescu, 1994)</li> </ul>

**Tableau 2. Proposition transdisciplinaire pour une nouvelle littératie de l'information**

Il nous semble essentiel de présenter les caractéristiques de façon concomitante aux composantes, puisque ces deux dimensions peuvent apparaître comme paradoxales. Comment en effet concilier la simplicité des caractéristiques et la complexité des composantes ? La complexité se trouve à la fois en amont et en aval. En amont, puisque le projet de littératie de l'information doit se fonder sur une réflexion qui prend en compte l'ensemble de ces enjeux. En aval également, puisque la littératie de l'information constitue, fondamentalement, une pratique d'appréhension progressive de la complexité. Or, comme l'a si bien fait remarquer Jean Bédard (2008), une méthode qui vise à gérer la complexité doit se fonder sur des repères simples.

### La littératie de l'information en tant que pratique sociale

À la lumière de ce qui précède et dans le contexte d'une connaissance *ouverte*, sans *frontières disciplinaires* (Piaget, op.cit.), une littératie transdisciplinaire se basera sur une méthodologie qui lui est propre, fondée sur les trois postulats énoncés par Nicolescu (2008 ; notre traduction) :

1. Dans la Nature et dans notre connaissance de la Nature, il existe des niveaux de Réalité et de perception différents ;
2. Le passage d'un niveau à un autre est assuré par le tiers inclus ;
3. La structure de la totalité des niveaux de Réalité ou de perception est une structure complexe : chaque niveau est ce qu'il est puisque tous les autres niveaux existent en même temps.

Issus de la transdisciplinarité *théorique*<sup>17</sup>, ces postulats méthodologiques paveront la voie à un dialogue entre les cultures technoscientifique et spirituelle, et, entre autres, à une éducation transdisciplinaire favorisant l'édification de liens entre personnes, faits, images, représentations, champs de connaissance et d'action. Cette éducation mènera au désir d'apprendre tout au long de la vie chez des personnes qui parviendront à éprouver un état

<sup>17</sup> Ayant pour objectif la définition du concept et de sa méthodologie générale, à la différence de la transdisciplinarité phénoménologique, qui élabore des modèles, et de la transdisciplinarité expérimentale, qui s'occupe avec l'application de ces modèles (Nicolescu, op.cit.)

de questionnement et d'intégration permanents et qui manifesteront une *attitude transculturelle* (Nicolescu, op. cit.).

Voici maintenant les bases d'une littératie de l'information en tant que pratique sociale et transdisciplinaire. Cette proposition s'aligne sur ce cadre conceptuel et méthodologique, en prenant en compte la présence chez les participants à l'activité de formation de niveaux de perception et de représentation différentes de ce que c'est l'information et les pratiques, modalités, formes, supports, technologies qui lui sont associés. L'interaction entre les participants à l'activité de formation les aiderait à discuter des enjeux entourant leurs pratiques informationnelles et à orienter leur réflexion vers d'autres avenues que celles dominant le monde technologique (la logique binaire, on-off), vers une attention vigilante qui permet de se réapproprier son environnement informationnel tout en restant connecté (tiers inclus et structure complexe de cet environnement).

Pour ce faire, nous nous inspirons de la *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire (1974). Cela peut sans doute surprendre de prime abord puisque la technologie comme l'information sont des phénomènes liés à la surabondance, et non au manque chronique caractéristique du travail de Freire. Pourtant, la littératie d'information vise bel et bien à combler un manque béant entre une situation vécue et ses conséquences, ses ramifications. La littératie vise également, par la conscientisation, à libérer et développer un pouvoir d'agir dans le monde. Qui, en effet, pourrait se considérer libre d'agir au XXI<sup>e</sup> siècle sans posséder une maîtrise, ne serait-ce que relative, des pratiques et des enjeux informationnels ?

Ainsi, à l'instar de la pédagogie des opprimés, le point de départ serait le vécu informationnel quotidien des personnes. C'est là un des points essentiels de la pédagogie de Freire. Nous ne voulons pas plonger les personnes encore davantage dans un rapport d'aliénation, mais bien reconnaître l'intelligence du monde qui leur est propre comme seul point de départ possible et les aider à percevoir quels sont donc les lieux virtuels et actuels de leurs pratiques informationnelles, et de se construire une représentation dynamique et fluide des applications, des technologies matérielles, des lieux physiques, des moments de la journée, le rapport avec l'autrui, en vue d'atteindre quels objectifs, de répondre à quels besoins. Le point de départ consisterait donc, au sein d'un petit groupe, pour chacun, à nommer trois moments (ou instances) de pratique informationnelle et à les commenter, à en discuter, en fonction de ces catégories. Le formateur laisse dans un premier temps la parole à chacun, demande aussi à chacun de préciser le mot clé qui synthétise cette pratique, ce moment informationnel. Le formateur note ces mots clés, puis relance la discussion en relevant graduellement les divers niveaux de littératie informationnelle qui émergent dans la discussion, de façon à la nourrir, à la relancer et à permettre à chacun de complexifier graduellement ses représentations.

Dans un second temps, qui peut être différent d'une personne à l'autre, chacun se choisit une question qui émerge des discussions, l'approfondit, l'expérimente, et redonne au groupe le fruit de ses réflexions et de ses expérimentations. Les questions peuvent aussi être partagées entre plusieurs membres du groupe. Le formateur maintient son rôle d'accompagner chacun dans la formulation de la synthèse de sa compréhension et dans la mise à jour progressive de nouveaux niveaux et enjeux propres à la littératie de l'information au fur et à mesure que chacun se met en projet au sein du groupe.

Notons en terminant que ce type d'atelier peut convenir à des personnes de tous âges, de tous les milieux sociaux et professionnels et, surtout, convient très bien à un groupe de composition mixte de tout âge et de tout milieu. Il est important de noter que le rôle du formateur ici ne doit pas se limiter à établir des liens entre la théorie de la littératie de l'information et les pratiques qui sont évoquées. Celui-ci doit être sensible à l'ensemble du vécu de la personne. C'est dans ce souci de l'autre qui le renvoie au souci de soi et du monde que se développe la vision transdisciplinaire. Tel que mentionné précédemment, l'objectif n'est pas de venir greffer des explications théoriques à des morceaux de vécu, mais bien à développer une littératie de l'information sans pour autant s'aliéner son expérience, d'abord humaine, et donc en la construisant sans perdre de vue la globalité de cette expérience.

## CONCLUSION

*The current search for new educational funnels must be reversed into the search for their institutional inverse: educational webs which heighten the opportunity for each one to transform each moment of his living into one of learning, sharing, and caring.*

*Ivan Illich, Deschooling Society, 1970*

Tel que mentionné en introduction, l'objectif de ce texte était d'élaborer une réflexion théorique en abordant de façon globale et inter-reliée la littératie de l'information en tant qu'enjeu de société de même qu'en tant qu'un ensemble de pratiques guidées d'acquisition d'un savoir-faire. C'est en ce sens que nous considérons la littératie de l'information fondamentalement comme une pratique sociale. Or, une compétence durable face à la complexité doit se fonder sur des repères simples. Pensons à l'exemple du code de la route, conçu afin d'être opératoire pour tout un chacun, indépendamment des niveaux d'abstraction de la personne ou de la complexité du paysage. La littératie de l'information, pour être opératoire et durable, doit être d'abord conçue en priorisant une facilité d'accès et une flexibilité par rapport au contexte.

Or, les repères proviennent nécessairement de l'expérience personnelle et sont construits en interaction avec les autres selon une logique de complexité croissante. Mais chacun construit une vision du monde sans en contrôler les dimensions. Si cela a toujours été vrai, cela devient en revanche grandement problématique dans le développement d'une littératie de l'information. C'est en ce sens que son accompagnement doit équilibrer avec soin les dimensions réelles et virtuelles, car si les outils et les informations elles-mêmes sont dorénavant majoritairement du domaine virtuel, les processus d'acquisition demeurent du domaine réel. C'est également en ce sens que la vision nichée qui prévaut toujours rencontre ses limites dans le contexte turbulent du développement des informations et des technologies qui lui sont associées, d'où la nécessité de poser des fondements transdisciplinaires.

Pour la première fois peut-être dans l'histoire de l'humanité, les institutions d'enseignement, habituées à s'appropriier les clés des parcours professionnalisants, voient leur échapper, malgré leurs efforts pour le contenir, un ensemble de savoirs qui constituent

un des enjeux actuels majeurs de la formation. Aussi, il est peut-être temps d'avoir le courage, à la suite de Piaget (1972) et de Kuhn (1983), d'entrer dans une réelle révolution scientifique et de traverser les barrières disciplinaires, non pas pour en arriver à formaliser ces pratiques, mais plutôt pour accueillir les incontournables dimensions informelles de la formation.

