



Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales

Présences

Volume 11 2018

Sommaire

Table des matières	3
Histoires de vie, initiation à la recherche-action, compagnonnage : pour une relecture de l'auto-éducation assistée d'Henri Desroche (Lago D.)	5
Le dialogue en histoire de vie peut-il actualiser la dialectique avec le modèle dialogique? (Pineau G.)	21
Explorer la conscience de soi du thérapeute à partir de moments intenses d'autoformation dans la pratique de l'ostéopathie (Malherbe, I.)	39
La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique (Galvani P.)	53
Identités professionnelles et co-identités (Faingold N.)	71
Formation existentielle dans la cosmovision amérindienne et les défis contemporains : un outil pour la pensée <i>décoloniale</i> (Kintana A.)	89
Le Daïmon, un tiers secrètement agissant ? Reconfiguration des parcours et accompagnement par la recherche-action (Vandernotte C.)	111
Les implications des groupes de références dans les processus de constructions autobiographique et interculturelle (Gilvete de Lima)	131
Le diable au divan (Thieriot-Loisel M.)	149
Notes de lecture	163



La revue 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 en étude des pratiques psychosociales. 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 entre pratiques et théories, la revue Présences souhaite contribuer au renouvellement des savoirs et des pratiques psychosociales.

Directeur de publication : Pascal Galvani pascal_galvani@uqar.ca

Les propositions d'articles doivent être envoyées à: presences@uqar.ca

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	3
Histoires de vie, initiation à la recherche-action, compagnonnage : pour une relecture de l'auto-éducation assistée d'Henri Desroche (Lago D.)	5
1. <i>Le sujet et sa centralité.....</i>	<i>5</i>
2. <i>La maïeutique et sa pratique</i>	<i>7</i>
3. <i>L'écriture comme accouchement.....</i>	<i>9</i>
4. <i>L'entretien d'autobiographie raisonnée.....</i>	<i>11</i>
5. <i>L'apprentissage par la recherche permanente.....</i>	<i>13</i>
6. <i>La recherche-action.....</i>	<i>15</i>
7. <i>Le modèle du Compagnonnage</i>	<i>17</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>19</i>
Le dialogue en histoire de vie peut-il actualiser la dialectique avec le modèle dialogique? (Pineau G.).....	21
<i>Introduction</i>	<i>21</i>
1 – <i>Le dialogue, comme pratique narrative orale d'histoire de vie à cultiver.....</i>	<i>22</i>
2 – <i>Modélisation d'un champ dialectique des histoires de vie.....</i>	<i>23</i>
3 – <i>La dialectique socio-linguistique des histoires de vie.....</i>	<i>25</i>
4 – <i>Les confrontations dialectiques de modèles d'histoires de vie</i>	<i>27</i>
5 <i>La montée dialogique : un pont entre logique et langage pour développer les histoires de vie</i>	<i>31</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>35</i>
<i>Références.....</i>	<i>35</i>
Explorer la conscience de soi du thérapeute à partir de moments intenses d'autoformation dans la pratique de l'ostéopathie (Malherbe, I.)	39
<i>Introduction</i>	<i>39</i>
<i>Aspects épistémologiques de la recherche en première personne</i>	<i>40</i>
<i>Analyse d'un moment intense d'autoformation</i>	<i>47</i>
<i>Références bibliographiques</i>	<i>51</i>
La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique (Galvani P.)	53
<i>Introduction.....</i>	<i>53</i>
<i>Comment prendre en compte les dimensions existentielle et spirituelle de la formation tout au long de la vie ?</i>	<i>55</i>
<i>La formation comme boucle systémique d'auto-éco-formation</i>	<i>60</i>
<i>La dimension spirituelle de la crise écologique planétaire.....</i>	<i>63</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>67</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>67</i>
Identités professionnelles et co-identités (Faingold N.)	71
<i>Introduction.....</i>	<i>71</i>
<i>Méthodologie d'accès aux enjeux identitaires impliqués dans un moment de pratique professionnelle.....</i>	<i>72</i>
<i>D'une identité professionnelle d'enseignant à une identité professionnelle de formateur-accompagnateur</i>	<i>73</i>
<i>Co-présence du personnel et du professionnel dans des moments de déstabilisation émotionnelle</i>	<i>79</i>
<i>Identité et co-identités</i>	<i>84</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>86</i>
<i>Références bibliographiques</i>	<i>86</i>

Formation existentielle dans la cosmovision amérindienne et les défis contemporains : un outil pour la pensée <i>décoloniale</i> (Kintana A.)	89
<i>Problématique</i>	89
<i>Méthodologie</i>	92
<i>Résultats et analyse des expériences des interviewés</i>	95
<i>Défis contemporains dans la cosmovision amérindienne</i>	95
<i>Discussion</i>	103
<i>Conclusion</i>	108
<i>Bibliographie</i>	109
Le Daïmon, un tiers secrètement agissant ? Reconfiguration des parcours et accompagnement par la recherche-action (Vandernotte C.)	111
<i>Introduction</i>	111
<i>Trois exemples illustrant l'action du Daïmon</i>	112
<i>Le Daïmon, de Socrate à aujourd'hui</i>	114
<i>Le rôle de la formation dans la reconfiguration des parcours adultes</i>	119
<i>Le Daïmon et l'intégration de la dimension transpersonnelle dans le coaching et les démarches d'accompagnement</i>	122
<i>Bibliographie</i>	126
Les implications des groupes de références dans les processus de constructions autobiographique et interculturelle (Gilvete de Lima)	131
<i>Les motivations de travailler avec l'approche autobiographique et interculturelle</i>	131
<i>Référence théorique et méthodologique de la recherche-formation pour la conscience réflexive de soi-même et de l'autre</i>	135
<i>Contextualisation de l'univers de la recherche</i>	138
<i>La répercussion du travail biographique</i>	140
<i>Références</i>	145
Le diable au divan (Thieriot-Loisel M.)	149
1 <i>La docilité</i>	149
2. <i>Les attitudes non intentionnelles</i>	151
3) <i>Une société apprenante ?</i>	155
Notes de lecture	163
<i>Avec Jean Michel Wissner (2017) et Kateri Tekakwitha, voyage au cœur de l'Amérique amérindienne et coloniale (Deroy-Pineau F.)</i>	163
<i>Alhadeff-Jones M. Time and the rythmes of emancipatory education : rethinking the temporal complexity of self and society (Galvani P.)</i>	165

HISTOIRES DE VIE, INITIATION À LA RECHERCHE-ACTION, COMPAGNONNAGE :
POUR UNE RELECTURE DE L'AUTO-ÉDUCATION ASSISTÉE D'HENRI DESROCHE
(LAGO D.)

Davide Lago

Davide Lago est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. Il collabore avec l'Université de Padoue et la Faculté théologique de la Vénétie (Italie). Suite à un stage postdoctoral auprès du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) à Montréal, il intègre un groupe de recherche qui vise à dégager les apports d'Henri Desroche à la dialectique éducation-gestion dans les entreprises collectives.

lago.davide@gmail.com

Résumé

Sociologue des religions, du coopératisme et de l'économie sociale, Henri Desroche (1914-1994) a été Directeur d'études à la 6^e section de l'École pratique des hautes études (EPHE), devenue en 1975 l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Ancien dominicain, en 1958 il a fondé le Collège Coopératif de Paris et, en 1978, l'Université coopérative internationale (UCI). Il a animé et dirigé la revue Archives de sciences sociales de la coopération et du développement. Desroche a consacré la dernière partie de sa vie à l'apprentissage permanent, axé sur les sciences et pratiques sociales. Cette période, qu'on peut faire commencer en 1971, année de parution d'Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente, est extrêmement féconde : c'est pendant ces années-là que des stratégies éducationnelles précédemment adoptées d'une façon empirique vont acquérir une forme de plus en plus structurée, sous l'étiquette d'auto-éducation assistée. Nous proposons ici une relecture de sa pensée éducationnelle, à l'occasion du 60^e anniversaire du Collège Coopératif et du 40^e de l'UCI.

1. LE SUJET ET SA CENTRALITÉ

L'action éducative d'Henri Desroche donne une place centrale au sujet en formation. Celui-ci est perçu selon une acception que l'on pourrait définir comme personnaliste. Le sujet, surtout l'adulte, est porteur d'une expérience vécue qui parfois est méconnue par lui-même. Cette méconnaissance relève de plusieurs facteurs. D'abord, il se peut que l'adulte sous-estime les compétences acquises grâce à sa propre expérience professionnelle, relationnelle et sociale. Ensuite, il est souvent dépourvu des outils culturels nécessaires pour pouvoir discerner ces mêmes compétences et, surtout, les communiquer d'une façon rigoureuse et intelligible. Troisièmement, force est de constater que parfois il n'y a pas de lieux adaptés afin qu'un adulte puisse appréhender concrètement ces outils culturels. Il arrive aussi que des lieux de ce type, même s'ils existent, ne soient pas à la hauteur des défis posés par l'éducation des adultes. En outre, il est possible que des expériences formatives précédemment vécues comme un échec, notamment dans le milieu scolaire, s'accompagnent, chez beaucoup, du rejet de tout apprentissage et de toute formation. Enfin,

et malgré le débat intense sur l'adulte en formation, une certaine représentation persiste qui voit ce dernier comme peu réceptif, peu adéquat, peu formable, en un mot, peu éduicable.

Dans l'expérience professionnelle d'Henri Desroche à l'EHESS et au Collège Coopératif, ce qui est central c'est le "contrat" entre directeur d'études et stagiaire, qui valorise le rôle de ce dernier. À cette donnée de base, il ajoute l'adoption d'une démarche formative susceptible de faire émerger les nombreuses expériences vécues par ses stagiaires. Amorcés à la fin des années 1950, ses séminaires en *Coopération et développement* connaissaient un succès remarquable auprès des étudiants provenant d'Afrique, d'Asie et d'Amérique. Confronté à cette nouvelle et immense bibliothèque constituée par des histoires de vie inexplorées et par des compétences linguistiques inespérées, Desroche invente la manière d'ausculter tout ce gisement de données. En soulignant la nécessité de donner voix à l'histoire personnelle de chacun, il affirme : « Je n'ai jamais demandé : « Quel diplôme as-tu ? », mais : « Qu'est-ce que tu as fait ?, qu'est-ce que tu as créé dans ta vie ? ». Alors, il y a un système d'auscultation, d'autoscopie, de bioscopie, qui permet de voir quels sont les potentiels de créativité qui résident dans un individu » (Desroche, 1990b, p. 11).

Desroche est convaincu que chaque utopie, chaque vision, chaque créativité conséquente ne se réalise pas par hasard, provenant d'un futur hypothétique ou jaillissant par simple intuition personnelle. À ses yeux, toute pensée créative et toute vision s'enracinent dans la mémoire. Toutes les formes de coopération déjà expérimentées, même si elles ont échoué, peuvent se transformer en de nouvelles utopies praticables, en ce qu'il appelle « ucoopies » (Desroche, 1966). Pour lui, donc, c'est grâce à la réminiscence du passé revécu et réélabore qu'une nouvelle utopie "praticable" peut jaillir, susciter concrètement l'action et devenir "pratiquée". On comprend, ainsi, le rôle décisif qu'il assigne à l'approche maïeutique. Chaque personne est susceptible d'être aidée à devenir créative, et cela d'une manière originale et unique. Seule condition : qu'elle soit placée en mesure de faire émerger réellement l'expérience vécue, en repérant le fil rouge de ses passions agissantes (Desroche, 1971). C'est pour cela qu'il constituera, au fil des jours, la pratique de l'"autobiographie raisonnée" (Desroche, 1984a ; 1990a).