## RÉFÉRENCES

- American Library Association (ALA) – Association of College & Research Libraries (ACRL) (2000). *Information Literacy Resources*, <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit>.
- American Competitiveness in the Internet Age (2006). *Information Literacy Summit*. Washington, DC. <http://infolit.org/wp-content/uploads/2012/09/Summit16Oct2007B.pdf>
- Association of College & Research Libraries (ACRL). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.
- Association of College & Research Libraries (ACRL) (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.
- APDEN (2014). *Vers un curriculum en information-documentation*.
- Aubert, N. (Éd.). (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Ed. Érès.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques : l'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal (Québec) : Éditions Poètes de brousse.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Banks, M. (2013). Time for a paradigm shift. *Communications in Information Literacy*, 7, 2.
- Bédard, J. (2008). *Le pouvoir ou la vie : repenser les enjeux de notre temps*. Montréal : Fides.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2006). *Les passions tristes souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Bourguignon, A. (1997). *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité*. Congrès de Locarno. <http://grit-transversales.org/archives/revue/51/science1.html>
- Collins, C. (2011, octobre 12) *Week three: Transliteracy, metaliteracy.....Carol's head explodes!* <http://edc11.education.ed.ac.uk/carolc/2011/10/12/transliteracy-metaliteracy...-carol's-head-explodes/>
- Commission scolaire des Hautes-Rivières. (2011). *Le bulletin scolaire chiffré — Repères à l'intention des parents*. <http://www.csdhr.qc.ca/?840683F7-81A8-428C-A9C4-DD008B5F8355>
- Cowan, S. M. (2014). Information Literacy: The Battle We Won That We Lost? *portal : Libraries and the Academy*, 14, 1.
- de Champlain, Y. (2013). L'analyse de pratique en tant que posture épistémologique. *Présences*, (5), 1-15.
- Desrosiers, Hélène, H., Nahou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A., Labrie, M.-P. (2015). *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes : malgré des résultats globaux mitigés, des perspectives encourageantes se dégagent pour le Québec*. Québec : Institut de la statistique du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/salle-presse/communiqué/communiqué-presse-2015/decembre/dec1516.html>



- Doctorrow, C. (2011). *A Skinner box that trains you to under-value your privacy: how do we make kids care about online privacy?* <http://tedxtalks.ted.com/video.mason/TEDxObserver-Cory-Doctorow?>
- Dolto, F. (1990). *L'Échec scolaire : essais sur l'éducation*. Paris : Presses Pocket.
- Ertzscheid, O. (2011). Qu'y aura-t-il demain sous nos moteurs ? *Documentaliste – Sciences de l'information*, 48, 3.
- Forestal, C. (2009). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Ela. Études de linguistique appliquée* (152), 393 — 410. [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ELA\\_152\\_0393](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_152_0393).
- Freitas, L. de ; Morin, E. ; Nicolescu, B. (1994). Charte de la transdisciplinarité. *First World Congress of Transdisciplinarity*, Convento da Arrábida, Portugal.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de : conscientisation et révolution*. Paris : Francois Maspero.
- Gardner, D. P. et al. (1983) *A Nation at Risk : the Imperative for Education Reform*. Washington, DC : National Commission on Excellence in Education.
- Gervais, S. ; Arsenault, C. (2005). Habiletés en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation. *Documentation et bibliothèques*, 51, 4.
- Hermida, A. (2014) *Tell Everyone: Why We Share and Why It Matters*. Toronto : Doubleday Canada.
- Horton, F. W. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : UNESCO.
- Ianuzzi, P. A. (2013). Info Lit 2.0 or Déjà Vu ? *Communications in Information Literacy*, 7, 2.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. London : Marion Boyars.
- International Data Corporation (2015). *Worldwide Internet of Things Forecast, 2015-2020*. <http://www.idc.com>
- Jorion, P. (2015, Printemps). Des robots et des hommes. *Agir par la culture* (41), 14.
- Josse, D. (2015). *L'avenir de l'homme postmoderne : l'urgence de retrouver nos racines*. Paris : L'Harmattan.
- Kuhlthau, C. (2013). Rethinking the 2000 ACRL Standards: Some Things to Consider. *Communications in Information Literacy*, 7, 2.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kundera, M. (1999). *L'insoutenable légèreté de l'être* (Nouv. éd). Paris : Gallimard.
- Lapuz, E. (18 h 58 min 14 s UTC). *Information Literacy in the Eyes of Teachers and Librarians*. <http://fr.slideshare.net/quezoncitylibrarians/information-literacy-in-the-eyes-of-teachers-and-librarians>
- Liquète, V. ; Guilhermond, N. (2007). Approche des pratiques informelles des jeunes avec Internet en matière de recherche d'information. *Esquisse — nouvelle formule*, 50.
- Liu, A. et al. (2005). The Transliterations Conference. *University of California Santa Barbara*.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Mackey, T. P. ; Jacobson, T. E. (2011). *Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners*. American Library Association.
- Mallowan, M. (2015). Towards a cultural shift through the implementation of sustainable information, communication and documentary practices. *Going Global Congress*, London, UK.
- Mallowan, M.; Dumoulin, S. (2015). Sur le radar de la veille : la cyberintimidation et les mesures de prévention en milieu scolaire. Congrès ACFAS, UQTR, Québec.

- Meirieu, P. (2003). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meyer, J. ; Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- National Forum on Information Literacy. (2015). *Information Literacy Skills | National Forum on Information Literacy*. <http://infolit.org/information-literacy-projects-and-programs/>
- Nicolescu, B. (2008) *In Vitro and In Vivo Knowledge – Methodology of Transdisciplinarity*. In Nicolescu, B. (ed.) *Transdisciplinary: Theory and Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc.
- Nishimuro, T. (1999, octobre). Information Literacy: How does it differ from Traditional or Computer Literacy? *TechKnowLogia*. [http://www.techknowlogia.org/tkl\\_active\\_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=1&FileType=HTML&ArticleID=3](http://www.techknowlogia.org/tkl_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=1&FileType=HTML&ArticleID=3)
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Paris : OCDE.
- OCDE (2011). *PISA 2010 Results: Students on Line, Digital Technologies and Performance*. Paris : OCDE.
- Olsen, M. W.; Diekema, A. R. (2012) ``I just Wikipedia it``: information behaviour of first-year writing students. *ASIST 2012*, Baltimore.
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. Dans *L'interdisciplinarité : problèmes de recherche et d'enseignement dans les universités* (OCDE). Paris. [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72\\_epist\\_relat\\_interdis.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relat_interdis.pdf)
- Piaget, J. (1992). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos : Diffusion Economica.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5.
- Québec (Province), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (Province), & Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Oxford : Capstone.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed). San Francisco : Jossey-Bass.
- SCONUL. (2011). *The Seven Pillars of Information Literacy*. [www.sconul.ac.uk](http://www.sconul.ac.uk)
- Sears, P. (1988). *Deserts on the March*. Washington : Island Press.
- Skinner, B. F. (2003). *The technology of teaching*. Acton, Mass. : Copley Pub.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Thirion, P. ; Pochet, P. (2008). Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. *CIUF, EduDoc*.
- Thomas, S. et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12, 12.
- Turkle, S. (2012). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- UNESCO. *Déclaration de Prague*. (2003). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>

- UNESCO. *Proclamation d'Alexandrie*. (2005). <http://www.ifla.org/FR/publications/phares-de-la-soci-t-de-l-information--la-proclamation-d-alexandrie-sur-la-ma-trise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie>
- Van der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience* (8. print). Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : la Dispute.
- Weiner, S. A. (2014). Who teaches information literacy competencies? Report of a study of faculty. *College Teaching*, 62, 1.
- Willemse, I. et al. (2014). *Rapport James : jeunes, activités, médias — enquête Suisse*. Haute école des sciences appliquées de Zurich, Département de psychologie appliquée.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationship and Priorities*. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C., National Program for Library and Information Services.



ÉCOUTER, DIALOGUER, FORMER ET S'AUTOFORMER POUR L'ENSEIGNEMENT  
SCOLAIRE

(MAIA DA COSTA L. ET RODRIGUES DE LUCENA I.)

Lucélida de Fátima Maia da Costa

[ldfmaiadc@gmail.com](mailto:ldfmaiadc@gmail.com)

*Docteur en Éducation en Sciences et en Mathématiques (UFPA). Master en Éducation en Sciences dans l'Amazonie (UEA). Master en études amazoniennes (UNAL). Professeur à la Faculté de mathématiques de l'Université de l'État de l'Amazonas (UEA), dans le Centre d'études supérieures de Parintins (CESP).*

Isabel Cristina Rodrigues de Lucena

[ilucena19@gmail.com](mailto:ilucena19@gmail.com)

*Docteur en Éducation (UFRN). Professeur à l'Université fédérale du Pará (UFPA). Coordonnateur du Groupe de recherche en éducation mathématique et en culture amazonienne (GEMAZ).*

Résumé

Dans cet article, nous rapportons une expérience faite au cours d'une recherche visant à la formation d'enseignants des écoles riveraines d'Amazonie dans les États de l'Amazonas et du Pará. Pour commencer, nous abordons le besoin, dans des cours de formation, de plus d'espace pour le dialogue entre ceux qui se forment et les formateurs. Ensuite, nous présentons les Moments d'écoute et de dialogue (MED), comme des moyens d'une formation dialogique et dialoguée, dans laquelle les participants parlent et réfléchissent sur leurs expériences de formation, le point de départ pour une auto-co-formation d'enseignants.

Resumo

Este artigo retrata parte de uma experiência construída no desenvolvimento de uma pesquisa com formação de professoras de escolas ribeirinhas amazônicas dos estados do Amazonas e Pará. Inicialmente, abordamos a necessidade de, nos cursos de formação, haver mais espaço para o diálogo entre os sujeitos que se formam e os formadores. Em seguida, apresentamos os Momentos de Escuta e Diálogos (MED), como meios para uma formação dialógica e dialogada, na qual os sujeitos envolvidos falam e refletem sobre suas experiências formativas como ponto de partida para uma auto-co-formação docente.

**INTRODUCTION**

Actuellement, l'école peut être considérée comme un espace de formation et l'enseignant comme un médiateur de la construction des connaissances. On peut dire de même des universités, et, en particulier, des cours de formation (initiale et continue) des enseignants.



Dans ce contexte, nous demandons : qu'est-ce que cela veut dire, former des enseignants ? En plus, quel est le rôle de l'autoformation dans les cours de formation ?

Dans cet article, nous discutons ces questions, afin de présenter une compréhension élaborée au cours de la recherche doctorale du premier auteur de ce texte, sous la direction du deuxième, mise au point avec huit enseignants de mathématiques dans les premières années scolaires<sup>1</sup> (enfants de 6 à 10 ans), dans des écoles riveraines de l'Amazonie brésilienne.

Les orientations théoriques et méthodologiques utilisées définissent cette étude comme une recherche qualitative de nature interdisciplinaire qui reflète et s'approprie des renseignements de l'ethnographie, de la recherche narrative et de la recherche-action, pour créer ses stratégies d'investigation. Cela, parce que nous ne pouvons pas penser/rechercher guidés uniquement par l'idée que le phénomène complexe doit être fragmenté, simplifié, pour être compris. Donc, nous nous sommes éloignés d'une façon de voir la recherche comme un programme d'exigences strictes auxquelles il faut obéir aveuglement et nous avons conduit la recherche dans une perspective qui reconnaît les influences, les complémentarités, la construction constante, le chemin vif.

Ce parcours de recherche a été guidé par la compréhension que les processus de formation continue permettent un enseignement qui considère, au-delà de la science, le contexte, l'expérience, les connaissances produites et les moyens d'enseignement et d'apprentissage, dans des communautés riveraines, comme des éléments liés à une formation locale et mondiale en même temps.

Nous trouvons l'appui théorique dans des idées de penseurs transdisciplinaires comme Morin, Freire, Galvani et Pineau, qui nous permettent une insertion dans l'ambiance de travail des participants de la recherche. Nous avons établi des dialogues entre les connaissances de la vie et les connaissances de la profession, ce qui nous permet d'affirmer que le processus de formation, quand il ne favorise pas des moments de réflexion, devient conditionnement.

### ÉCOUTER ET DIALOGUER POUR S'AUTOFORMER

Entendre l'autre, bien sûr, c'est un exercice rare dans les cours de formation d'enseignants. Ainsi, la stratégie méthodologique élaborée pour le développement de cette recherche, dont les résultats sont à l'origine de cet article, inclut quatre phases. Deux de ces phases, les Moments d'Écoute et de Dialogue (MED) et les Cercles de Dialogue, ont été consacrées à l'écoute et au dialogue entre les participants de la recherche et le chercheur. Dans ces phases, le chercheur, d'abord individuellement, a écouté les récits des enseignants sur leurs parcours de formation professionnelle. Après, collectivement, il a stimulé l'écoute et le dialogue à propos d'aspects pertinents aux participants et à la recherche effectuée.

---

<sup>1</sup> Les premières années scolaires sont les cinq premières années de l'Éducation de Base, au Brésil. L'éducation de Base est obligatoire et comprend 12 années de scolarité. L'âge minimum pour les premières années est de six ans.

Ainsi, l'écoute réalisée a été beaucoup plus que l'acte d'écouter. Il s'est agi d'une écoute affectueuse, qui nous a permis de voir et qui a exigé de nous, selon les idées de Cerqueira & Sousa (2011), « la sensibilité d'être attentif à ce qui est dit, à ce qui est exprimé par des gestes et des mots, des actions et des émotions » (p.17). Cela nous a demandé, en plus, de nous dépouiller de nos préjugés pour percevoir l'autre, et, de cette façon, le reconnaître d'une manière unique.

Dans cet article, nous attirons l'attention sur deux moments de la recherche : les doubles MED, dialogues entre le chercheur et les participants de la recherche, et les cercles de dialogue (MED collectif), moments d'écoute collective. Les doubles écoutes ont eu lieu dans toutes les occasions d'observation, dans les moments de planification et d'exécution des actions didactiques (pratiques de formation), ou encore, quand le chercheur accompagnait les enseignants sur le chemin de l'école riveraine. Dans ces moments, le chercheur leur a demandé quelles étaient leurs stratégies d'enseignement, leurs difficultés, les implications de leurs expériences de vie dans les actions d'enseignement, et ce qu'ils pensaient de la tradition, de la négligence et de la valorisation de certaines pratiques et de certaines connaissances accumulées par les étudiants dans la communauté où se trouve l'école.

Il faut noter que les doubles écoutes ont extrapolé le cadre d'un entretien traditionnel, parce que le chercheur n'était pas le seul à poser des questions. Les participants pouvaient eux aussi poser des questions au chercheur. Les uns et les autres écoutaient : c'était un dialogue. Personne n'a eu l'intention de juger ou de convaincre l'autre, mais l'intention de le connaître un peu plus.

Les écoutes collectives — les cercles de dialogue — ont constitué la dernière phase de la recherche. Dans cette phase, tous étaient libres de parler de leurs impressions des moments vécus au cours de la recherche. Cette stratégie méthodologique a donné aux participants un espace pour une écoute conjointe, pour la réflexion sur la formation de chacun et ses implications dans les pratiques à l'école au bord de la rivière. Les cercles de dialogue sont nés des idées de Warschauer (2001), c'est-à-dire, dans un cercle de dialogue, on ne se préoccupe pas d'étiqueter les connaissances. C'est un moment de formation dans lequel le participant de la recherche partage des impressions, des doutes, des connaissances. Tous parlent et tous écoutent.

Pour la réalisation des cercles, il faut d'abord que tous apprennent à dialoguer, parce que, selon Espinosa Martínez (2014), le dialogue est un processus d'apprentissage dans lequel les accords ne sont pas toujours possibles. C'est un moment au cours duquel on permet et on respecte l'expression de tous les points de vue des participants. Les cercles de dialogue sont des cercles de formation, c'est-à-dire « ce sont des lieux qui retirent l'enseignant de l'isolement et qui poussent le développement des sujets chercheurs de leur pratique, en contribuant à leur formation et à la formation de leurs pairs ».

Cette stratégie nous a permis de connaître les histoires de vie des enseignants et aussi leur façon de construire la connaissance mathématique, ses manifestations et ses significations. Cela a également permis la réflexion individuelle et collective sur la façon dont chaque participant de la recherche pensait sa pratique d'enseignement.

Écouter les histoires et le travail co-interprétatif sur les processus de formation exige des capacités de compréhension et d'utilisation des référentiels d'interprétation. La construction

du récit de formation, quelles que soient les procédures adoptées, se présente comme une expérience formatrice potentielle, principalement parce que l'apprenant questionne ses identités à partir de différents niveaux d'activité et d'enregistrements (Josso, 2004, p. 40).

La création d'une ambiance où chaque individu raconte comment il est devenu professeur ou enseignant — ses inspirations, ses relations avec l'enseignement des mathématiques, son travail à l'école de la rivière, ses expériences de vie — a permis à tout le monde, y compris le chercheur, un moment rare de formation, un moment d'écoute qui comprenait l'examen des traces d'une formation fragmentée et l'identification des signes dégénératifs de fins éducatives qui visent à dépasser la simple transmission de l'information. Pour Kaufmann (2013, p. 16), « ce sont les situations les plus intenses, mais notamment les situations de plus grande naturalité, dans l'interaction en terrain, qui montrent les couches les plus profondes de la vérité ». Vérité non pas dans le sens d'opposition à mentir, mais dans le sens de souvenirs importants, sauvés à partir de la parole spontanée des participants. Cette dynamique a fourni les indices de la façon dont les expériences de vie ont été incorporées, ou non, à la constitution des enseignants.