L'ouvrage *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente* explicite cette centralité du sujet en formation. Ce livre est un véritable guide théorique-opérationnel et un important outil pour tous ceux qui poursuivront son œuvre. Officiellement, il a été réalisé à partir de l'initiative d'un stagiaire, Jean-Louis Christinat¹ qui, en transcrivant son enregistrement des séminaires méthodologiques de Desroche, lui aurait permis de limiter sa propre intervention à une correction des épreuves. Initialement, Desroche semble se montrer peu convaincu de la publication d'un tel ouvrage ; il pense que sa lecture ne sera pas vraiment utile, étant irremplaçable « le face à face ou le côte à côte entre le jeune chercheur et un chercheur plus avancé » (1971, p. 19). Dans cet ouvrage, deux situations-type sont bien présentes à l'esprit de l'auteur :

La première est celle de l'étudiant, riche d'enseignements reçus mais pauvre d'expérience acquise [...]. Il a beaucoup lu, beaucoup entendu, plus ou moins assimilé ; il a bien appris à redire ou à refaire ce que d'autres ont dit ou fait avant

¹ Jean Louis Christinat (1933-2001). Ethnologue suisse actif sur le terrain en Amérique latine (Pérou et Brésil), il collabora avec l'Université de Neuchâtel et les Musées d'ethnographie de Genève et de Neuchâtel. Élève titulaire à l'EPHE (6^e section) dans les années 1960, il y obtint son diplôme en 1970.

lui ou devant lui. [...] Souvent même, après avoir été bien enseigné, il s'avérerait pouvoir et devoir être bon enseignant habile à retransmettre à d'autres ce que d'autres lui auront transmis et qu'il aura dûment assimilé. Mais ayant à organiser pour lui-même et par lui-même programmes, calendriers, procédures exigées pour un projet de recherches, il n'est pas sans être velléitaire, fuyant, et même, éventuellement, allergique. C'est qu'il s'agit ici et là de deux genres d'attitudes. Celles-ci étaient celles d'un enseigné, celle-là est celle d'un chercheur. Les premières étaient dominées par une opération d'approvisionnement, la seconde est dominée par une opération de livraison. [...] Souvent — pas toujours — il est désemparé devant ce passage à un régime de recherche à partir d'un régime d'enseignement. (Desroche, 1971, p. 9-10)

La seconde situation, en revanche,

est celle de l'adulte plus ou moins jeune qui, après ou au cours d'une période d'activité professionnelle d'un type ou d'un autre, ayant ou n'ayant pas à son actif d'autrefois un temps d'études plus ou moins approfondies, entreprend de se recycler ou se reconvertir et, pour ce faire, se donne comme système de contrainte la préparation d'un diplôme ou d'une thèse en espérant plus ou moins vaguement que l'expérience et la familiarité acquises dans son champ d'action trouveront à s'investir et à se décanter dans le projet qu'il tente, lui aussi, de se définir et de se programmer. À l'inverse de la situation précédente, on est ici souvent riche d'expériences acquises et pauvre d'enseignements reçus, surtout si on a été très carrément autodidacte. Mais l'expérience d'un métier, la vie professionnelle, la prise de responsabilité ou même un potentiel d'entrepreneur, les voyages, la participation observante ou militante à des mouvements sociaux, etc. ont suppléé au jour le jour aux carences de cet autodidactisme. Le désarroi n'en est pas moins réel lorsqu'on se trouve au pied du mur qui sépare cette fois le régime de la recherche du régime de l'action. On serait certes bien placé pour écrire une auto ou une socio-biographie à partir des impressions, des souvenirs ou même des documents engrangés au cours de la période active. Mais il ne s'agit plus de cela et ce n'est même pas cela qu'on postule. On postulerait même plutôt le contraire : une distanciation telle qu'elle permette de surplomber l'action désormais révolue pour se ressaisir dans une action à découvrir. (Desroche, 1971, p. 10)

2. LA MAÏËTIQUE ET SA PRATIQUE

La position centrale assignée par Desroche au sujet a pour conséquence directe que la méthode choisie relève essentiellement de l'accompagnement maïeutique. Et celui-ci, qui se structure et s'adapte pendant toute la durée de la recherche, a son moment décisif lors des premiers entretiens, parfois du premier. C'est à ce moment, en effet, qu'il essaye de faire émerger de l'histoire personnelle de chacun les traces d'un parcours futurible.

Pour l'accomplissement de cet accompagnement, Desroche fera référence à la maïeutique socratique élucidée par Platon dans le *Théétète*. Dans ce dialogue, la tâche que Socrate s'assigne est celle de l'individuation du *daimon* qui réside en profondeur dans chacun de ses élèves, afin de lui donner la parole et le mettre en condition de faire jaillir la force dont il est porteur. Pour rendre plus compréhensible cette tâche, le philosophe grec fait une comparaison avec sa mère, qui était sage-femme. Socrate se définit, donc, comme

accoucheur de *daïmon*. Ainsi que la sage-femme, il est capable de percevoir la “grossesse” de son interlocuteur, en reconnaissant les symptômes de l’accouchement imminent. Grâce à son expérience et à la distanciation déterminée par le fait qu’il ne sent pas la douleur, il peut aider la personne à accoucher.

Desroche, de même, utilise la posture de la sage-femme pour repérer le *daïmon* de la recherche qui réside dans le dédale de souvenirs qu’on peut récupérer grâce à la réminiscence. Si sa tâche se configure comme une capacité de réveiller les hommes, elle prévoit aussi d’accompagner l’homme réveillé, car le seul repérage du *daïmon* n’est pas suffisant, étant donné qu’il est nécessaire de le suivre jusqu’à l’accouchement, c’est-à-dire jusqu’au moment où il serait laissé dans les mains de celui qui vient de l’accoucher. Selon l’affirmation de Claude Ravelet, « pour lui, l’acte formateur était surtout un “accouchement mental”, c’est-à-dire l’action de faire surgir de l’individu la richesse de ce qu’il savait déjà. H. Desroche se trouvait devant ses étudiants qui avaient une longue pratique professionnelle, un acquis culturel, militant, considérable. Faire émerger tout ce savoir et ce savoir-faire était l’acte préliminaire de toute formation » (Ravelet, 1997, p. 8).

Pour Desroche, il s’agit de devenir une sorte de « socianalyste », avec une acception originelle :

La maïeutique que j’entrevois [...] demande à être protégée contre la suffisance épistémologiquement mandarinale et contre un missionnarisme social et pédagogique, contre les excès de rigueur de la première et contre les excès de ferveur du second. Chemin de crête entre la sophistication et la nébulosité, les aridités du savantasse et les viscosités du prédicateur. En tout cas, là aussi un statut particulier, qui n’existe pas encore, le statut d’un opérateur extra-muros qui n’aurait pas besoin d’être un mandarin et pas le droit d’être missionnaire. Ce sont deux formes de cléricatures. Et notre maïeutique se doit d’être laïque et laïcalisée. (Desroche, 1978, p. 40)

Selon l’auteur, « le maïeuticien est un peu un médecin de campagne. Il est, en tout cas, un opérateur en campagne » (Desroche, 1978, p. 42). Autrement dit, il s’agit plutôt d’un métier d’artisan, dont la scientificité se conjugue inévitablement avec une bonne connaissance du champ opérationnel et avec une très grande capacité d’adaptation. En essayant de recenser ultérieurement les caractéristiques du maïeuticien, Desroche pose une hypothèse de travail articulée en deux parties. La première suppose que « l’aptitude à la recherche dort, sommeille ou se trouve en état de veille chez la plupart des êtres humains ». La seconde postule qu’« enseignement et recherche ont tout intérêt à se conjuguer et s’entretenir » (Desroche, 1978, p. 23). Selon Desroche, il est possible de cultiver méthodiquement ces aptitudes, en reconnaissant à ce processus les caractéristiques d’un entraînement mental qui se révèle fondamental pour un adulte. Ce qu’il veut absolument éviter, c’est qu’un projet de recherche soit plaqué sur le marché du travail qui, dans ces années, commence à se montrer en toute sa fluidité, ne fournissant plus de certitudes en termes d’occupation professionnelle. Il remarque que seul l’adulte mis en condition d’explorer complètement ses propres virtualités peut réinvestir ses compétences professionnelles, même face aux changements.

Conscient que l’importance d’une telle créativité éveillée n’est pas toujours partagée par la communauté scientifique et souvent non plus par certains adultes intéressés à la recherche d’une manière confuse, il postule que

si l'impasse paraît aux uns ou aux autres aussi rédhibitoire, c'est qu'en général on assimile le travail de recherche à un type, à une discipline ou à un étiage de recherche. On considère de loin les champions. On apprécie même les performances, que ce soit pour les applaudir ou pour les critiquer. Mais on ne songe pas à descendre soi-même sur le stade ; on y songe d'autant moins que certains champions n'ont jamais de mots assez durs pour distancier leurs attitudes de ce qu'ils considèrent comme le marécage des "amateurs". D'autres, heureusement, demeurent inquiets et attentifs dans l'expectative et dans l'auscultation des nouvelles générations de "poulains" qui pourraient hisser leurs couleurs au mât de tel ou tel des jeux olympiques à venir. (Desroche, 1978, p. 24)

En régime d'éducation d'adultes, il faut penser à l'inverse de ce qu'on fait souvent à l'école. Si à l'école le projet est déjà établi et la sélection advient sur la base de l'adaptation du sujet au projet, « dans le cas de la recherche, on doit plutôt sélectionner le projet à établir en fonction du *sujet* qui se propose de le mener à bien » (Desroche, 1978, p. 25). Autrement dit,

il en va de ce dernier comme du candidat aux Jeux olympiques. Qu'il sélectionne un projet dans lequel lui-même donnera son plein, un projet tel qu'il sera en posture de le faire aboutir mieux que tout autre candidat, un projet où il réalisera dans un minimum de temps le maximum d'une performance [...]. Et s'il est apte à la nage papillon, qu'il ne choisisse pas les cent dix mètres haies ! [...] Or l'éventail offert par la recherche n'est pas moins large que l'éventail offert par les Jeux olympiques. Les deux seules questions sont que chacun trouve sa filière et qu'une fois choisie celle-ci, il y trouve un entraînement adéquat. (Desroche, 1978, p. 25)

L'entraînement se concrétisera par la suite en prévoyant des tâches intermédiaires à accomplir pour arriver au bout de la recherche. Ces tâches seront plus aisément gérées, même souhaitées, si elles sont reliées à une prestation que la personne perçoit comme la sienne. Desroche est préoccupé, et il y revient souvent, d'éclairer l'hypothèse de départ, c'est-à-dire que chacun possède un potentiel à investir dans une recherche, potentiel qui doit être bien calibré, afin que le sujet se trouve « mieux placé qu'aucun autre pour la mener de bout en bout » (Desroche, 1971, p. 26). C'est pourquoi il rappelle que

chacun a son visage, son hameau ou sa banlieue, ses voyages, sa langue ou ses langues, son métier, éventuellement sa religion ou sa non-religion, ses alliances ou ses conflits, son itinéraire et ses sinuosités, ses souvenirs et ses espérances, ses rétrospectives et ses prospectives, ses réussites et ses échecs... Chacun sait des choses que d'autres ne savent pas. Il a des éveils pour des domaines qui laissent d'autres allergiques. Il peut aller où d'autres ne pourront pas aller. Tout cela, tout cela compose une combinatoire qui donne à chacun son chiffre. (Desroche, 1971, p. 26)

3. L'ÉCRITURE COMME ACCOUCHEMENT

Cet accompagnement maïeutique est une forme d'initiation. En effet, la personne est accompagnée pour remplir au mieux des tâches constituant un long parcours de redécouverte de soi et de réinstallation dans le monde par le biais de la recherche. Et toutes ces tâches sont expliquées, partagées, approfondies mois par mois. Elles sont vécues avec le

compagnon expert, dans un dialogue réciproquement enrichissant, susceptible de faire franchir des étapes de plus en plus audacieuses, afin d'atteindre à l'autonomie.

Pour Socrate, l'accouchement se passait oralement, par libre prise de conscience (guidée certes, mais essentiellement libre), alors que, selon Desroche, il s'agit d'un accouchement à l'écrit. L'écriture est considérée comme un accouchement car « écrire est un effort créateur, voire un effort physique qui ne va pas sans peine. [...] Et on ne trouve pas toujours, on peut même le dire, on n'a guère trouvé les secrets de l'accouchement sans douleur dans l'accouchement littéraire » (Desroche, 1971, p. 128-129). La gestion d'une recherche, donc, a sur la personne des effets qui vont au-delà de la simple compréhension d'un phénomène donné, ou de la pure et simple satisfaction personnelle. Dans le cadre du Collège Coopératif, le mémoire à écrire peut et doit être effectivement un accouchement, c'est-à-dire une mise au monde d'un élément susceptible de modifier radicalement la vie de la personne engagée, car ce qui se modifie, c'est sa représentation d'elle-même. Un travail de ce type se configure donc nettement comme un travail sur soi. Cela entraîne toute une série de remaniements de la personne, à un tel point que ses attentes initiales peuvent être bientôt dépassées. Comme l'écrit Guy Avanzini, « apprendre, chercher, trouver, écrire, ce n'est pas seulement faire, c'est se faire ; c'est même se refaire ». En ce sens, « à la limite, le travail intellectuel a une portée curative. Combien, en se préparant à un diplôme, conduisent par lui, à leur manière, leur auto-thérapie ? » (Avanzini, 1996, p. 76).

Par le biais de l'écriture, la personne transite d'une expérience possédée, mais parfois mal connue, à une communication (Desroche, 1984b) de deux types : d'abord *ad intra*, avec soi, avec sa propre représentation ; deuxièmement *ad extra*, ce qui donne lieu à communication, partage, coopération (Drapéri, 2005). En un mot, il s'agit d'un don. Et cela, à son tour, donne lieu à plusieurs retombées. Sur le sujet, bien sûr, mais il ne faut pas non plus méconnaître les conséquences sur le formateur, qui développe son œuvre en même temps que l'avancement de la recherche du "formé". Toutefois, l'expérience permet à Desroche de devenir conscient que l'acte d'écrire n'est pas évident pour tout le monde. Il fait alors un choix précis : tout en évitant de s'acharner à conduire chaque personne à l'écriture, il se concentre sur ceux qui lui semblent socratiquement "en état de grossesse". En effet, « l'expérience de l'écriture n'est recommandable et viable que moyennant un minimum d'empathie ; elle est alors facile et fructueuse » (Desroche, 1984b, p. 161). Est-ce "le dieu" qui exerce le rôle de catalyseur de cette empathie ? Peut-être. Mais, pour Desroche, cet effort n'est gérable, au début, que par le maïeuticien, qui devient en quelque sorte officiant religieux. En ce cas spécifique, on peut entrevoir des éléments religieux propres à l'histoire personnelle de l'auteur. Mais, s'il est bien évident que Desroche n'abandonnera jamais un certain rôle d'officiant (même s'il l'a laïcisé et libéré des toutes structures superposées), sa conception de l'officiant s'apparente plutôt à une vision religieuse originaire, pré-théologique, une vision qui n'expulse pas le sacré, le daïmon, le dieu (ou les dieux), lequel, tout en étant invisible, opère néanmoins concrètement dans les personnes.