Pour Pineau et Galvani (2012, p. 185), « *la disjonction entre la formation des enseignants et les expériences de vie est l'un des principaux héritages éducatifs négatifs du XXe siècle [...]* ». Au cours de la réalisation des MED, nous avons remarqué de grands vestiges de cet héritage, matérialisé dans nos planifications et dans nos pratiques formatives, du type de disjonction qui sépare le professionnel de l'homme.

Pour dire comment ils sont devenus enseignants, les participants ont réalisé un voyage dans un temps et dans un espace réel ou imaginaire, à leur choix. Cela leur a permis de réfléchir sur ce qu'ils ont vécu et sur ce qu'ils ont fait de ce qu'ils ont vécu, de réfléchir sur l'incomplétude de leur propre formation. Se reconnaître inachevé peut être le point de départ pour la formation et pour le développement personnel et professionnel de l'être humain. Cette reconnaissance de l'incomplétude humaine est inhérente à la pensée complexe, une façon de penser l'autre, de se voir dans le monde et comme partie intégrante du monde, une pensée qui « [...] *aspire à une connaissance multidimensionnelle et poïétique. On sait, cependant, dès le début, que la connaissance complète est impossible : l'un des axiomes de la complexité est l'impossibilité, même théorique, d'une omniscience* » (Morin, Ciurana & Motta, 2007, p. 54).

Conscients de l'impossibilité de l'omniscience, nous avons fait attention à tout ce qui a été dit, aux silences qui parfois se sont installés, parce que nous ne sommes jamais prêts et, souvent, nous nous autoformons en participant de la production du savoir (Freire, 1996).

Dans les MED, les enseignants ont été interrogés sur leurs parcours de formation. On s'est donc aperçu qu'ils se remettaient toujours à la période d'étude qui concerne les dernières années de l'éducation de base, l'École normale. Cependant, celle-ci n'a pas toujours représenté le premier choix des enseignants. Parfois, c'était la seule option dans un temps où l'école secondaire avait le but de former des experts capables de maîtriser l'utilisation de machines ou de conduire des processus de production. C'était un temps de professionnalisation obligatoire, stratégie qui visait également à réduire la pression de la demande sur l'Enseignement supérieur.

Dans la réalisation de l'un des MED, l'enseignant **Josué** a raconté une partie de sa formation professionnelle, d'une profession construite en raison d'un échec :

*Quand j'ai fini l'école primaire, j'ai fait un test à l'École technique, mais je n'ai pas réussi, donc, j'ai cherché des écoles publiques et la seule où il y avait des places disponibles était l'École normale. La première année a été très élémentaire. Dans la deuxième année, j'ai commencé à étudier la psychologie. Dans la troisième, les stages ont eu lieu, donc j'ai commencé à trembler parce que je devrais parler en public, je devrais faire des cours. Mais le stage, qui ne devait durer qu'une quinzaine de jours, je l'ai aimé et j'ai continué à le suivre jusqu'à la fin de l'année. J'ai bien aimé ça, j'ai aimé enseigner. (Enseignant **Josué**).*

Tout récit a une forte influence du présent, car le participant de la recherche narrative n'est plus le même participant du fait qu'il a vécu. Celui qui raconte a d'autres expériences, qui le conduisent à réfléchir sur le temps vécu et à interpréter l'histoire d'un nouveau référentiel social, politique, économique, culturel. C'est reflété avec la pensée d'aujourd'hui, avec les connaissances, avec l'expérience, avec le regard d'aujourd'hui. Car le participant s'est déjà modifié par les expériences, ce n'est plus le même (Farias, 2013). Raconter n'est pas revivre, vivre à nouveau, c'est réfléchir sur les émotions et les sentiments exprimés dans un fait vécu, et, dans ce processus, il y a une évaluation implicite qui implique une autoformation pour réfléchir sur ce qui est arrivé, sur les causes et les conséquences. Cela est évident lorsque l'enseignant **Josué** parle de son parcours professionnel dans une certaine école :

*J'ai fini le cours de l'École normale et j'ai commencé à travailler dans une école. J'étais le concierge. Ensuite, j'ai effectué des stages dans des salles de classe, en remplaçant des enseignants. Cette période a été pénible... je n'avais pas de didactique, je n'avais aucune méthodologie ! Je pensais que je devrais crier plus que l'étudiant et les étudiants criaient plus que moi. Cela a été difficile, mais j'ai appris. Je suis devenu enseignant. J'ai été l'enseignant de la 1re à la 4e année, pendant 6 ou 7 ans. Puis, j'ai suivi le cours de pédagogie à UFPA. Je travaillais et j'étudiais. Ensuite, j'ai pris la supervision de l'école. Après cela, j'ai pris la direction. Dans cette école, j'ai commencé comme concierge et j'ai fini comme directeur.*

Se reconnaître incomplet, avoir la conscience du besoin de connaître des méthodes, des méthodologies, être diplômé, en fait, tout ce que **Josué** a mentionné, a conduit les participants de la recherche à suivre un cours supérieur. Dans certains cas, il y a eu une pression extérieure :

*J'ai fini l'École normale et j'ai commencé à travailler à l'École Bosque en 1997. Dans ce temps-là, il y avait l'exigence de la formation, à cause de la nouvelle LDB, et nous avons eu 10 ans pour nous adapter. Le coordonnateur de l'école, à l'époque, m'a dit que je devrais passer un examen pour l'université si je voulais rester à l'école. En 1998, je devrais suivre un cours à l'université ! Cette pression a été très positive... parce que les gens qui me pressaient m'ont aussi encouragé. Et j'ai été acceptée à l'UFPA pour suivre la Licence en Lettres, mon premier diplôme... Le cours de pédagogie est venu plus tard. (Enseignante **Baltazar**).*

Le récit ci-dessus nous conduit à penser la formation comme un processus qui articule des espaces, car celle-là

[...] est enracinée dans l'articulation de l'espace personnel et de l'espace socialisé ; elle progresse vers le sens que la personne lui donne, soit dans le domaine de son expérience

d'apprentissage avec le formateur, soit dans le cadre de l'ensemble de son expérience personnelle. (Nóvoa & Finger, 2014, p. 122).

Dans cette perspective, il est impossible de séparer le professionnel de la personne et de l'ambiance où elle a été formée. Tout ce processus laisse des traces. Il est donc important, dans une formation continue, de rendre viables des moyens de réfléchir, de créer de nouvelles significations, de faire de nouvelles interprétations qui conduiront l'enseignant à comprendre ses expériences de formation, non pas comme des faits du passé, mais comme un point de départ pour l'enseignement qui se construit dans la relation avec les élèves et avec l'objet mathématique. En ce sens, nous considérons que généralement le professeur formateur n'a pas de sensibilité pour apercevoir que celui qui est en formation est quelqu'un qui pense, qui a une famille, qui fait partie d'un groupe socio-culturel, avec ses préférences politiques et religieuses, quelqu'un qui a sa propre histoire, qui peut la partager et être l'inspiration, la référence pour d'autres.

Un enseignant qui travaille depuis plus de dix ans avec des classes « multisseriadas », c'est-à-dire des classes où des élèves de la première à la cinquième année ont des cours tous ensemble, dans la même salle, peut révéler beaucoup sur la façon de travailler cette réalité scolaire, ce qui a été remarqué par **Nelia**, quand elle a raconté les difficultés du début de son parcours d'enseignante.

*Dès le début, je suis enseignante dans des classes « multisseriadas », c'est-à-dire des classes où il y a des élèves de la 1re à la 4e année, actuellement de la 1re à la 5e année, tous ensemble. Mon Dieu ! Et je pensais que j'aurais des classes traditionnelles. Malgré le fait d'avoir suivi des cours de formation continue, je n'ai rien appris, ni même à l'université, à propos de ce type de classe. Donc, j'ai demandé de l'aide. On m'a dit que je devrais faire un seul plan pour toutes les classes, en renforçant les contenus dans les classes les plus avancées. Dans le plan, tout marchait bien, mais, dans la pratique, c'était très compliqué. Pourtant, je l'ai fait. J'ai toujours travaillé dans des classes « multisseriadas ». Je travaille là depuis l'année 2000. En fait, au fil du temps, j'ai appris qu'il n'y a pas seulement une façon de travailler. J'ai fait mon propre chemin, guidée par l'expérience. (Enseignante **Nelia**).*

La situation décrite par l'enseignante **Nelia** est courante dans les états de l'Amazonas et du Pará. Cinq des huit enseignants participant à la recherche ont déjà fait des cours dans des classes « multisseriadas ». Quand elle raconte son expérience aux participants du cercle de dialogue, d'un côté elle ouvre la possibilité de réfléchir sur les stratégies qu'elle a créées pour faire face à ces difficultés, et, de l'autre, elle crée des références pour ceux qui n'ont jamais eu cette expérience.