Quels que soient le nombre et le partage des "logies", des "graphies", des "sophies" qui sont les armes, l'armure et l'armature d'une polyclinique, sa maïeutique ne peut pas ne pas mettre en œuvre une certaine énergie sans une certaine liturgie. Ses opérateurs sont comme des officiants d'une humble et secrète dramaturgie où les acteurs eux-mêmes ne sauraient suppléer hic et nunc à quelque chose comme une grâce. Il y a en elle de l'adorcisme ou de l'exorcisme, car ce qui s'y traite est l'adjuration ou la conjuration de ce que Socrate appelait le "démon"

ou le “dieu” intérieurs : tiers personnages malins ou bienfaisants, toujours assez inexplicables, et qui sont les esprits d’un esprit. (Desroche, 1978, p. 111-112)

En ce sens, on peut dire que le dieu est à l’œuvre aussi dans le maïeuticien, lequel, en revanche, n’est pas possédé, de même que la sage-femme peut faire accoucher justement parce qu’elle ne sent pas la douleur.

4. L’ENTRETIEN D’AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE

Selon la tradition propre à l’EHESS, Desroche accepte les étudiants sur la base d’un contrat réciproque. Ceux-ci s’adressent à lui car ils sont intéressés par ses séminaires et son curriculum, de même que lui accepte de diriger leurs recherches sur la base de l’intérêt qu’il y entrevoit. Or, dès les premières années d’enseignement, ce contrat devient de plus en plus compliqué à gérer, à cause de l’augmentation exponentielle de stagiaires s’adressant à lui. Ceux-ci proviennent des endroits les plus différents, possèdent des compétences variées et leurs expériences antérieures de formation sont très diversifiées. L’entretien initial devient alors fondamental pour une connaissance approfondie :

On apprend beaucoup dans un entretien de ce genre. Des voies se ferment et d’autres s’ouvrent. Souvent l’interlocuteur n’avait pas pensé que pour traiter tel projet, cher à son cœur, sa tête ne disposait pas des instruments essentiels à un tel traitement : absence de documentation, allergie ou carence devant les méthodes requises, incapacité à travailler dans la langue qui s’impose, ignorance des fouilles déjà accomplies, impossibilité de se rendre sur le champ de fouille qui serait préférable ou prioritaire, etc., etc. Souvent, au contraire, il ignore les richesses qu’il porte en lui : il ne sait même pas que ce sont des richesses. Il parle des dialectes qui, pour tout autre que lui, nécessiteraient un apprentissage de plusieurs années aux Langues orientales... Il peut entrer de plain-pied dans des villages ou dans des milieux dont tout autre que lui ne saurait obtenir l’audience que moyennant des approches prolongées et aléatoires... (Desroche, 1971, p. 30)

Cette première étape d’un parcours qui vise la rédaction d’un projet de recherche pourrait paraître la plus difficile. En réalité, l’expérience de Desroche lui fait dire que « parfois ce problème est inexistant », car « l’impétrant porte en lui depuis longtemps comme une nostalgie tenace, le désir et le schéma d’une recherche circonstanciée ». Beaucoup plus diffusée que ce qu’on imagine, « cette situation est si fructueuse qu’en éducation permanente on devrait pouvoir la susciter méthodiquement par des sessions, brèves d’ailleurs, d’éveil à la recherche ». Par contre, il connaît très bien tous ceux qui, tout en ayant décidé de s’engager dans un parcours d’éducation permanente conjugué à la recherche, ne savent pas comment s’orienter face à la nécessité de rédiger un véritable projet. Cette difficulté est souvent la cause « des projets qui seraient magnanimes s’ils n’étaient pas mégalomanes » (Desroche, 1971, p. 21-22), ou trop vastes, ou trop génériques, ou dépassés, ou encore trop visionnaires pour pouvoir devenir réalisables. Ce qui importe, donc, c’est la présence d’une structure susceptible de donner des règles. Ces dernières ne doivent surtout pas être étouffantes, car, en régime d’éducation permanente, le temps de l’étude est très souvent en alternance avec celui de la vie professionnelle. Néanmoins, il est très important qu’il y ait « des conditions déterminées et déterminantes », capables de régler et faire mûrir « la spontanéité de l’apprenti en recherche ». Dans la phase appelée par Desroche “exploratoire”, il faut des facteurs importants pour réussir dans la

précision du projet de recherche. Le premier consiste dans « le facteur personnel et [dans] la délimitation du domaine ». Le lien entre l'histoire de la personne et le projet est donc très important, et cela pour éviter d'assigner à un jeune chercheur un projet conçu "par" ou "pour" d'autres. L'entrée en scène de la personne avec toutes ses potentialités et ses intérêts imposera, en outre, de « trouver ici une juste mesure entre une participation nécessaire et une distanciation souhaitable » (Desroche, 1971, p. 28-29). Pour repérer le fil rouge d'un projet, Desroche juge nécessaire de poser au chercheur potentiel une série de questions :

De quel pays ou de quelle région êtes-vous ? Quel était votre milieu familial ? Quel cycle d'études avez-vous déjà suivi ? À quels groupes associatifs avez-vous déjà appartenu ? Quelles activités dans ces groupes ? Militantes ? Économiques ? Sociales ? Éducatives ? Quels voyages déjà ? De quelle durée ? Dans quelles conditions ? Quelle activité professionnelle jusque-là ? Quels travaux de réflexion éventuellement autour de cette activité ? Avez-vous déjà rédigé ou/et publié quelque chose ? Quelles langues apprises et parlées ou/et écrites ? Quelle familiarité déjà avec quel domaine scientifique ? Vers quel domaine ou quelle problématique s'ouvrent spontanément l'appétit et la curiosité ? Quels projets d'avenir ? Projets culturels ? Projets professionnels ? Quels échecs déjà encourus ? Frustrations culturelles ? Impasses professionnelles ? Pourquoi avoir déjà choisi tel domaine de recherches ou/et tel responsable de ce domaine pour venir parler de cette orientation avec lui ? etc., etc. (Desroche, 1971, p. 30)

Cette nécessité de mieux connaître le parcours de chaque étudiant est fondamentale pour mieux l'accompagner. Il devient nécessaire et quasi spontané, ainsi, de repérer et de mettre au point un outil susceptible de faire parvenir à une connaissance approfondie de l'histoire personnelle de chacun, afin d'adhérer d'une façon plus fidèle à un trajet qui autrement ne serait pas si lisible, mais aussi pour fournir aux deux (formateur et adulte en formation) des éléments d'analyse caractérisés par un minimum de langage commun. Comme il l'affirme :

Lorsque vous vous trouvez en présence d'un adulte (on pourrait multiplier des exemples précis) et que vous scrutez son autobiographie, c'est comme si vous procédiez à une radiographie culturelle. Au fil de l'entretien en profondeur, il y a tout un arrivage de connaissances, de potentiel. Donc, pour l'adulte, c'est avantageux. (Desroche, 1990a, p. 29)

Pendant que Desroche avance sur ce type d'activité maïeutique, il comprend de plus en plus l'importance d'adhérer aux aspirations les plus profondes qui émergent dans cette phase autobiographique. Et cette adhésion est féconde, car elle permet d'activer le réel intérêt de l'étudiant, un intérêt capable de résistance face aux temps et aux modalités requises, qui sont parfois très longs et surtout pas exempts de frustration.

En outre, il apparaît de plus en plus aisément qu'une approche de ce type garantit une réelle originalité à la recherche concernée, bien que toutes soient réductibles à des filières communes. Et c'est bien l'originalité de chaque parcours formatif ou professionnel qui peut garantir aussi l'originalité de la recherche correspondante, ce qui en assure l'intérêt au niveau pratique et scientifique. Souvent, en fait, il s'agit de lancer des recherches qui s'enracinent dans des expériences pluriannuelles déjà expérimentées mais trop peu ou pas du tout connues. Et, même si ces expériences ont successivement échoué, le fait que, à un moment donné, elles ont été pratiquées permet de les imaginer praticables à nouveau, avec

des correctifs adéquats. C'est bien cela qui permet de transformer doucement ces recherches en autant de projets possibles, qui soient en mesure, dans un deuxième moment, de susciter de nouvelles initiatives, même si, au départ, elles semblaient plutôt des visions chimériques.

Le sens de ce type d'approche biographique, expérimenté pendant des années et aujourd'hui utilisé plus ou moins dans la forme que Desroche lui a donnée dans les années 1970-80, aurait pu rester enfermé dans l'usage qu'en faisait son inventeur si du Canada n'était arrivée la requête de sa formalisation, pour en favoriser communication et donc diffusion. Même si, au début, l'auteur ne semble pas convaincu de la transférabilité possible d'un outil utilisé d'une façon quasi spontanée, il accepte de donner une structure intelligible à cette étape autobiographique. De cet effort découle un texte capital, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (1984a). L'importance de ce document est telle que Desroche l'utilisera presque entièrement pour la publication d'un ouvrage plus connu, c'est-à-dire *Entreprendre d'apprendre* (1990a). À propos de l'autobiographie raisonnée, Desroche affirme :

Cet instrument, nous l'avons [...] amorcé, tâtonné, testé avant de l'attester, mûri, diffusé, partagé avant de le formaliser — pour autant qu'une formalisation se doive d'intervenir — et, ce faisant ou pour ce faire, avons développé sa différence spécifique dans le genre commun que sont faune et flore des "histoires de vie" cultivées par d'autres approches sociologiques, ethnologiques, éducatives ou littéraires. (Desroche, 1984a, p. 9)

Avec sa division en quatre colonnes², la "bioscopie" de l'autobiographie raisonnée permet d'enregistrer la chronologie des études formelles, des études non formelles, des activités sociales et des activités professionnelles. Ainsi, une fois l'entretien autobiographique terminé, une lecture en verticale et en horizontale favorise la compréhension des étapes marquantes, des entremêlements des activités, des fils conducteurs d'une biographie autrement peu lisible.

5. L'APPRENTISSAGE PAR LA RECHERCHE PERMANENTE

Desroche postule que les sciences sociales peuvent et doivent être enseignées même aux personnes apparemment dépourvues de connaissances préalables, surtout si elles sont munies d'une expérience pratique remarquable. Son expérience lui suggère que l'apprentissage des sciences sociales de la coopération et du développement est possible à partir des pratiques sociales correspondantes. Les premières éclairent les secondes, tandis que ces dernières nourrissent l'effort nécessaire à l'acquisition des bases théoriques requises des premières. À la base de cette conviction, on peut facilement trouver son but de diffusion de la connaissance et du savoir, qui passe par le partage et le travail en réseau et qui a toujours marqué son activité de chercheur. Il lui semble donc tout à fait normal d'éduquer à la recherche les personnes qui le lui demandent ; de plus, cela devient, au fil des jours, une sorte d'impératif moral. Il semble surtout engagé à donner la parole à qui a

² Pour la bioscopie, voir Desroche (1990a, p. 54) ou Draperi (2016, p. 54). L'autobiographie raisonnée garde toute sa pertinence et, pour cette raison, elle est pratiquée et transmise aujourd'hui. Juste à titre d'exemple, on remarquera la formation courte sur l'autobiographie raisonnée organisée au CNAM/Paris au sein du Centre d'économie sociale, travail et société (CESTES).

quelque chose à dire. Et cela n'est pas pour autant une formule vide, mais exprime le rêve d'équiper d'instruments théoriques ceux qui sont riches en pratique (sociale, relationnelle, éducative, etc.), mais qui, sans les premiers, ne pourraient ni l'éclairer, ni l'analyser, ni la communiquer. Du moment où les praxéologies lui semblent de plus en plus s'imposer comme un nouveau et prometteur domaine d'investigation, il affirme ce qui suit :

Il y a des chercheurs professionnels. Ils sont payés pour consacrer à la recherche leur plein temps. Si vous vous en sentez le goût et les capacités, le mieux pour vous est évidemment de déboucher dans un statut de ce genre. [...]. Mais il y a place aussi pour des chercheurs — surtout peut-être en sciences sociales — qui tout en étant non professionnels sont susceptibles de coopérer avec des chercheurs qui sont des professionnels. Ce seront des amateurs dites-vous ! Voire. Pourquoi ne seraient-ils pas amateurs dans le sens où le sport distingue justement les amateurs des professionnels ? Qui plus est : Marx ou Proudhon ne sont jamais devenus professeurs d'université et pourtant combien de professeurs d'université commentent leur œuvre ! Étaient-ce des amateurs ? (Desroche, 1971, p. 158)

On entrevoit dans ce texte moins la formulation théorique de la recherche-action propre à Desroche que la tentative d'un rapprochement entre recherche et action.