L'enseignante **Adriana**, à son tour, attire l'attention sur une difficulté présente dans les écoles, c'est-à-dire la valorisation de la quantité sur la qualité. Elle parle aussi de l'absence de la famille dans l'éducation des enfants, encore très répandue dans de nombreux contextes, y compris celui des écoles au bord de la rivière.

*Professeur, j'ai fait partie de la dernière classe de l'École normale qui a eu lieu dans l'état de l'Amazonas. Puis j'ai suivi le cours de pédagogie. Rien ne m'a formée à travailler dans les écoles riveraines. Et travailler dans les écoles communautaires n'est pas facile. Nous devons faire face à l'ignorance des parents. Ils demandent un*



*enseignement « traditionnel », qui valorise la quantité de devoirs à la maison et la plupart n'accompagnent pas l'éducation des enfants. Ils pensent que l'école a l'obligation de tout enseigner, que l'enseignant doit être un médecin, un infirmier. Ils envoient des enfants malades à l'école. Une fois, la mère de deux enfants y est venue et nous étions en train de réaliser un travail de mathématiques avec le ruban à mesurer et les hula hoop, on travaillait la mensuration et la localisation. La mère des élèves a regardé la classe à travers la fenêtre, et, après ce jour-là, ça fait déjà quatre mois, ils ne sont plus venus au cours. Le garçon vient parce qu'il est obstiné, mais la plus petite ne vient plus parce que la mère lui a dit : si tu vas à l'école pour jouer, c'est mieux rester à la maison ! (Enseignante **Adriana**).*

Le discours de cette enseignante a rendu le groupe inquiet : tous avaient une histoire pareille à raconter. Au début, on a attribué à la famille les maux éducatifs. Au fur et à mesure que la conversation progressait, le chercheur leur posait des questions : et nous, les enseignants, qu'est-ce que nous faisons pour changer cette situation ? Avez-vous pensé quelles sont les raisons de cet éloignement des parents ? Quel genre de dialogue, de relation, l'école établit-elle avec les familles ? D'une certaine façon, ce moment-là a été peu confortable parce que les réponses aux questions exigeaient une réflexion sur leurs pratiques, y compris la pratique du chercheur, et cela est devenu un facteur dans l'autoformation de chacun.

La réflexion sur l'expérience est elle-même une expérience d'autoformation, parce que c'est une voie réflexive qui permet l'autoconscientisation et l'autocompréhension. Il s'agit littéralement d'une voie d'autoformation à travers l'investigation (ou la réflexion) sur l'action (ou l'expérience). La formation ici signifie un processus vital et permanent de mise en forme, en interagissant avec soi-même (auto), les uns avec les autres (partenaire, hétéro, co) et le monde (éco) (Galvani, 2009, p.51, notre traduction).

Réfléchir sur nos actions d'enseignement et partager avec les autres nos sentiments et nos perceptions n'est pas un mouvement facile. C'est un mouvement dense qui permet l'articulation des espaces de formation, de l'espace personnel et de l'espace collectif, car au cours des MED individuels, chaque participant de la recherche a raconté son expérience formative et, au début, le chercheur était le seul à les entendre, mais au cours du cercle de dialogue, MED collectif, l'écoute est devenue collective et tout a pu être discuté. Il y a eu des accords et des désaccords d'opinions et de sentiments. Chaque enseignant a pu réélaborer son récit et, de cette façon, a pu se percevoir comme l'auteur d'une histoire en cours.

Dans les cercles du dialogue, nous apprenons que la grande partie des participants à la recherche, au début, n'a pas choisi d'être enseignant. En effet, des huit participants seulement quatre ont exprimé ce désir. Les autres ont déclaré avoir abandonné leurs premiers projets de vie professionnelle. Toutefois, ils ont reconnu qu'ils avaient appris à aimer la profession d'enseignant.

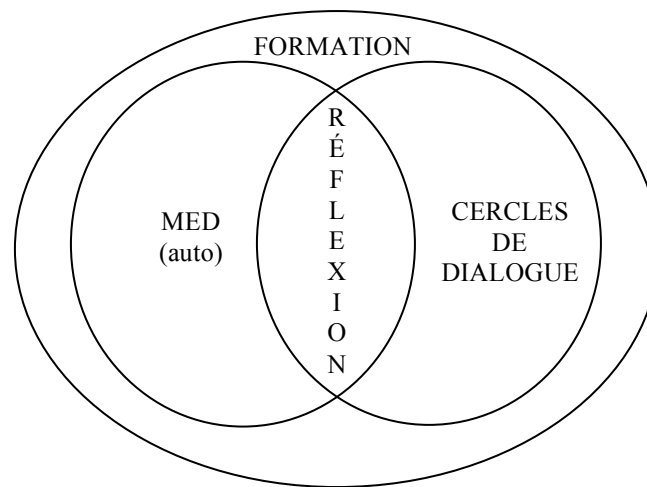
*Pour parler franchement, je ne voulais pas ça. J'avais d'autres rêves, je voulais être flic. Malheureusement, quand j'avais de l'argent pour m'inscrire au concours de la police, je n'avais plus l'âge exigé. Alors, j'ai suivi l'École normale et j'ai terminé en 2000. En 2001, j'ai commencé à travailler, car il y avait un poste libre dans une communauté appelée Anauaru, une communauté des terres solides (terra firme). J'ai toujours travaillé dans les écoles riveraines, soit dans les plaines inondables*

(várzea), soit dans les terres solides (*terra firme*). Maintenant, je suis ici dans une communauté des plaines inondables (*várzea*). Mais, au long de ces 14 ans, j'ai travaillé plus de temps dans des écoles du continent. Puis, j'ai suivi l'École normale supérieure et maintenant je fais une complémentation en pédagogie. Et aujourd'hui, je suis ici, j'ai appris à aimer ce que je fais. (Enseignante **Ananda**).

Le récit de l'enseignante **Ananda** nous touche, car il nous a fait voyager dans le passé et nous a rappelé notre propre histoire. Nous ne voulions pas être enseignants. Nous avions d'autres rêves, mais la vie nous a fait marcher vers l'enseignement. Aujourd'hui, nous ne faisons que cela. Le récit de cette enseignante nous a fait réfléchir sur notre propre parcours de formation et nous nous sommes rendu compte que nous avons appris aussi à aimer être enseignants.

Le cercle de dialogues s'est montré une stratégie efficace pour les fins de la recherche, mais au cours de l'enquête, on a fait des ajustements, parce que « nous marchons en construisant une itinérance qui se développe entre l'errance et le résultat, quelquefois incertain et inattendu, de nos stratégies. L'incertitude nous accompagne et l'espoir nous pousse » (Morin, Ciurana & Motta, 2007, p. 99).

Après avoir réfléchi sur les moments vécus dans les MED (double écoute) et dans les cercles des dialogues (écoute collective), nous nous sommes aperçus, fondés sur les idées de Galvani (2002, 2009), que l'intersection de ces deux moments est formée par la réflexion qui déclenche une auto-co-formation.



Modèle élaboré par le chercheur.

L'*auto*formation provient d'un moment de réflexion dans lequel l'enseignant se regarde, se rappelle de l'histoire de sa vie et raconte les moments qu'il considère formateurs.

La *co*formation se produit dans un moment de réflexion collective, issue des cercles de dialogue lesquels sont nourris par le partage d'expériences, de croyances, de connaissances, de traumas, de faiblesses, de besoins et d'attentes. L'enseignant se regarde et regarde ses collègues. Il se rend compte que les récits peuvent se transformer en éléments formateurs pour favoriser la perception de certaines actions qui ont été incorporées consciemment ou inconsciemment dans la façon dont chacun est devenu acteur principal ou second rôle dans sa propre formation.

**AUTOFORMATION POUR L'ÉDUCATION SCOLAIRE**

Parler de souvenirs de l'enseignement des mathématiques et de la pratique de cet enseignement, d'abord dans les MED individuels, puis, dans le cercle de dialogue, constitue une stratégie méthodologique développée avec l'objectif d'offrir une formation, à travers la réflexion, formation qui intègre la dimension temporelle et spatiale, car elle exige que l'enseignant pense et parle de ses expériences dans des temps et des espaces du passé, influencés notamment par le présent. C'est un mouvement qui peut déclencher l'autoformation.

S'autoformer signifie être conscient et ouvert à apprendre, à acquérir des connaissances. C'est un mouvement qui se produit dans le croisement des trois processus de la formation humaine : le soi, dans le niveau existentiel de chacun ; avec les autres, le niveau des influences de l'ambiance sociale et culturelle ; avec des choses, au niveau des influences physiques, corporelles et symboliques, des influences qui organisent le sens de l'expérience vécue (Galvani, 2002).

Réfléchir et analyser les récits des enseignants nous mènent à la reconnaissance de tout ce que nous avons vu, entendu, expérimenté, enregistré et connu au cours de la recherche. Nous comprenons que, dans ce mouvement de connaître les histoires de vie et de formation des enseignants, nous nous reconnaissons et nous marchons avec eux vers une formation qui ne repose pas sur des contenus spécifiques, mais vers l'établissement de la confiance entre ce qui parle et ce qui écoute.

Dans l'ensemble des stratégies utilisées dans ce parcours, il est important de souligner l'importance de la réflexion comme un élément d'autoformation et de coformation, qui permet une appropriation particulière du monde de l'enseignement, pour éveiller la sensibilité d'écouter et de se mettre à la place de l'autre. C'est une formation qui rompt avec la reproduction pure et simple, qui permet de saisir les opportunités du contexte formatif incluant les expériences de ceux qui se forment, les différentes manières d'enseigner présentes dans certaines communautés et l'ambiance où se trouve l'école.

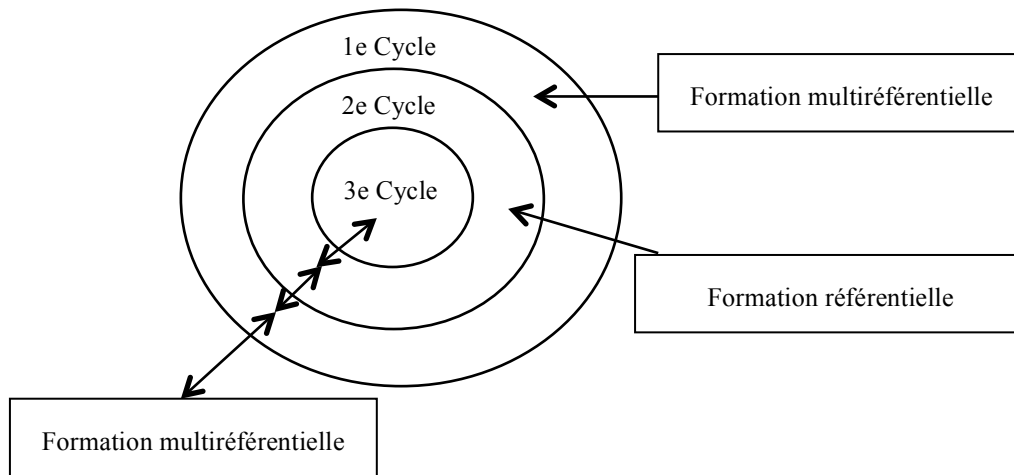
Nous reconnaissons l'importance des différents types de formations destinées aux enseignants. Nous sommes d'accord que la formation initiale de celui qui enseigne les mathématiques permet au futur enseignant l'établissement de relations plurielles, mais quand il s'agit de la formation continue, nous pensons qu'il est nécessaire de permettre une verticalité, afin de placer cette formation le plus proche possible du contexte où l'école est insérée et où l'enseignant développe ses activités.

Nous croyons que la formation de celui qui enseigne les mathématiques peut être comprise à partir de trois cycles qui s'entrelacent et s'influencent réciproquement. Malheureusement, dans les processus de formation institutionnalisés, ils sont considérés indépendamment.

Le premier et le plus grand cycle se rapporte aux vécus et aux expériences accumulés au cours de la vie, c'est une formation multiréférentielle, dans laquelle chaque individu apprend dans les accords et les désaccords de la vie en société.

Le deuxième cycle se réfère à une formation professionnelle, référentielle, c'est-à-dire qui se fonde principalement sur les théories d'un certain domaine, généralement la pédagogie.

Le troisième cycle de formation, dans lequel s'insèrent les formations continues, devrait être le plus dynamique, pluriréférentiel et récursif pour surmonter les limitations imposées par le second cycle et donner un sens à l'apprentissage du premier.



Source : Figure préparée par le chercheur.

Cependant, en général, les formations développées au 3e cycle ne peuvent pas se détacher des modèles imposés au 2e cycle, dans la formation des cours universitaires, et ne sont pas capables de donner un sens aux apprentissages que l'enseignant et, par conséquent les étudiants, construisent tout au long de leurs vies. En général, ce sont des formations qui répètent et qui reproduisent des modèles adoptés dans le 2e cycle, des modèles qui ne permettent pas à celui qui se forme de réfléchir sur sa formation, sur sa pratique, en devenant l'auteur et le narrateur de son histoire.

Nous défendons une formation plus personnelle dans le sens d'une appropriation de la formation par celui qui se forme, c'est-à-dire dans laquelle l'*auto* de la formation soit éveillé et motivé. Car nous pensons que les formations, en particulier les formations continues, dans une perspective réflexive et expérientielle que ne s'appuie pas sur les contenus d'un domaine spécifique, permettent à ceux qui se forment de penser à des actions pédagogiques (les siennes et celles des autres). Celles-ci ouvrent l'espace pour le dialogue intersubjectif et le partage d'expériences, devenant ainsi mode de l'autoformation, comprise, selon Galvani (2014, p. 116), « comme un processus existentiel complexe qui implique une approche transdisciplinaire pour articuler les dimensions : théorique, pratique et éthique » (notre traduction).

Pour Galvani, l'autoformation est un mouvement de prise de conscience et de rétroaction qui combine trois dimensions :

- une dimension théorique d'articulation de l'expérience de vie avec les connaissances formelles,
- une dimension pratique de la prise de conscience des paradigmes dans le flux d'action
- et une dimension éthique des résonances entre les formes de l'ambiance et les formes symboliques personnelles. (Galvani, 2014, p. 117-118, notre traduction).

L'articulation des dimensions théorique, pratique et éthique (existentielle) en formation continue dépend d'interventions plus créatives qui rassemblent et entrelacent différentes expériences afin de se distancer des actions qui sont contraintes et conformées. Il est

nécessaire de reconnaître d'autres perspectives de formation au-delà de la disciplinaire pour encourager/motiver le sujet de la formation à vouloir transformer en apprentissages les informations, les expériences acquises et fondées sur les relations avec les autres, avec les choses et avec lui-même. Car

*L'autoformation n'est pas un processus indépendant, mais un processus de rétroaction sur l'environnement et de récursivité qui donne forme et sens aux différents éléments temporels : les expériences de vie et de connaissances, les pratiques et les connaissances théoriques, l'expérience existentielle et les significations symboliques (Galvani, 2013, p. 245-246, notre traduction).*

Ainsi, l'autoformation n'est pas un processus individualiste dans lequel chacun se forme tout seul, bien au contraire, nous nous formons à partir de la prise de conscience et de la réinterprétation des expériences fondées sur l'interaction avec les autres et les choses. C'est un processus dans lequel nous ne devenons pas des experts, qui n'a pas de mode d'emploi, ni aucune exigence, qui ne supprime pas les apprentissages culturels, les expériences de vie. C'est une formation vivante et vécue, pas une résignation.

Au fur et à mesure que nous réfléchissons avec les enseignants sur les relations dans les situations éducatives déclenchées par leurs élèves et sur leurs impressions de la recherche, nous avons constaté que la réflexion établie est un mode de l'autoformation de tous les impliqués (chercheurs et collaborateurs). Il faut remarquer que l'autoformation résultant de l'investigation est d'abord la nôtre. Nous nous formons avant tous, parce que ce sont à nous les premières pensées réélaborées par la rencontre des autres, des choses et de nous-mêmes. C'est une expérience dans une perspective auto-éco-socio-formatrice.

Au cours de la recherche, nous apprenons que l'autoformation ne veut pas dire apprendre tout seul, mais faire sienne une formation, en reconnaissant que, dans les rendez-vous, nous avons beaucoup à apprendre et aussi à enseigner. Il faut avoir le courage d'admettre les échecs et chercher de l'aide pour y remédier. Selon Josso (2004), cela ne nécessite pas d'individualisme et ne signifie pas exclure la présence du formateur. En revanche, cette recherche nous a montré le formateur comme quelqu'un qui se forme également par l'interaction. Car dans l'autoformation, l'autre et ses expériences ont de l'importance et deviennent des éléments pour la formation individuelle.

En général, l'autoformation signifie que l'apprenant est l'acteur principal de la construction des connaissances et des sens produits pendant la formation continue. C'est l'appropriation de la formation, qui est différente de l'autodidactisme, car les connaissances doivent être incorporées dans les actes et dans les valeurs. L'autoformation est « un travail sur soi-même » pour développer l'implication personnelle et sociale. Donc, elle ne signifie pas l'individualisme dans l'enseignement. Bien au contraire, c'est une construction permanente de son pouvoir d'agir, c'est s'émanciper de la dépendance des autres, mais dans la relation avec eux, parce qu'il ne s'agit pas d'autosuffisance (Warschauer, 2005, p. 1).