On peut se demander si de plus en plus au contraire un programme de recherches en sciences sociales ne postulera pas le concours et des chercheurs professionnels et des chercheurs non professionnels. L'essentiel est qu'ils parlent un langage commun : un langage de chercheurs ouvert au langage des institutions ou des mouvements sociaux, et inversement un langage d'institutions ou de mouvements ouvert au langage de la recherche. Sur les deux versants l'ajustement n'est pas facile, j'en conviens. C'est même peut-être une course contre la montre : à qui parlera le mieux et le plus vite le langage de l'autre et donc qui sera le premier à devenir bilingue. (Desroche, 1971, p. 158)

Pour initier ces adultes à la recherche sociale, il considère fondamental de partir de ce qu'ils savent déjà faire, même si très souvent cela n'a pas une valeur reconnue. On comprend bien, donc, l'importance d'équiper ces adultes de toute une série d'outils permettant de les faire apprendre "en faisant", afin que l'appropriation de ceux-ci soit gratifiante et encourageante. En somme, il faut éviter tout ce qui pourrait en inhiber les espoirs. En outre, il faut que cette appropriation devienne de plus en plus définitive, en rendant ces adultes plus autonomes, en vue de pouvoir conduire des recherches ultérieures ou des groupes de recherche dans leur domaine. Tout compte fait, cela est justement facilité, à ses yeux, par des parcours de type initiatoire. C'est pourquoi celui qu'il propose a une composante très pratique, comme à vouloir éviter tout risque d'échec car, dans l'initiation, l'échec est très grave. Par exemple, en accompagnant ses stagiaires dans l'exploration d'un projet possible, Desroche les invite à bien considérer quatre facteurs. Un premier concerne leur propre histoire personnelle, dont l'influence sur la délimitation du domaine de la recherche est certaine, surtout si on ne méconnaît pas le dilemme participation-distanciation. Un deuxième à considérer dans cette phase est nommé « le facteur dossier et la formulation d'un pré-projet ». Desroche recommande aux candidats l'écriture au moins d'une centaine de lignes sur le domaine de recherche considéré, afin d'en favoriser une première maîtrise. Sur la base de ce texte, il deviendra possible, ensuite, de prendre contact avec des spécialistes en la matière ou des centres de recherche spécialisés, pour formuler des

hypothèses de faisabilité et opportunité. Il sera en outre important de recenser les publications principales relatives au domaine envisagé, en se référant « aux plus récentes ou aux plus topiques ». Dans ce double travail de recherche préalable, Desroche considère comme fondamentale l'assistance du directeur d'études. Si les deux précédents facteurs risquent de n'être pas considérés comme suffisants, les deux autres pourraient se révéler décisifs. En effet, le troisième est « le facteur "moyens" et la définition de l'approche ». Il s'agit très simplement d'estimer, le plus possible à l'avance, les coûts de la recherche, même ceux qu'on serait tenté de sous-estimer : les frais de transport qui seront nécessaires pour repérer la documentation, les coûts de la vie quotidienne pendant une pause professionnelle vouée à la recherche, les coûts pour transcrire ou éventuellement faire traduire des entretiens, etc. Selon l'approche suivie, selon le domaine d'investigation et selon l'ampleur de la recherche il y aura évidemment des contraintes à considérer. Se permettre de le faire à l'avance, selon Desroche, a le mérite d'orienter le choix, en cas de doute, entre différents projets. Même le quatrième facteur peut orienter le choix définitif du projet, car il concerne « le facteur temps et la fixation d'un calendrier » (Desroche, 1971, p. 31-35). Le temps nécessaire est évidemment variable selon qu'on peut se dédier à la recherche à plein temps ou à temps partiel. S'agissant d'adultes, en revanche, la continuité n'est pas toujours garantie.

6. LA RECHERCHE-ACTION

Ce qui est intéressant, maintenant, c'est d'approfondir la réflexion sur la recherche-action, car l'acception particulière que Desroche assigne à ce genre d'analyse a trait justement à sa conception de l'éducation permanente. En particulier, « elle désigne précisément l'effort de l'adulte qui constitue son expérience professionnelle en objet d'une recherche, pour l'élaboration de laquelle il se procure, moyennant tous les concours utiles, les méthodes et connaissances requises » (Avanzini, 1996, p. 134). Desroche, qui l'appelle initialement « recherche active spécialisée » (Desroche, 1971, p. 155), n'est pas un simple vulgarisateur de la recherche-action américaine : « de même qu'il en a jeté les bases institutionnelles et stimulé incessamment la dynamique et l'essor, il lui a, par diverses publications, assuré ses assises méthodologiques et son statut épistémologique » (Avanzini, 1996, p. 134). Christian Hermelin aussi affirme l'originalité de l'approche de Desroche. En effet, grâce au travail de recherche réalisé avec le concours de ses stagiaires, « pour eux et avec eux, il forgea à sa sauce la grande idée de recherche-action, que l'on pourrait traduire, en ce qui le concerne, par "recherche d'acteurs" » (2008, p. 240). Selon Jacques Palard, la recherche-action telle qu'il l'a développée « est une autre forme d'effacement des frontières — entre enseignant et enseigné, cette fois — en ce qu'elle fonctionne à la façon d'une méthode inductive par valorisation des acquis individuels et collectifs » (2008, p. 106).

L'ouvrage *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente* ne semble pas encore formaliser la recherche-action, même si on en entrevoit les principes fondamentaux dans la dialectique acteur-auteur. Encore, après avoir défini l'importance de la retombée sociale d'un travail de recherche, Desroche place ce dernier à l'intérieur d'un parcours susceptible de devenir permanent. Pour cela, il repère des démarches qu'il considère comme importantes, afin de prendre « le pli de la recherche, un pli tel qu'une recherche élémentaire en amorce une autre plus approfondie, et celle-ci une autre, et cette autre une autre encore » (Desroche, 1971, p. 154). En particulier, il semble déjà esquisser ce qui deviendra justement la traduction de la recherche-action. Quelques pages plus tard,

Desroche parle aussi d'un programme de recherche active spécialisée, qui se concrétise dans

une recherche assumée et conduite dans l'action et à travers l'action. C'est difficile car l'action dévore le temps et sollicite toujours plus ou moins la réflexion vers des autojustifications. Et pourtant, pour le bénéfice de l'action elle-même, rien ne vaut cette distance prise à son endroit par une réflexion qui la surplombe, la déborde, la ressource, la reconsidère ou la juge. De plus en plus, je vois des hommes dits d'action postuler des marges de cette action à l'intérieur desquelles ils se ménageraient les temps de l'intériorisation, de la lecture, de la documentation, de la prospective et de la rétrospective. C'est nécessaire pour eux comme une réoxygénation. [...] C'est pourquoi une première recherche menée à bien n'est jamais qu'un tremplin. (Desroche, 1971, p. 155-156)

On l'a déjà vu : selon Desroche, il n'y a aucune interdiction à la participation des praticiens à la recherche, même s'ils n'en sont pas des professionnels, car ils peuvent également y apporter une contribution importante. De plus, comme le remarque Philippe Trouvé, la recherche-action « constitua un pilier de sa conception de l'éducation permanente en ce que le passage de l'action à la recherche et réciproquement furent pour lui le support privilégié de l'activation ou de la réactivation des potentiels de développement de l'adulte » (2008, p. 30).

[...] Si Science et Action demandent à être reines chacune dans leur royaume, je suppose que la meilleure manière pour cette double souveraineté de ne pas se muer en double tyrannie, c'est encore de les camper — science et action — deux majestés l'une vis-à-vis de l'autre, en des termes tels que chacune soit pour l'autre "l'opposition de Sa Majesté". (Desroche, 1971, p. 170-171)

Science et action se configurent donc comme deux majestés irréductibles, obligées à une cohabitation pas toujours facile : « les parties prenantes à cette recherche en sciences sociales dans un régime d'éducation permanente n'ont pas à en attendre la quiétude d'une synthèse, mais bien plutôt l'aggravation d'une antithèse » (Desroche, 1971, p. 171). Desroche deviendra moins ésotérique quelques années plus tard. Après avoir rappelé qu'« une expérience pratiquement remarquable n'est pas pour autant une expérimentation théoriquement plausible » (Desroche, 1978, p. 68), il souligne les précautions à prendre en ce qui concerne la posture du chercheur participant.

S'agissant d'une "recherche-action", c'est-à-dire d'une opération dont le titulaire est l'auteur de la recherche après avoir été ou tout en étant l'acteur de cette action, ledit auteur est simultanément d'autant mieux, mais aussi d'autant plus mal placé qu'il fut ou qu'il est conjointement acteur. D'autant mieux : c'est le positif déjà dit. D'autant plus mal : c'est le négatif à ne pas passer sous silence. Toute recherche suppose en effet une conjugaison optimale entre une participation qui fait entrer dans son domaine et une distanciation grâce aux méthodes pour s'en sortir. C'est là le handicap fréquent de l'auteur-acteur : il ne s'en sort pas. (Desroche, 1978, p. 68-69)

D'une telle situation, les risques ne doivent pas être méconnus. Au mieux, le chercheur « rédige ses Mémoires ». Au lieu d'une recherche authentique, on aura alors « une médiocre mono ou autobiographie », ou bien « une non moins médiocre sociographie »

(Desroche, 1978, p. 69). Afin qu'une recherche soit vraiment telle, il faut donc qu'elle réponde à des conditions fondamentales.

Toute recherche, et surtout la recherche-action, suppose ainsi une méthodologie de la distanciation. L'action, pour être traitée dans une recherche, demande à être non seulement narrée, mais interrogée moyennant hypothèses, comparaisons, formalisations, codifications, conceptualisations, bref toute procédure de nature à encadrer la particularité concrète dans un universel abstrait et donc de nature à restituer le concret dans l'universel et l'universel dans le concret (Desroche, 1978, p. 69).

Cette attitude lui semble la meilleure pour l'analyse des pratiques sociales, lesquelles nécessitent une approche spécifique. À ses yeux, un avantage ultérieur tient au fait que la recherche-action introduit dans la recherche scientifique de nouveaux auteurs, qui étaient et sont les acteurs des phénomènes observés. Cette démarche permet donc de diffuser la connaissance et le savoir, tout en démontrant qu'il est possible d'élargir la communauté scientifique et d'introduire scientificité et rigueur d'analyse même dans des secteurs pratiques qui, auparavant, n'en disposaient guère. Il est néanmoins conscient du débat destiné à s'engager entre supporteurs et détracteurs de la recherche-action, face au danger de banalisation de la recherche scientifique ou, mieux, au soupçon de non-scientificité. Mais l'enjeu que Desroche y voit est majeur de la crainte de ces risques.

Partant de la sociologie classique, où on se fonde sur le fait que les lois de la société déterminent l'homme, il esquisse cette nouvelle voie, qui se construit sur l'imbrication du « comment l'homme se détermine sur les déterminismes de la société » et du « comment l'acteur surmonte les déterminations de la société ». C'est entre ces deux "comment" que se situe la marge de liberté de l'acteur pour battre le système (Loubet, 2008, p. 49-50).

7. LE MODÈLE DU COMPAGNONNAGE

Henri Desroche peut être considéré comme le théoricien d'une nouvelle approche en éducation des adultes. En effet, la pratique expérimentée et la théorisation, élaborées successivement, l'ont amené à proposer le concept d'"auto-éducation assistée", emprunté, au moins en partie, à l'œuvre de Bertrand Schwartz. En se référant à l'ouvrage de celui-ci *L'éducation demain*, il affirme s'appuyer sur le septième chapitre, titré « L'autoformation assistée » (Schwartz, 1973), pour cautionner son auto-éducation assistée.

Sur l'autoformation, j'y retrouve d'abord la personnalisation et l'individualisation des projets [...]. J'y retrouve ensuite et surtout l'équivalent de notre polyclinique dans le dispositif d'"assistance"... comme on parle, pour une automobile d'une direction "assistée" ou d'un système de freinage "assisté", assistance définie ici ou là comme "médiation" (p. 181), comme "guidance et orientation" (p. 182), comme "désinhibition (affranchissement)" (p. 185) et souhaitée enfin comme devant être "le fait d'une équipe" (pp. 186-187). Mais, dans la foulée, je me demande si cette équipe... ou cette polyclinique ne devraient pas être de composition encore plus élastique : comportant non seulement des hommes de science, mais aussi des hommes de l'art et des hommes de métier. (Desroche, 1978, p. 115)

Cette vision renvoie à une conception particulière de la personne et de la recherche sociale. D'abord, on l'a vu, Desroche donne une grande importance aux procédures initiatoires, susceptibles de faire progresser toute personne relativement à la conscience de soi et de ses propres ressources. Les caractéristiques de l'initiation résident surtout dans une expérience intense et intensive d'apprentissage côte à côte avec un expert capable d'enseigner mais aussi de s'assurer de l'apprentissage effectif, et cela dans un parcours fondé sur les caractéristiques des sujets considérés. C'est cela qui permet à la formation d'être sur mesure, pour eux, pour leurs exigences les plus profondes, pour leurs réelles capacités de recherche : « l'essentiel est que finalement et provisoirement s'obtienne une combinaison qui soit virtuellement savourée comme au minimum frustrante, au maximum satisfaisante » (H. Desroche, 1978, p. 48).

Comme tout parcours initiatoire, celui proposé par Desroche a pour but l'autonomisation de la personne, afin que la conclusion dudit parcours, célébré par un véritable rite (le dépôt du mémoire ou, en certains cas, la soutenance), s'accompagne non seulement de l'appropriation plénière des virtualités redécouvertes au fil des jours mais aussi d'une pratique suffisante de la communication écrite, susceptible de changer la représentation de soi face aux défis futurs. C'est pour cela qu'il est important de « faire et de faire faire un premier transit d'une *ex* à l'autre : de l'expérience à l'expression... » (Desroche, 1978, p. 45).

Selon l'auteur, il est nécessaire que l'éducation proposée devienne véritablement permanente, pour libérer progressivement le sujet de la tutelle du "maître". Cela va dans la direction de la pleine autonomie, donc du dépassement d'un modèle simplement didactique, qui trop souvent garde le sujet dans une posture subalterne par rapport au formateur. Pour poursuivre cette finalité, il conçoit un appareillage très structuré, en mesure de garantir au sujet ce qui peut lui être utile pendant toute la durée de la formation. Cet appareillage est articulé et, en même temps, flexible. Il ressemble moins à un parcours initiatoire de type individuel "maître/disciple" (même si cet aspect n'est pas complètement absent), qu'à l'initiation opérée par une communauté. Bien que la figure charismatique de Desroche soit centrale dans ce processus, néanmoins la coprésence d'un bon nombre d'enseignants et d'experts, la structuration des séminaires "à la carte" et le concours des personnes-ressources transforment l'auto-éducation assistée en un parcours initiatoire de type plutôt compagnonnique. En ce sens, on pourrait parler d'une communauté de type ouvert, avec des liens très forts et soignés, qui prend soin attentivement des nouveaux arrivés, en les poussant à faire de leur mieux, à partir de la richesse de leur expérience de terrain, mais sans se refermer en elle. Et cela semble confirmé par cette remarque sur les qualités des stagiaires :

Notre procédure se doit d'être à peu près inverse de celle présentée et postulée par les procédures académiques classiques. [...] Pour nous et pour nos apprentis, la situation est inverse : ils maîtrisent peu ou pas les méthodologies, les conceptualisations ou les engrangements livresques. [...] Mais, par contre, ils dominent un terrain qu'une expérience leur a rendu familier, et leur pratique ou leurs responsabilités les ont accoutumés à entreprendre. Ils ont si peu à "entrer" dans la vie qu'ils n'en sont pas sortis. Leur problème est même de "s'en sortir" pour entrer dans l'étude. (Desroche, 1978, p. 44-45).

Le modèle proposé par le Compagnonnage est source d'inspiration pour le parcours de l'auto-éducation assistée : par ses modalités d'engagement, parce qu'il est centré sur la volonté de l'adulte de s'engager d'une façon libre et consciente, par ses caractéristiques d'accueil, de partage et de transmission du savoir, par l'obligation de voyager et connaître d'autres compagnons, et enfin par la possibilité — une fois l'apprentissage accompli — que les compagnons reprennent leur route ou en empruntent d'autres. Et cela pour investir les compétences acquises en devenant, à leur tour, formateurs de nouveaux compagnons et fondateurs de "cayennes". Ces cayennes, en particulier, peuvent se constituer par agrégation de sujets pourvus d'un parcours similaire et partageant le même milieu ou grâce à la capacité de quelqu'un de fonder à son tour des groupes de recherche. Les compétences ainsi acquises par les acteurs-auteurs favorisent leur retour sur le terrain, pour continuer d'une manière inédite leur travail ou pour réveiller de nouvelles créativité et de nouveaux métiers.

BIBLIOGRAPHIE

- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.
- Desroche H. (1992). *Mémoire d'un faiseur de livres. Entretiens et correspondances avec Thierry Paquot*. Paris : Lieu commun.
- Desroche, H. (1966). « Voyages en ucoopies... ». *Esprit*, n° 2, p. 222-245.
- Desroche, H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1973). *Sociologie de l'espérance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Desroche, H. (1978). *Apprentissage 2. Éducation permanente et créativité solidaires*. Paris : Éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1982). «Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action». *Archives des sciences sociales de la coopération et du développement*, n° 59, p. 34-64.
- Desroche, H. (1984a). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Ottawa : Document UCI n° 1.
- Desroche, H. (1984b). *Écrire ou ne pas écrire* [Postface]. Dans B. Dobiecki, *Guide pratique pour communiquer par écrit* (p. 158-162). Paris : Éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1990a). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. *Apprentissage 3*. Paris : Éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1990b). *Interview avec Gaston Paravy et Ambroise Monod*. Document du Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente, 30 minutes, 20 novembre 1990, entretien transcrit et annoté par Jean-Christophe Le Forestier, Collège Coopératif de Paris, 17 p.
- Drapéri, J.-F. (2005). *Rendre possible un autre monde. Économie sociale, coopératives et développement durable*. Montreuil : Presses de l'économie sociale.
- Drapéri, J.-F. (2016). *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée (2^e édition)*. Montreuil : Presses de l'économie sociale.
- Hermelin, C. (2008). *Maïeutique et savoirs d'acteurs chez Henri Desroche*. Dans C. Ravelet et P. Trouvé (dir.), *Henri Desroche*. Paris : L'Harmattan.
- Loubet, P.-F. (2008). *La personne, la pensée d'Henri Desroche*. Dans C. Ravelet et Ph. Trouvé (dir.), *Henri Desroche*, Paris : L'Harmattan.

- Morin, A. (2006). *Henri Desroche e a construção da pesquisa-ação*. Dans M. Thiollent (dir.), *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*, São Carlos : EDUFSCAR.
- Palard, J. (2008). *Henri Desroche et le Québec. Animation vagabonde et innovation universitaire*. Dans C. Ravelet et P. Trouvé (dir.), *Henri Desroche*. Paris : L'Harmattan.
- Ravelet, C. (1997). *Introduction*. Dans E. Poulat et C. Ravelet (dir.), *Henri Desroche: témoignages et maïeutique* (p. 5-9). Bastidiana, hors-série n° 2.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Trouvé, P. (2008). *Quatre anticipations d'Henri Desroche*. Dans C. Ravelet et P. Trouvé (dir.), *Henri Desroche*, Paris : L'Harmattan.

LE DIALOGUE EN HISTOIRE DE VIE PEUT-IL ACTUALISER LA DIALECTIQUE AVEC LE MODÈLE DIALOGIQUE?¹ (PINEAU G.)



Gaston Pineau

Gaston Pineau, est professeur émérite de l'Université de Tours et chercheur émérite du Centr'ERE à l'Université du Québec à Montréal.

Gaston.pineau@univ-tours.fr

Résumé

L'article développe comment en histoire de vie la pratique du dialogue dynamisée par un modèle dialogique peut actualiser et démocratiser la dialectique comme art du devenir. Il le fait en cinq points : 1- Le dialogue comme pratique narrative courante à cultiver. 2- La modélisation d' un champ dialectique de recherche en histoire de vie. 3- La dialectique socio-linguistique des histoires de vie. 4- Les confrontations dialectiques de trois modèles d'histoires de vie. 5- La montée dialogique : un pont entre logique et langage pour développer les histoires de vie.

INTRODUCTION

Le dialogue ancre les histoires de vie dans une pratique narrative orale courante performante, formant à travers et au-delà du langage. La dialectique, art du dialogue et science du devenir, relie cette pratique quotidienne à des courants millénaires et variés de construction historique du savoir singulier. La dialogie, comme principe d'intelligibilité de la complexité (Morin, 1986), actualise ces courants que l'approche dialogique en socio-linguistique permet méthodologiquement de travailler.

Le préfixe dia – à travers — est commun aux trois termes. Il dénote à la fois division, séparation, et trajet vers leur union, réunion. Sa répétition concernant l'exercice partagé de la parole et de la logique pour construire les histoires de vie veut pointer la rupture nécessaire avec des modèles monologiques pour que cette construction soit formatrice de personnes : modèle biographique d'investissement extérieur de la vie d'un autre, modèle autobiographique d'auto-investissement exclusif. Cette répétition — jouant à des niveaux pratique, épistémologique et méthodologique différents — n'est pas superflue pour travailler à opérer une transition paradigmatique vers un modèle dialogique de co-investissement.

En effet, la recherche-action-formation en ce domaine hérite d'un paradigme disciplinaire de science appliquée encore dominant, désappropriant en grande partie les acteurs sociaux de leurs biopouvoirs de parler et de réfléchir en particulier leur vie. Le brocardage des

¹ Une version portugaise de cet article est parue en 2009 : « Dialogo, dialetica e dialogia em historia de vida » dans Norma Missae Takeuti, Christophe Niewiadomski (Coord.), *Reinvenções do Sujeito Social. Teoria e Práticas biográficas*, Porto Alegre, ed. Sulina-UFRN, p.191-208. Et une version abrégée dans *Éducation Permanente*, 2019, no 219.

histoires de vie comme illusoire (Bourdieu, 1986) est à rapprocher d'une autre déclaration aussi péremptoire sur la malédiction des sciences sociales d'avoir affaire à des objets qui parlent, double malédiction si, en plus, ils veulent parler d'eux-mêmes. Le mérite de la clarté de ces positions est de révéler l'ampleur du tournant paradigmatique à négocier. Plus qu'un simple tournant d'objet, de sujet ou de méthode, c'est un tournant paradigmatique multi-dimensionnel réinterrogeant la division sociale du travail intellectuel et les conceptions du savoir. C'est une révolution bio-cognitive, bio-éthique et bio-politique en marche.

1 – LE DIALOGUE, COMME PRATIQUE NARRATIVE ORALE D'HISTOIRE DE VIE À CULTIVER

« *Dis, Papa, raconte comment c'était quand tu avais notre âge.* » Cette requête de mes enfants, alors âgés de quatre et six ans, veut amorcer un dialogue intergénérationnel de construction d'histoire de vie. Elle demande de narrer oralement une tranche de mon monde vécu voilà bien longtemps en le reliant aux repères temporels présents de leur monde vécu à eux. Cette amorce de dialogue pose à la fois la distinction de nos deux mondes vécus, tout en proposant un moyen de les relier pour les comprendre, et apprendre ensemble : le dialogue, le « à travers la parole » ou plutôt les paroles des uns et des autres émises, réunies, reçues, échangées.

Le dialogue mobilise oralement la fonction narrative et distribue interpersonnellement son exercice pour « faire signe » avec les mondes vécus; c'est-à-dire d'abord, les transformer en signes et ensuite tenter d'articuler ces derniers en configurations compréhensives et compréhensibles des uns et des autres. Une caractéristique commune de ces mondes vécus et de la fonction narrative — que mobilise la requête de narration dialoguante ci-dessus — est la temporalité. « *Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement* » (Ricœur, 1991, p.63). D'où l'importance de la fonction narrative et de son exercice oral dialogué pour la construction d'histoires de vie, c'est-à-dire de construction de sens avec des mondes personnels vécus temporellement.

Dans le survol des pratiques orales courantes de construction d'histoires de vie, le dialogue, sous des formes variées et avec des interlocuteurs divers, ressort comme un moyen-princeps fondamental (Pineau – Le Grand, 2007, p. 6-9) : dialogues familiaux intergénérationnels comme ci-haut mentionnés; dialogues annuels autour des anniversaires, dialogues périodiques intra-générationnels entre pairs, amis, confidents pour faire le point : « *Alors, qu'est-ce que tu deviens* » ? Après le téléphone et la télévision, la révolution informatique ouvre à la phonie et à la scopie des espaces virtuels quasi infinis de dialogue à distance en temps réel. Le phénomène des blogs — de ces logs sur le web — est la manifestation la plus flagrante de cette possibilité technique d'extension planétaire du dialogue sur des formes variées.

Cette fortune du dialogue comme moyen courant, varié, universel de construction d'histoire de vie a fait son infortune scientifique. Sa réflexion systématique a été refoulée, voire invalidée par les approches disciplinaires modernes bâties sur la rupture épistémologique et méthodologique avec le monde courant, vivant et parlant. Son entrée en contrebande dans le monde savant avec les histoires de vie demande à être confirmée, travaillée, déployée pour éviter une mise en miettes de ce moyen princeps sous les meilleurs prétextes. En effet, sa mise en culture scientifique bouleverse les habitudes et méthodes disciplinaires instituées de penser, de travailler, de chercher. Le dialogue interdisciplinaire est déjà difficile. Que

dire du dialogue transdisciplinaire avec des acteurs sociaux et des langages non-disciplinaires, voire indisciplinés ?

Avec Ricœur, le développement des approches narratives est une piste qui déborde largement la philosophie et gagne les sciences sociales et humaines. Nous nous inspirons très explicitement, depuis les années quatre-vingt-dix, de son art de construction historique en trois phases pour comprendre la dynamique des histoires de vie : phase de préfiguration du récit dans l'expérience temporelle vécue, phase de configuration de l'expérience vécue par la narration, la mise en intrigue et phase de re-figuration ou transfiguration de l'expérience vécue par l'acte de lecture (Pineau – Le Grand 2007, p.83-86).

Auparavant, c'est à la dialectique que nous avons eu recours pour situer notre première grande recherche utilisant l'approche autobiographique pour comprendre l'autoformation d'une personne (Pineau, M.-Michèle, 1983. Pineau, 1986). Pourquoi ?

2 – MODÉLISATION D'UN CHAMP DIALECTIQUE DES HISTOIRES DE VIE

Dans son ouvrage fondateur de 1983, *Histoires et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, le sociologue italien Franco Ferrarotti optait explicitement pour la raison dialectique afin de sortir du cadre épistémologique classique.

« La spécificité de la méthode biographique implique le dépassement du cadre logico-formel et du modèle mécaniste qui caractérisent l'épistémologie scientifique établie. Si nous voulons utiliser sociologiquement le potentiel heuristique de la biographie sans en trahir les caractères essentiels (subjectivité, historicité), nous devons nous projeter d'emblée en dehors du cadre épistémologique classique. Nous devons chercher les fondements épistémologiques de la méthode biographique ailleurs, dans une raison dialectique capable de comprendre la « praxis » synthétique réciproque qui régit l'interaction entre un individu et un système social. Nous devons les chercher dans la construction de modèles heuristiques non mécanistes et non déterministes ; modèles caractérisés par un feedback permanent de tous les éléments entre eux; modèles «anthropomorphiques» que seule une raison non analytique et non formelle peut concevoir. Raison dialectique, donc raison historique étrangère à tout « occasionnalisme », capable d'une approche de la spécificité » (Ferrarotti, 1983, p.57).

C'est donc dans la mouvance de cette raison dialectique que nous avons entrepris notre recherche qui en a tenté une traduction méthodologique.