De cette façon, nous (le chercheur et les collaborateurs) considérons tous les moments vécus comme un bâtiment permanent, comme un apprentissage continue, car dans tous les moments, nous avons enseigné et appris quelque chose.

On apprend à vivre un peu à l'école, mais surtout dans la combinaison et l'articulation des expériences de vie individuelle, sociale et écologique. ... D'où l'importance de briser l'erreur singulière de la formation « enseignante », pour tenir compte des différentes



ressources de formation, ses formes et dynamiques, parfois tendues, voire contradictoires. (Pineau & Galvani, 2012, p. 187).

Nous nous éloignons d'une formation « enseignante », mais ne pouvons pas nier l'importance de connaître ce que nous enseignons. En d'autres termes, nous défendons une formation dans laquelle le « domaine » des contenus est important, mais pas le seul élément de formation. Nous cherchons à connaître et à respecter l'expérience des enseignants, leurs difficultés, leurs doutes et leurs besoins, et, par conséquent, articuler l'enseignement, dans notre cas, des mathématiques. À cause de cette ambiance de confiance, de respect et d'attention, un des participants de la recherche, au moment du cercle de dialogue, a eu envie de partager avec le groupe sa difficulté à faire que les élèves comprennent, par exemple,  $10\ 00 \div 4$  ou  $10\ 16 \div 2$ , c'est-à-dire, la présence et la signification de zéro dans le dividende et/ou dans le quotient de ces opérations.

À ce moment-là, tous les participants du cercle ont voulu contribuer à l'apprentissage de l'enseignant. Chacun à sa manière a montré comment il expliquerait cette division à ses élèves. Nous en avons profité pour souligner l'objet mathématique en discussion, pour reprendre les règles de divisibilité, ses possibilités d'enseignement, d'exemplification et de sens dans le contexte où se trouve l'école.

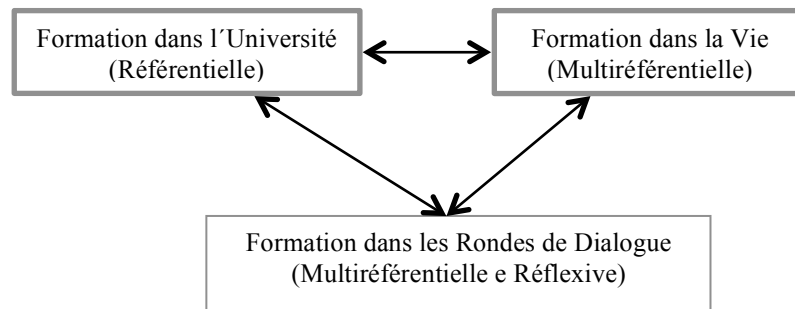
Quand le participant partage sa difficulté, tous ont envie de faire la même chose, et ainsi nous avons pu mettre en évidence la formation mathématique de ceux qui sont impliqués, à partir de vrais besoins. En plus, cet épisode a renforcé notre pensée que :

*Témoigner l'ouverture aux autres, la disponibilité curieuse pour la vie, ses défis, ce sont les savoirs nécessaires à la pratique éducative. Vivre l'ouverture respectueuse envers les autres, et, de temps en temps, rendre sa propre pratique d'ouverture à l'autre objet de réflexion critique devrait faire partie de l'aventure de l'enseignement. [...]. (Freire, 1996, p. 135-136).*

La difficulté de l'enseignant d'expliquer cette division semble, au début, peu importante, mais démontre des lacunes importantes dans la formation d'un enseignant de mathématiques dans l'école primaire. Des lacunes qui, assez curieusement, ne se rapportent pas seulement à cet enseignant. La difficulté démontrée n'est qu'une goutte dans le vaste océan d'insécurité et de besoins des enseignants de mathématiques. Ajouté à cela, il y a aussi la conviction que l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques ne sont pas pour tout le monde. « Voilà pourquoi, dans la formation permanente des enseignants, le moment fondamental est la réflexion critique sur la pratique. C'est en pensant de façon critique la pratique d'aujourd'hui ou d'hier qu'on peut améliorer la pratique suivante » (Freire, 1996, p. 39).

Imprégnés de cet esprit de penser notre pratique d'enseignement et notre formation, les participants à la recherche, peu à peu, ont démontré dans le cercle de dialogue, la nécessité d'aborder des questions qui ont été peu travaillées ou mal comprises au cours de leur formation à l'université. Ainsi, dans les cercles de dialogue, dans l'État de l'Amazonas et/ou du Para, on a discuté, on a enseigné et on a appris la différence entre le cercle et la circonférence, les transformations du système décimal, les différentes façons de présenter la multiplication aux enfants de 6 et 7 ans, les possibilités d'exploration des angles dans une horloge circulaire, l'utilisation de matériaux d'enseignement comme la paire de crochets, le rapporteur  $360^\circ$  et  $180^\circ$ , l'abaque ouvert, le géoplan et le tangram.

De cette façon, nous avons articulé un ensemble d'actions qui nous a permis d'établir des dialogues entre ce qui a été appris, par les participants, dans leurs cours universitaires, ce qu'ils ont appris dans la vie et ce qu'ils apprennent à ce moment-là. Le cercle de dialogue peut être défini comme une formation en exercice, ayant caractère multiréférentiel, car nous avons réfléchi ensemble sur les difficultés nées dans la formation à l'université, sur les besoins mathématiques actuels. Nous prenons conscience des différentes manières d'enseigner — les mathématiques, en particulier —, qui ont été apprises dans l'interaction socioculturelle de chacun et on cherche des références pour les mathématiques scolaires, dans le contexte de l'école.



Source : Figure élaborée par le chercheur

Les cercles de dialogue ouvrent l'espace pour que les participants réfléchissent sur leur propre formation, en les encourageant à s'approprier de ce processus, à reconnaître qu'on apprend par soi-même, et aussi avec les autres. On apprend avec l'ambiance scolaire et même avec les difficultés qu'on y rencontre. Le cercle de dialogue crée un mouvement récursif, car il récupère les souvenirs, les expériences, l'apprentissage, les difficultés rencontrées au cours de la formation scolaire, dans les universités, en les plaçant dans le dialogue avec les apprentissages de la vie. Le cercle des dialogues crée de multiples références pour penser l'enseignement, en particulier celui des mathématiques et, en plus, la formation d'enseignants dans l'Amazonie.

Les cercles des dialogues sont aussi des situations privilégiées capables de permettre à chacun d'exposer ses sentiments, ses doutes, ses hypothèses, ses angoisses, ses insécurités et ses besoins en mathématiques, de repenser sa pratique d'enseignement et de réfléchir sur sa propre formation et sur celle des autres. On ouvre un espace pour une autoformation, quand on encourage et on motive les enseignants à prendre conscience et à devenir auteurs et acteurs de ce processus.

Dans ce sens, l'expérience acquise dans un cercle de dialogue devient argument pour l'autoformation non seulement des participants à la recherche, mais des formateurs eux aussi, car cette expérience conduit souvent à réfléchir sur notre pratique, sur nos mémoires de formation et stimule la récursivité entre le projet et ce qui est effectué. Souvent, le cercle de dialogue nous fait réfléchir sur le sens de la formation d'enseignants et sur le rôle de chacun dans sa propre formation.

On pense que « former » des enseignants est une tâche inaccessible, parce que nous ne serons jamais « formés », « prêts », « parfaits », pour l'exercice de l'enseignement. Cela, parce que nous nous occupons, dans la salle de classe, de personnes, d'êtres humains imparfaits, donc un cours de formation est juste un mécanisme de diffusion de

l'information. C'est à ceux qui se forment d'attribuer une signification à leur formation selon leurs références culturelles, politiques, économiques, sociales et émotionnelles.

Nous ne formons pas des enseignants, nous participons à un processus dans lequel, consciemment ou inconsciemment, ils se forment eux-mêmes. C'est à nous, les formateurs, que revient la tâche de présenter tous les éléments, les outils, les espaces, les informations, les modèles, les théories, les méthodologies, afin que les enseignants en formation puissent les connaître pour construire, selon Morin (2002), une connaissance pertinente, une connaissance capable de développer une formation/éducation qui tient compte du contexte, du global, du multidimensionnel et du complexe naturel de tout être humain.

## CONCLUSIONS

Lorsque nous parlons de formation d'enseignants, nous pensons à un processus plus long et plus intime que celui d'un cours de licence ou de formation continue, par exemple. Pour nous, la formation d'enseignants signifie l'approfondissement des bases théoriques spécifiques d'un certain domaine, mais pas seulement. Cela signifie aussi prendre en compte la volonté, la compétence, la nécessité, la disponibilité et l'expérience, pour écouter et pour dialoguer avec l'autre et avec soi-même, car c'est un processus continu qui ne finit pas avec l'obtention d'un diplôme universitaire, qui est nécessaire, mais non suffisant pour que nous devenions des personnes capables d'établir des dialogues francs, critiques et productifs avec nos étudiants.

Dans cette perspective, nous défendons le dialogue comme un moyen de formation par excellence. Cela, parce que la formation est un processus éducatif de construction et pas un conditionnement, qui appelle la nouveauté, mais aussi la connaissance et la conscience de l'enracinement de nos origines, de notre culture et de la culture dans laquelle se trouve insérée l'école. Nous pensons la formation comme la sortie de l'inertie conformiste, qui tend, à bien des égards, à faire de la profession d'enseignant une reproduction de paroles et de contenus, sans tenir compte des contextes social, culturel, politique, historique, économique dans lesquels ils ont été établis et des conséquences de la perpétuation d'une manière pragmatique d'enseignement et de devenir enseignant.

Écouter l'autre est un acte généreux qui ouvre des possibilités d'échange et de diffusion des connaissances. Ajouté à cela, réfléchir ensemble sur ce qu'on écoute crée un espace propice à la co et à l'autoformation et cela doit être considéré, encouragé et vécu dans la formation des enseignants. Quand nous devenons des enseignants, nous nous lançons dans un univers professionnel composé de personnes qui ont des histoires, des souvenirs, des expériences, qui ont aussi des connaissances qui peuvent être partagées et même devenir le scénario de l'apprentissage scolaire.

Dans la vie quotidienne, nous apprenons avec les accords et les désaccords, nous apprenons les uns avec les autres, dans les échanges, dans les observations, dans les écoutes et dans les dialogues. Il est temps d'apprendre à le faire aussi dans et pour l'enseignement scolaire. Il est nécessaire que le contexte scolaire et toute la complexité de la vie humaine soient l'arrière-plan de la formation des enseignants.

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Albuquerque, F. M. ; Galiazzi, M. C. (2011). A formação do professor em Rodas de Formação. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos - ESTUDOS RBEP*. Brasília, v. 92, n. 231, pp. 386-398, maio/ago.
- Cerqueira, T. C. S. ; Sousa, E. M. (2011). Escuta sensível: o que é? Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais. En : T. C. S. Cerqueira. (Ed.). *(Con)Texto em escuta sensível*. Brasília : Thesaurus.
- Espinosa Martínez, A. C. (2014). La transdisciplinariedad como proyecto de auto-ecoreorganización del Centro de Estudios Universitarios Arkos, México. En : A. C. Espinosa Martínez A. C. & P. Galvani. *Transdisciplinariedad y formación universtaria: teorías y prácticas emergentes*. Puerto Vallarta, México : CEUArkos, pp.137-160.
- Farias, C. A. (2006). *Alfabetos da Alma* : histórias da tradição na escola. Porto Alegre : Sulina.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Galvani, P. (2002). A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. En : A. Sommerman., M. F. Mello & V. M. Barros. (Eds.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo : TRIOM.
- Galvani, P. (2009). Los kairos: momentos creados e niveles de realidade de la autoformación. En : S. Torre & M-A. Pujol. (Eds.). *Educación con otra consciencia: una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. Barcelona: DaVinci Continental, pp.49-61.
- Galvani, P. (2013). Estrategias dialógico-reflexivas para la eco-formación. En : Almeida, M. C.; Galeno, A. *Ensaio de Complexidade 3*. Natal, RN : EDUFRN, pp.229-260.
- Galvani, P. (2014). Un método transdisciplinar para la autoformación. En : Espinosa A. C. Martínez & P. Galvani. *Transdisciplinariedad y formación universtaria: teorías y prácticas emergentes*. Puerto Vallarta, México : CEUArkos, 2014. pp.115-134.
- Josso, M-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo : Cortez.
- Kaufmann, J-C. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal.
- Morin E. (2002). *Os sete saberesnecessário à educação do futuro*. São Paulo : Cortez.
- Morin, E., Ciurana, E-R. & Mota, R. D. E. (2007). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo : Cortez.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (2014). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal-RN : EDUFRN.
- Pineau, G. ; Galvani, P. (2012). Experiências de vida e formação docente: religando os saberes - Primeira Parte. En : M. C. Moraes & M. C. Almeida. (Eds.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro : Wak Éd., pp.185-204.
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Warschauer, C. (2005). As diferentes correntes de autoformação. Texto originalmente publicado na Revista Educação on-line, Editora Segmento em 15/04/2005. *RODA & REGISTRO: desenvolvimento pessoal e profissional*. Disponível em [http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos\\_publicados\\_1\\_as\\_diferentes\\_correntes\\_da\\_autoformacao.pdf](http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_1_as_diferentes_correntes_da_autoformacao.pdf). Acesso em 25 de maio de 2015.





## NOTE DE LECTURE

**MALETTO MICHEL, 2017, UNE BOUTEILLE À LA... TERRE. POUR UNE TRANSFORMATION HUMANISTE ET DÉMOCRATIQUE, MONTRÉAL, ÉD. MALETTO, 174 P.**

**Note de lecture de Gaston Pineau**

Ça y est ! Elle est lancée... *La bouteille... à la Terre pour une transformation humaniste et démocratique*. Et avec elle, son auteur, Michel Maletto, s'est lancé à l'eau, à la mer, dans la houle incertaine des océans des devenirs sociétaux. À plus de 70 ans, il faut le faire ! Il n'est ni en survie, ni en maintien, mais en développement, pour reprendre son premier cadre de référence majeur pour diagnostiquer l'état d'une personne, d'une organisation ou d'une institution : en Survie, en Maintien ou en Développement (SMD-p.134-138).

Cette référence ternaire s'est forgée par 70 ans de développement personnel et organisationnel. Maintenant, il se lance dans le développement sociétal *pour une transformation humaniste et démocratique* ! Avec une telle audace et une telle ampleur que dans un premier temps, il nous surprend, nous sidère, éclabousse nos cadres de références, à nous, un peu usagés et patinés par des années de survie et de maintien à flots.

La parade est facile : l'épingler d'utopiste impénitent... et même inconscient. Michel se dit lui-même analphabète du politique, de l'économique, du culturel... De bien grands mots paralysants en effet. Mais à voir comment il a lancé sa bouteille à la terre en même temps que lui à l'eau, ce profil bas revendiqué, traduit sa lucidité, mais aussi une compétence communicationnelle rare pour amorcer la réflexion, le dialogue et la participation. Ce double lancement s'effectue avec tant de « *vision, discipline, passion et conscience* », qu'il donne déjà à voir et à vivre — ici et maintenant — les grandes qualités d'un leader de développement (p. 141-143) ! Michel les incarne.

Et il veut les transmettre avec cet ouvrage et les cinq autres initiatives en cours qu'il propose avec l'aide du Centre Saint-Pierre de Montréal : une formation pour des experts en transformations, qu'il nomme avec un néologisme à mettre à l'épreuve : les transformatiologues ; une série de conférences interactives ; un documentaire sur les citoyens qui forment notre société ; un site internet pour la mise en commun d'expériences et d'initiatives innovantes ; un sondage auprès de la population québécoise. L'horizon est réaliste : 2100 ! Et la discipline s'énonce de façon géniale temporellement : *compléter le passé et planifier l'avenir pour libérer le présent* (p.144).

La lecture de cette *Bouteille à la... Terre*, m'a fait remonter la référence à un autre auteur visionnaire — Giambattista Vico — qui m'était déjà apparu à la lecture d'un de ses précédents ouvrages : *La gestion de soi. Comment être et devenir* (2011). Giambattista Vico est un philosophe du sud de l'Italie. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, il a construit une *Scienza nuova*, plaçant la faculté de conjoindre – appelée ingénium – au cœur d'une approche contestant le découpage analytique cartésien. Longtemps refoulé et méconnu, il est vu comme précurseur des recherches épistémologiques et méthodologiques postmodernes pour travailler la complexité du monde. Cette complexité — entre autres humaine et sociale — est insoluble logiquement, mais traitable chronologiquement par des approches conjuguant pensée et

action, au singulier et au pluriel, sur des modes variés, à temps et contretemps. Ces approches développent une nouvelle ingénierie humaine et sociale cherchant à actualiser, de façon plus ou moins directe, cet ingénium de Vico.

Étant donné son héritage génétique, Michel ne pouvait y échapper. Au cours de notre première route du feu à vélo — Vésuve-Etna (2012) —, on est allés à Vatolla où Vico a composé sa *Scienza nuova*. Ils se ressemblent, même physiquement. Et *La bouteille... à la Terre* se termine par une flammèche de notre dernière route à la Tierra del Fuego (2015) : « *Je t'offrirai la terre* ». Merci, Michel, de nous aider à la recevoir et à la développer ensemble... durablement.