La démarche s'est déroulée en cinq étapes principales :

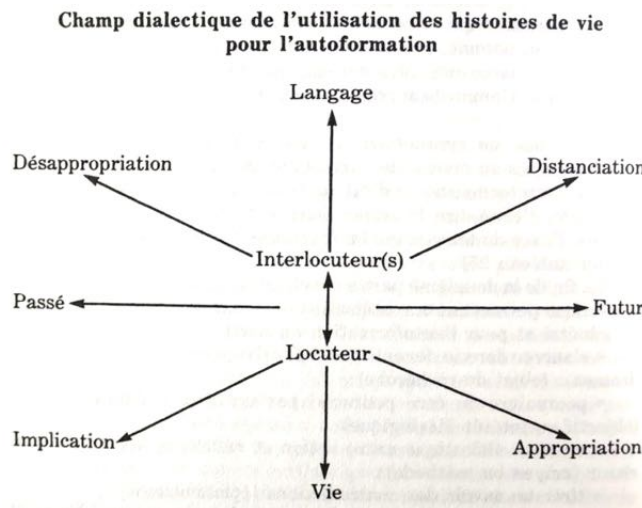
1. d'abord, premier écrit court et rapide d'une période de vie ;
2. ensuite, première co-interprétation écrite, aussi courte et rapide entre l'auteur du premier récit et une amie, à la lumière d'une étude du contexte social ;
3. puis hétéro-interprétation orale d'un petit groupe de pairs (une vingtaine de personnes);
4. écriture approfondie de l'histoire de vie à partir des événements jugés majeurs ;
5. enfin, co-interprétation écrite de l'autoformation de ce cours de vie, entre l'auteur et le chercheur, avec construction et application d'une grille d'analyse.

Dès le départ, l'utilisation a été située selon le paradigme dialectique :

- s'ancrer dans le devenir porté par des pratiques, des actes, des événements, etc. (objet de recherche) ;
- poursuivre ou être poursuivi par un intérêt d'émancipation (objectif ou intérêt idéologique) ;
- vivre la dialectique entre action et réflexion, acteur et chercheur (moyen ou méthode) ;
- tirer un savoir des contradictions (épistémologie).

Mais qu'est-ce que ça veut dire méthodologiquement ? En effet, le paradigme dialectique est lui-même en devenir permanent plein de contradictions (d'Hondt, 1991 – Foulquié, 1966). Il peine à s'autonomiser, pris par des forces centrifuges qui écartèlent dire et faire, acteurs et chercheurs. Il n'est pas un cadre de référence tout construit donnant des clés toutes faites prêtes à être utilisées. C'est plutôt un mouvement permanent de connaissance de l'être par l'être, pris avec la contradiction fondamentale des sciences humaines où l'exigence de rationalité se heurte à l'exigence vitale d'unification active. Pour ce travail, il offre bien quelques grandes lignes idéo-logiques, méthodologiques et épistémologiques rapidement résumées ci-haut. Mais leur utilisation est elle-même dialectique: elle ne s'opère que par une confrontation entre le paradigme et chaque situation. Cette confrontation construit alors un champ dialectique spécifique qui opérationnalise le paradigme et dialectise la situation. La carte à grande échelle suivante visualise la structure du champ dialectique construit.

Tableau 1 - Champ dialectique de l'utilisation des histoires de vie
(Pineau et Marie-Michèle, 1983, p. 386)



Au centre du champ se situe la dialectique relationnelle porteuse, locuteur-interlocuteur(s). Cette dialectique peut jouer en différé, c'est-à-dire que l'interlocuteur peut être absent au moment de l'élocution (ce qui est le plus fréquent en cas de journal écrit), mais celle-ci est toujours par définition un appel à l'autre, passé ou futur. Cet appel rend compte de la dialectique temporelle que tend horizontalement la construction de « l'histoire » pour tenter de relier passé, présent et futur et, qui sait, de lui échapper en entrant dans l'Histoire ou en créant l'Éternité. Histoire de quoi ? De vie. Cet « objet » se dialectise verticalement par sa relation/opposition au langage. Chaque mot fait violence à la vie. Violence nécessaire pour qu'elle existe singulièrement, mais cette singularité passe par l'action de cette négation : le

mot n'est pas la vie. Encore moins le mot de l'autre. Mais elle passe par le mot et parfois le mot de l'autre.

Travailler cet objet dialectique sans le réifier à un discours ou à un parcours ne peut être l'œuvre que d'une méthodologie articulant implication pratique et distanciation théorique, ce qui constitue le quatrième axe de tension méthodologique/épistémologique. Le cinquième est constitué par le pourquoi, l'objectif ou l'intérêt : appropriation ou désappropriation par le locuteur ou l'interlocuteur du produit de ce champ. Ces cinq axes de tension créent un champ de forces extrêmement complexe, riche et dense ; situation insoluble logiquement parce qu'elle recèle une charge totale, à la fois existentielle, sociale et épistémologique. Surcharge explosive... pour une utilisation positiviste. Surcharge énergétique et informationnelle, qui n'est traitable, à notre avis, que dialectiquement, c'est-à-dire dans le temps et dans le champ de confrontation de ces cinq contradictions.

Dans ce document, nous voudrions expliciter l'axe vertical, langage-interlocuteur-locuteur-vie, axe qui nous semble être le pivot des autres, en ce sens qu'il porte la matière à travailler (la vie), l'instrument principal de travail (le langage) et les travailleurs (locuteur-interlocuteur(s)). La bonne mise en place de ces éléments sur cet axe permet à la situation de fonctionner comme système socio-linguistique spécifique.

3 – LA DIALECTIQUE SOCIO-LINGUISTIQUE DES HISTOIRES DE VIE

Pour que les éléments de cet axe vertical forment un système, il faut qu'ils se mettent ensemble et fonctionnent entre eux, c'est-à-dire que chaque élément social trouve sa place par rapport à l'objet et à l'instrument et que ces places s'articulent, quitte à opérer des déplacements. Or cette mise en place dépasse de loin la simple relation sociale, elle vise à créer un système de production autobiographique. Elle suppose que chacun se situe bien par rapport à l'objet et à l'instrument de création : la vie et le langage. Ce qui est plus difficile qu'il n'en paraît car à cause des déterminations externes et antérieures, les positions initiales sont quasi à l'opposé.

3.1 - Position vitale immergée du locuteur qui doit se dédoubler symboliquement

Le locuteur est immergé dans sa vie, dans les multiples éléments et événements qui lui sont arrivés, immersion vécue, sentie mais non comprise. Il est tellement dedans, il fait tellement corps avec elle, qu'il est pris par ces événements/éléments internes et externes, prisonnier de leur bombardement incessant. D'où sensation d'étouffement et de manque d'espace tout aussi vital mais d'un autre type que cet espace occupé. Quel type ?

Le principal problème pour le locuteur est sans doute de répondre à cette question. Ce qu'il y a de sûr et qui lui fait créer la situation de production autobiographique (AB), c'est que le langage est vu comme l'instrument principal de création de cet autre espace vital. Mais pas n'importe quel langage. Car parmi les éléments qui composent la vie du locuteur, l'élément linguistique est déjà présent et de façon majeure : le locuteur parle déjà une certaine langue et échange avec d'autres en cette langue. Mais cette existence linguistique courante n'est pas suffisante. Elle appelle aussi à être complétée. Et cet appel crée la situation de production AB, c'est-à-dire, l'exercice particulier d'un certain langage.

Qu'est-ce qui spécifie à la fois cet exercice et ce langage pour le locuteur : *la condensation, l'imbrication du sujet, de l'objet, de l'objectif et du moyen*. Non seulement le sujet est immergé dans sa vie mais en plus il la prend comme objet à travailler, comme objectif à atteindre avec un moyen linguistique qui l'imprègne. Son premier problème sera donc d'opérer une désimbrication de ce vécu syncrétique, par une distanciation de ses différents éléments, distanciation lui permettant de les mettre à distance de vue. Paradoxalement, pour s'approprier il devra, dans un premier temps, se désapproprier des éléments subjectifs, créer un nouvel objet d'un type très particulier, qui peut s'appeler autoréférentiel : le sujet devient son propre objet de connaissance, et se dédouble.

Cet objet autoréférentiel dédoublant n'est pas tout formé comme l'est l'image d'un visage réfléchi par un miroir. Au contraire, il est constitué d'images multiples, plus ou moins tronquées et déformées, venant de la réflexion des autres et de la sienne, présente, passée et future. Ce processus de co-naissance autoréférentielle se déclenche justement parce que le sujet ne se reconnaît pas dans cet éclatement d'images et de représentations. Avant et pour se reconnaître, et à plus forte raison pour se mirer et s'admirer, il doit s'autoformer, c'est-à-dire unifier ces différentes facettes, ou, au minimum, établir un rapport d'unité avec elles, décider au moins qu'il est ou pas cet éclatement. En ce sens, le plus important pour l'autoformation de la personnalité n'est ni le sujet ni l'objet autoréférentiel, mais le rapport établi entre les deux, rapport qui crée, avec ce dédoublement, une nouvelle unité existentielle. Ce rapport est majeur puisque, comme l'analyse Y. Barel, le dédoublement apparaît d'emblée comme un processus *ambivalent* : « *Il est d'une part projection de soi hors de soi... création d'un extérieur distinct de l'intérieur; mais il est aussi, dans la mesure où il est autoréférentiel, négation de cette projection, de cette extériorisation* » (Barel, 1984 p. 207).

C'est cette ambivalence que le rapport doit travailler « en souplesse ». Barel parle d'un dédoublement dur quand le rapport se rigidifie et sépare plus qu'il n'unifie. Le sujet s'aliène en lui-même, inconnaissable, ou en une projection phantasmatique. Par contre, quand le rapport met en relation dialectique le sujet et l'objet autoréférentiel, il y a dédoublement doux. « *Le dédoublement doux est la mise en place d'une forme simple de récursivité définie par l'alternance d'une phase de déploiement du soi et d'une phase de rabattement sur soi de ce qui a été déployé ou déplié ; ou bien encore par un déplacement de soi vers le non-soi avec retour récurrent sur le soi* » (Barel, 1984, p. 230).

Quels que soient les problèmes et risques de ces dédoublements, il semble bien que ce soit un processus incontournable d'autonomisation. « *L'autonomie consiste avant tout en ce que l'individu ou le groupe devient à lui-même sa propre fin, sa propre transcendance, ce qui est le propre de l'autoréférence et déclenche de nouvelles formes de dédoublement* » (Barel, 1984 p. 235).

3.2 - Position épistémologique externe de l'interlocuteur qui doit s'impliquer existentiellement

Ce qui définit la place de l'interlocuteur, c'est d'abord d'être à l'extérieur de la vie qui s'exprime, d'être autre que le sujet. Cette place extérieure crée et renforce le dédoublement verbal opéré puisqu'elle est occasion de parole et porte-parole. Place ambivalente, car elle est une injure à la complétude cherchée par le sujet en même temps qu'un moyen de

l'atteindre. Place tellement prégnante, que cet Autre à la limite n'a pas besoin d'être présent pour être interlocuteur. Il est le grand Absent que tout sujet rend présent, ne fût-ce que par des signes, pour exister. Pour que la vie soit complète, elle doit être connue et reconnue au moins par un autre. Et toute autobiographie est un moyen de compléter sa vie en établissant un rapport, sinon son rapport aux autres autant qu'à soi-même.

Pour être interlocuteur actif, cet Autre doit cependant rapprocher cette altérité radicale qui fonde sa position. Pour établir une relation, jeter un pont entre les locutions, il doit s'impliquer dans la situation existentielle, ne fût-ce qu'un moment en ouvrant une oreille... ou un œil. Son degré de compréhension dépend quand même un peu de son degré d'implication et non seulement de sa distance épistémologique. Entre autres, rien qu'au niveau de l'énonciation, il doit accepter d'entendre et de parler, un tant soit peu, la langue courante de la vie quotidienne qui n'est pas sa langue savante, spécialisée, l'interprétation n'étant souvent pour lui qu'un problème de traduction.

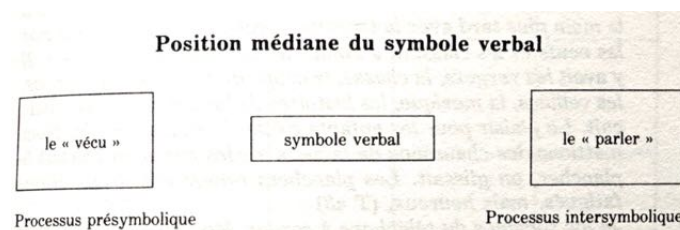
Dans le champ socio-linguistique de l'histoire de vie, les locuteurs et interlocuteurs occupent donc au départ des positions épistémologiques pratiquement opposées avec des chemins inverses à parcourir pour établir un système de communication. Le locuteur est immergé dans son vécu et doit s'en distancier verbalement, se dédoubler symboliquement pour créer, pour sa part, l'espace de communication ; l'interlocuteur lui, sans perdre son altérité radicale, doit s'approcher de ce vécu ne fût-ce que pour s'ouvrir à son langage courant qui souvent lui est aussi inconnu qu'une langue étrangère. Par ces déplacements réciproques, un espace et un système de communication peuvent se construire, fonctionner et produire... plus ou moins, plus ou moins longtemps et suivant différents modèles.

4 – LES CONFRONTATIONS DIALECTIQUES DE MODÈLES D'HISTOIRES DE VIE

La production de l'histoire de vie implique deux opérations socio-linguistiques liées, mais distinctes quant à leur nature linguistique et à leur base sociale : une opération d'énonciation et un travail sur et avec l'énoncé.

Pour approcher le jeu de déplacement du locuteur et de interlocuteur lors de ces deux opérations, il importe de préciser, ne serait-ce que sommairement, la place médiane de certains signifiants verbaux par rapport à deux processus symboliques trop souvent confondus : certains signifiants sont à la fois le point d'arrivée d'un processus présymbolique qui fait passer du vécu au verbal (énonciation) et le point de départ d'un processus intersymbolique qui permet d'articuler les signifiants entre eux (énoncé et travail sur l'énoncé) (tableau 2).

Tableau 2 - Position médiane du symbole verbal



Pour que ces signifiants soient significatifs, il faut qu'ils assurent l'articulation entre un vécu énoncé et un système de symboles. Cette articulation seule permet de passer d'un sens vécu, senti, à un ou des sens compris. Le problème majeur de l'histoire de vie est de trouver ces signifiants permettant cette articulation :

1. s'ils sont trop peu nombreux ou pas assez mis en relief, l'énoncé est purement narratif ou descriptif ; il y a peu de points d'accrochage avec un système de compréhension plus vaste ;
2. s'il y en a trop, l'énoncé n'est qu'un énoncé général de systèmes de compréhension, flottant dans l'univers du discours mais peu ancré dans un parcours particulier.

Ce problème de trouver les signifiants médiateurs détermine à notre avis tout le fonctionnement social du système de production social-historique et génère plusieurs modèles qui peuvent être schématiquement ramenés à trois: les modèles biographique, autobiographique et dialogique.

4.1 - Modèle biographique, ou remplacement du locuteur par l'interlocuteur

Immergé dans sa vie, le locuteur voit dans l'interlocuteur la solution d'en sortir en lui énonçant cette vie et en lui laissant le soin de la comprendre, c'est-à-dire de trouver les signifiants médiateurs. L'interlocuteur le remplace pour cette opération de compréhension, la place initiale du locuteur l'amenant juste à énoncer cette vie. Il donne l'input d'entrée du système mais disparaît ensuite.

Ce remplacement distancie tellement le locuteur de sa vie qu'à la limite il la perd: elle devient autre, l'autobiographie devient biographie, sinon hétérobiographie, suivant le degré de rapprochement que l'interlocuteur aura pu ou pas opérer avec cette vie.

4.2 - Modèle autobiographique ou autodidactique : remplacement de l'interlocuteur par le locuteur

En réaction au modèle biographique, le locuteur veut nier la place de l'autre dans le système de production. Il le remplace en imaginant ses questions et ses réponses. Il n'accepte pas la confrontation linguistique avec cet autre. Il veut produire tout, tout seul, sa vie et son système de compréhension.

Souvent ce modèle donne lieu à des énoncés-fleuves qui permettent peut-être au locuteur de se connaître mais peu de se faire reconnaître, car les symboles médiateurs avec les autres sont peu ou trop nombreux.

4.3 - Modèle dialectique ou dialogique

Ce modèle de fonctionnement a d'abord été appelé dialectique dans la mesure où sa dynamique provient de la confrontation des pôles de tension sur chaque axe et entre les axes. Cette dynamique vise, entre autres, à assurer une liaison forte entre les deux opérations d'énonciation et d'interprétation de l'énoncé en essayant de faire déplacer le locuteur et l'interlocuteur de l'une à l'autre selon l'axe méthodologique implication pratique/distanciation théorique.

Au point de départ, nous l'avons vu, leur position est opposée: le locuteur est immergé dans sa vie, l'interlocuteur ne l'est pas et est vu comme l'autre extérieur ouvrant un espace d'expression et de compréhension. Espace qu'occupe unilatéralement l'interlocuteur ou le locuteur dans les modèles biographique ou autodidactique en refoulant et remplaçant, à la limite, l'autre. Dans le modèle dialectique, l'espace est occupé par un déplacement réciproque qui cherche le point de vision optimum permettant au locuteur de se distancier de sa vie en s'approchant des systèmes de compréhension et à l'interlocuteur de s'approcher suffisamment de cette vie en sortant de ses systèmes conceptuels. Le déplacement à opérer par l'un et l'autre est donc inverse : pour le locuteur, c'est une distanciation théorique ; pour l'interlocuteur, c'est une implication pratique. Et chacun est pour l'autre, le moyen principal de ce déplacement à la condition de tenir sa place, de ne pas vouloir remplacer l'autre et d'accepter la confrontation sans tomber dans la confusion.

Cette dialectique relationnelle est donc le lieu et le moyen d'un processus quasi bio-épistémologique où une partie de vie trouve son concept et où des concepts trouvent vie. Cette dialectique fait vivre et comprendre le double sens, propre et figuré mais aussi social et personnel, de la co-naissance. La connaissance n'est pas un simple produit intellectuel, c'est la production d'un nouveau rapport à soi et aux autres qui crée, qui met au monde une unité nouvelle. Mais cette production est ardue car il faut trouver les supports pertinents en soi et chez les autres (les référents) ainsi que le concept médiateur. Ces trouvailles bio-épistémologiques ne se font pas logiquement ni de façon linéaire, mais, au risque de sur-utiliser le mot, dialectiquement, et selon ici une *double dialectique d'énonciation/énoncé et d'analyse/synthèse*.

4.3.1 – La dialectique énonciation/énoncé

Dans le modèle biographique, l'énonciation de la vie est seconde par rapport au travail sur l'énoncé; dans le modèle autodidactique, c'est l'inverse : l'énonciation prend tout l'espace avec difficulté de retour sur l'énoncé. Le modèle dialectique non seulement accorde autant d'importance aux deux, mais vise aussi à les inter-relier, car la compréhension de l'un suppose la prise en compte de l'autre et inversement : l'énonciation révèle les déterminants subjectifs et non linguistiques de l'énoncé, et l'énoncé objective les découps et les rapports symboliques à l'œuvre dès l'énonciation. Ces interrelations sont travaillées de deux façons : par un va-et-vient entre énonciation et travail sur l'énoncé – un premier travail sur une tranche d'énoncé de vie permet de préciser les modes les plus pertinents d'énonciation ultérieure ; ou par une implication maximum du locuteur et de l'interlocuteur à ces deux opérations, ce qui veut dire principalement présence active de l'interlocuteur à l'énonciation et du locuteur au travail de l'énoncé.

4.3.2 – La dialectique analyse/synthèse

La seconde dialectique épistémologique peut être qualifiée de déstructuration/restructuration (Ferrarotti, 1983, p. 50) ou plus traditionnellement d'analyse-synthèse (Pineau, 1983, p. 232). La contradiction du tout et de la partie travaille tout essai de compréhension discursive de toute réalité. Mais elle est plus dure à travailler quand il s'agit de comprendre une vie et en plus sa vie. Essayer de comprendre sa vie, c'est d'abord accepter de se découper en catégories limitées et ensuite de les projeter hors de soi. C'est une véritable deconstruction qui fait éclater l'unité syncrétique initiale en pièces

détachées. Le second mouvement tout aussi difficile est la reconstruction, la remise en place des morceaux, la synthèse de l'analyse. La production autobiographique poursuit cette visée synthétique, ce mouvement de complétude. C'est peut-être ce qui la caractérise le plus des autres recherches analytiques sur soi ou sur une partie de soi. Elle se veut performante. À travers le langage, elle veut former le sujet. D'où son importance majeure en formation d'adultes; importance formative et non seulement informative ou communicative. En formation d'adultes, ce n'est pas tant le sujet qui produit l'histoire de vie que l'histoire de vie qui produit le sujet. Celui-ci n'est plus vu seulement comme une entité prédéterminée toute constituée mais comme une vie en voie de constitution. Et dans cette voie, faire son histoire représente un moyen fondamental, performant, incluant la production écrite ou orale bien sûr, mais l'inscrivant surtout dans une dynamique socio-linguistique performative.

4.3.3 – La dialectique performative entre information et formation

Les énoncés linguistiques performatifs ont été mis en relief par Benveniste (1971) et Austin (1970). Un énoncé performatif constitue simultanément l'acte auquel il se réfère (définition du dictionnaire Robert). Parfois «*Dire, c'est faire* ». Et ainsi, dire son histoire est la faire en grande partie. Si les mots n'ont pas le pouvoir de créer l'objet auquel ils se réfèrent, ils ont celui de donner existence au sujet qui les prononce. S'il est une situation socio-linguistique où l'énoncé de Benveniste (1971, p. 259) s'applique, «*c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet* », c'est bien la situation de l'histoire de vie. Pas à partir de rien : cette constitution se fait avec une matière première préexistante, composite, hétéroclite faite d'éléments physiques, physiologiques, symboliques, imaginaires, d'événements psychiques et de déterminations sociales ; mais pas non plus à partir de tout, d'un tout historique préprogrammé qu'il y aurait seulement à raconter, à reproduire. C'est ce difficile et presque inconscient travail de formation/transformation qu'opère le jeu verbal et social de l'histoire de vie : «*Nous sommes à la lettre, prévécus, c'est-à-dire, prévus et précodifiés par le mécanisme social [re]productif, intégralement absorbés dans le schéma rationnel et formel: production-échange-consommation-[re]production. L'histoire de vie redonne chair et sens humains à ce schéma conceptuel et intemporel* » (F. Ferrarotti, 1983, p. 27-28).

C'est ce qui fait son apport heuristique majeur. Cette approche conjugue en rendant présents, en travail polémique et presque alchimique de transformations, une société et des sujets du passé, pas simple mais composé, et une société et des sujets projetés en train de se former. Elle marque pour une vie la conquête de l'historicité, c'est-à-dire une capacité d'être et d'agir singulière avec les éléments qui la composent et décomposent. «*Une vie est une pratique qui s'approprie les rapports sociaux, les intériorise et les retransforme en structures [singulières] par son activité de destructuration/restructuration* » (F. Ferrarotti, 1983, p. 50).

Mais cette approche ne forme pas automatiquement une vie. Elle la déforme même complètement quand le sujet, à un moment donné, est exclu de la dynamique. Le cas limite est celui de certain parti faisant écrire tous les trois ans une autobiographie à ses membres dont ils ne peuvent même pas garder une copie. Les variations des différentes versions permettent aux contrôleurs du parti de confondre n'importe qui n'importe quand. Cette exclusion de la situation de production socio-historique désapproprie les acteurs/auteurs et les aliène dans les mains de ceux qui s'approprient les textes. La dynamique formative de

cette approche ne s'arrête donc pas à la production d'un texte. L'arrêter là représente pour les acteurs/auteurs une amputation existentielle dont les chercheurs ne pressentent pas toujours le drame. Et épistémologiquement, c'est prendre un élément pour le tout ; prise commode dans un premier temps mais incommode dans un second, même pour les chercheurs, car c'est s'amputer du contexte, clé majeure de la signification et de la compréhension.

Cette clé contextuelle psycho-socio-linguistique peut jouer un rôle actif et non seulement passif de référent, puisqu'elle est constituée de locuteurs qui peuvent devenir des interlocuteurs. Parler ne traduit pas seulement une compétence linguistique mais aussi communicative ou pragmatique comme le démontre F. Jacques (1982, p.343). Selon lui, l'acquisition de cette compétence, qui est celle de construire et d'échanger du sens à partir de, dans et avec un contexte précis, marque même l'accès au statut de personne. Il ne s'agit pas de retomber dans une idéologie ou un idéalisme naïf et démagogique : le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs. Mais il ne nous paraît pas plus réductible à l'analyse des chercheurs. Chacun, de par sa position, en possède une partie. Par les rapprochements sociaux et la dynamique relationnelle qui la supportent, l'approche des histoires de vie représente, parmi les autres approches scientifiques, une situation exceptionnelle performative de communication et de confrontation entre ces différents porteurs de sens, courants et savants.

En même temps donc qu'une démocratisation de la recherche et des sciences sociales, l'exploitation de cette dialectique relationnelle et communicative, par une interaction étroite acteur/chercheur, nous paraît un point de méthode aussi important et heuristique que l'utilisation du transfert et contre-transfert en psychanalyse. Comment ? Par une méthodologie à construire et sans doute selon une démarche aussi longue, laborieuse et révolutionnaire que celle de la psychanalyse par rapport aux méthodologies classiques.

5 LA MONTÉE DIALOGIQUE : UN PONT ENTRE LOGIQUE ET LANGAGE POUR DÉVELOPPER LES HISTOIRES DE VIE

Entre les pratiques sociales concrètes du dialogue et les percées théoriques abstraites de la dialectique, montent depuis quelques décades des recherches dialogiques importantes pour développer ce modèle dialectique performateur que nous appelons maintenant dialogique (Pineau – Le Grand, 2007, p.99). Ces recherches peuvent se rassembler rapidement en trois courants : le courant socio-linguistique formalisé en 1980 par Francis Jacques, celui de la construction d'une nouvelle méthode pour travailler la complexité (Morin, 1986) et enfin celui des recherches sur la formation et l'accompagnement adulte porté par l'équipe de Tours et en particulier Noël Denoyel (2007).

5.1 – Le dialogique comme acquisition d'une compétence communicative dans l'interlocution

En ne coupant pas l'étude du langage de ses conditions sociales, personnelles et interpersonnelles d'exercice, le courant socio-linguistique dialogique prend en compte à part entière la fonction anthropoformative princeps du dialogue. Dialoguer, ce n'est pas seulement pouvoir prendre la parole; c'est aussi pouvoir la laisser à d'autres, se taire, écouter, la reprendre; conjuguer dans le temps en alternance réflexive, des « je » avec des

verbes et des compléments, des « tu » entendus et sous-entendus, des « il(s) » ou des « elle(s) » absents mais évoqués, des « nous » et « vous » pluriels. Dialoguer est donc entrer dans un espace-temps extrêmement complexe et tensionnel d'interlocution et communication humaines. C'est apprendre et construire ce que Francis Jacques appelle dans *Dialogiques I* (1981) et *II* (1985) une « compétence communicative ». Depuis, ce courant se développe (Todorov, Bakhtine, 1981, Ghils, 2007) en approfondissant entre autres la thèse de Peirce d'une dialogique réflexive interne. « *À Peirce, on doit l'idée proprement géniale que l'opération symbolique de la pensée est dialogique en son fond, dans sa légalité profonde. Jusque dans le monologue intérieur, je suppose une objection ou une réponse en imitant la voix et les habitudes conceptuelles d'un interlocuteur que ma fantaisie lui prête* » (Jacques, 1985).

L'exploration de cette dynamique cognitive intra-personnelle par un dialogue interne avec un autre intériorisé réactualise à notre avis « la cellule rythmique originaire » de la pensée dialectique développée dans la *Science de la Logique* de Hegel et explicitée par Jarczyk et Labarrière (1986). Cette logique dialectique — cette dialogique ? — fonctionnerait selon trois moments réflexifs majeurs à rythmer :

- le moment de la **réflexion posante** qui produit d'abord dans l'extériorité qu'elle pré-suppose, la figure déterminée qu'appelle l'autodiction de l'intériorité.
- la **réflexion extérieure**, pivot de la médiation, montre comment l'être-posé se réfléchit lui-même en lui-même dans la dimension de l'extérieur, assurant de la sorte la vérité de cette altérité logique.
- enfin [...] la **réflexion déterminante** qui, procédant de la présupposition ou du souvenir intériorisant du terme posant dans l'être posé, marque le retour de cet extérieur comme extérieur dans l'intériorité de l'en-soi, par là manifesté dans sa dimension concrète : lui-même hors de lui-même, dans le mouvement structurel de son effectuation (Labarrière, 1991, p.83).

Cette jonction dialectique du courant dialogique sociolinguistique montre l'ampleur heuristique de la prise au sérieux de la fonction biocognitive du dialogue. Cette fonction est formalisée frontalement par le courant épistémologique de la complexité qui met le principe dialogique au cœur de la construction d'une nouvelle Méthode.

5.2 – Le principe dialogique au cœur du traitement de la complexité

Dans la construction progressive — et, disons-le, dialectique — d'une Méthode pour traiter la complexité, le principe dialogique commence à se formaliser avec la *Connaissance de la connaissance. Méthode 3* (Morin, 1986). Morin le définit alors comme « *l'association complexe (complémentaire / concurrente / antagoniste) d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé* » (Morin, 1986, p.98). Et il montre comment la dialogique joue à tous les niveaux de l'organisation cérébrale et anthroposociale : dialogique analyse / synthèse, inséparable d'une dialogique bio-cognitive, dialogiques entre les deux hémisphères du cerveau, dialogique gène héréditaire, culture d'une société et expérience individuelle... Dialogique générale ordre / désordre / organisation.

Ce principe au cœur des constructions complexes fonctionnerait lui-même dialogiquement avec deux autres : le principe récursif base de l'auto-organisation par bouclages structurels

unifiants entre processus, processeurs et produits ou acteurs et actions; et le principe hologrammatique où le tout génère la partie et la partie le tout. Les trois sont réunis dans une trinité dialogique / récursion / hologrammatisme qui résiste aux ans et qu'on retrouve dans les derniers ouvrages.

Ces repères épistémologiques transdisciplinaires pour traiter les complexités vitales nous ont été particulièrement utiles pour décoder et comprendre les histoires de vie. Tant pour oser aborder ce que chaque vivant dit des transactions complexes qu'il entretient avec le tout de la vie pour s'en différencier tout en s'y articulant (Pineau, 2003) que pour oser réinterroger de façon globale et opératoire le mot vie lui-même (Pineau, 2004, 2007). Peu de mots aussi courts condensent autant de sens. « *La vie joue à la fois intensivement en son foyer, l'individu vivant — et extensivement — dans sa totalité de biosphère... C'est bien cette complexité qu'il faut considérer maintenant de front* » (Morin, 1980, p. 350).

Cette complexité s'impose aux histoires de vie en formation au moins sur un double sinon triple front :

- celui de la vie elle-même en pleine reconfiguration des frontières entre vie personnelle et professionnelle, vie privée et publique ... vie et mort. En ce début de millénaire, si le cours de la vie s'enrichit de nouvelles possibilités, il se trouve aussi engagé dans une révolution bio-éthique où naissance et mort doivent s'accorder aux mesures de la bio-génétique.
- le front de la formation de sa propre vie : faire sa vie n'a jamais été facile. La gagner non plus. La comprendre encore moins. Les modèles de vie hérités éclatent, imposant des apprentissages inédits à tous les âges et à tous les secteurs de la vie. Comment comprendre et gagner sa vie sans la perdre ?
- enfin, le front-frontière des transactions complexes et toujours mouvantes entre sa vie et la vie. Comment à la fois assurer la différenciation et l'articulation des deux ? Par quelles dialogie, récursivité et conjugaisons tout/parties ?

C'est cette triple complexité que projette massivement mais confusément l'approche des histoires de vie en formation avec le manque d'articles définis, d'adjectifs possessifs ou de qualificatifs devant ou derrière le mot « vie ». Triple défi vital, insoluble logiquement, mais qui s'impose et se traite chronologiquement, personnellement et socialement. D'où l'importance du troisième courant dialogique, plus pragmatique, celui de l'accompagnement en formation d'adultes.

5.3 – L'accompagnement dialogique de la production de savoirs, d'œuvres, de soi

Heureusement, les histoires de vie ne sont pas les seules aux prises avec ces problèmes vitaux à traiter. La complexité entremêlée de ces problèmes impose des apprentissages à vie avec des formes inédites de formation permanente. Pour déployer les savoirs expérientiels d'action et la réflexivité des acteurs qui ne sont plus vus comme des cruches vides ou des idiots culturels, le paradigme « dia » de co-formation ouvre des espaces interactifs d'interlocution pour construire des alternatives aux modèles enseignants de transmission de savoirs encore trop souvent monologuants.

L'équipe des sciences de l'éducation et de la formation de Tours s'est construite dans la dynamique de ce paradigme « dia » de co-formation et de coopération suivant différentes modalités et avec différents partenaires : par maïeutique de production coopérative de savoirs (Desroches, 1991 – Chartier et Lerbet, 1993), par croisement des savoirs (Groupe

de recherche ATD/Quart Monde / Université, 1999), par réseaux d'échanges réciproques de savoirs (Heber-Suffrin, 2004), par alternance de formation expérientielle formelle structurée comme un dialogue (Denoyel, 2005), par l'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle de Pascal Galvani (2010), compagnon transocéanique de cette équipe.

L'enseignant-chercheur Noël Denoyel développe depuis deux décennies une pédagogie du dialogue (2003) et une ingénierie des ruses dialogiques qu'appellent les situations interlocutives d'accompagnement (2003). Dans un livre récent, il vient de modéliser un accompagnement dialogique par une triple mise en mots, en dialogue et en perspective des situations expérientielles.

Tableau 3 - La triple mise de l'accompagnement dialogique (Denoyel, 2007, p. 159)

Actorialité	Réflexivité	Intentionnalité
Mise en scène mise en acte articulation : travail réel / travail prescrit	Mise en dialogue articulation : individuelle (mise en intrigue) collectif (mise en commun)	Mise en perspective articulation contenu de la formation / savoirs produits-agis
Raison sensible Stratégie des sens	Raison expérientielle Stratégie du sens	Raison formelle Stratégie de la signification

Cette modélisation nous semble extrêmement utile pour accompagner la production de savoirs et celle de soi-même à l'œuvre dans le modèle dialogique des histoires de vie, selon les trois phases de Ricœur, comme mentionné au point 1 : préfiguration de l'histoire dans l'expérience vécue à exprimer, configuration par le récit, refiguration ou transfiguration de la situation par les mises en perspective opérées.

L'expression explicitante des sens en jeu dans l'expérience vécue fait passer d'un monde privé à un monde public plus ou moins socialisé. Ce passage est une véritable mise en scène socio-linguistique avec construction interlocutive de conduites d'acteurs et de metteurs en scène selon ce que Denoyel appelle une raison sensible à une stratégie des sens. Cette mise en scène d'acteurs ouvre la phase de mise en dialogues par articulation et interprétation de mises en intrigues personnelles et de mises en commun interpersonnelles et collectives selon une stratégie du sens aux prises avec la triple dialectique d'énonciation-énoncé, partie et tout, information-formation. Enfin la phase de mises en perspective cognitives et conatives pour reconfigurer la situation en formalisant les apports et acquis de la démarche pour qui et pour quoi mobilise une raison formelle selon une stratégie de signification.

Dans la galaxie de l'autoformation, après *L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle* (Galvani, 2010), Pascal Galvani prépare un ouvrage majeur sur les processus d'actualisation des moments intenses avec une méthodologie ternaire du tiers inclus.

5.4 Éducation et dialogue dialogique.

Dans les tentatives d'éducation nouvelle, il a toujours été une pratique centrale pour s'émanciper des monologues enseignants et ancrer la recherche de sens dans des expériences à vivre, à exprimer et à échanger. Paolo Freire est un des principaux auteurs modernes à avoir fait du dialogue l'essence de l'éducation comme pratique de liberté (Freire, 1975, p.75-115). « *Exister humainement c'est dire le monde, c'est le modifier. Le monde exprimé devient à son tour un problème à résoudre pour les sujets qui l'expriment et il exige d'eux une expression nouvelle...Le dialogue est cette rencontre des hommes par l'intermédiaire du monde, pour l'exprimer, et il ne se limite donc pas à une relation je-tu...Il est une exigence existentielle.* » Et il en fait le moyen majeur d'une éducation dialogique émancipatrice et autonomisante.

Avec la mondialisation multimédiatique actuelle, *Penser le dialogue en éducation éthique* (Bouchard, Daniel, 2010) devient une exigence d'avenir. Pour le dialogue interculturel, est apparu le modèle diatopique de Raimon Pannikar (1980). Ce modèle distingue dialogue courant, dialogue dialectique visant à n'utiliser qu'une argumentation rationnelle, et dialogue dialogique qui va au-delà de ce logos formel pour approcher le mythos. Articulation difficile appelant de nombreux apprentissages individuels et collectifs. Le modèle diatopique veut offrir une méthodologie d'apprentissage interprétatif ou herméneutique. Il comporte trois étapes : une étape d'herméneutique morphologique pour expliciter les éléments d'une vision du monde; une autre d'herméneutique diachronique qui essaye de les comprendre dans leur construction historique; et enfin la dernière d'herméneutique diatopique proprement dite, qui tente de dépasser le vide existant entre les deux visions, les deux lieux de compréhension, les deux « topoi » (Raine, 2004, p.107-134).

CONCLUSION

Former des unités et des identités historiques dans la diversité semble bien impliquer dialogue, dialectique et dialogique. Les associations nationales et internationales — qui accompagnent le développement mondial des histoires de vie en formation — sont aussi particulièrement précieuses pour ce paradigme du « dia » qui veut déployer les sens de pratiques orales courantes, grâce à des épistémologies et méthodologies millénaires et récentes.

RÉFÉRENCES

- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, France : Seuil.
- Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris, France : Seuil.
- Benveniste, E. (1971). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.
- Bouchard, N. et Daniel, M.-F. (coord.) (2010). *Penser le dialogue en éducation éthique*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. (62-62) 69-72.
- Boutinet, J-P. , Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Crises, ruptures, rebonds*, Paris, France : Presses universitaires de France .

- Chartier, D., Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoir*, Paris, France : L'Harmattan.
- Denoyel, N.
- (2007). « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique » dans Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). op. cit. 149-160.
 - (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Dans *Éducation permanente* (163) 81-88.
 - (2003). Alternance, raison expérientielle et pédagogie du dialogue. Dans Denoyel, Golhen, Tanton (coord.) *L'Alternance, une pédagogie de la rencontre*, Paris, France : MFR éditions.
 - (2002). La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Dans *Éducation permanente*.(153) 231-239.
- Desroche, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre. Une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*. Paris, France : L'Atelier.
- D'Hondt, J. (1991). L'actualité de la dialectique. Dans *Encyclopédie philosophique universelle. L'univers philosophique*. Paris, France : Presses universitaires de France.707-715.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, France : Librairie des Méridiens.
- Foulquié, P. (1966). *La dialectique*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Freire, P. (1975). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France : Maspéro.
- Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans Carré P., Moisan, A. et Poisson, D. *L'Autoformation. Perspectives de recherche*, Paris, France : Presses universitaires de France. 269-313.
- Ghils, P. (2007). *Les théories du langage au XXe siècle. De la biologie à la dialogique – Intelection* N°6.
- Groupe de recherche ATD-QUART MONDE/UNIVERSITÉ. (1999). *Le croisement des savoirs. Quand l'Université et le Quart-Monde pensent ensemble*. Paris, France : Éditions de l'Atelier.
- Heber-Suffrin, C. (coord.). (2004). *Quand l'Université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoires collectives de formation*, Paris, France : L'Harmattan.
- Jacques, F.
- (1982). *Différence et subjectivité*. Paris, France : Aubier.
 - (1985). *L'espace logique de l'interlocution. Dialogiques 2*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jarczyk, G., Labarrière, P-J. (1986), *Hegeliانا*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Labarrière, P-J. (1991). L'altérité de l'autre. Dans *Encyclopédie philosophique universelle. L'univers philosophique*, Paris, France : Presses universitaires de France. 80-86.
- Morin, E.
- (1980). *La méthode 2. La vie de la vie*. Paris, France : Seuil.
 - (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris, France : Seuil.
- Pannikar, R. (1980). The Dialogical Dialogue. Dans Whaling F. *The World's Religious Traditions*, Edinburg, Royaume-Uni: T. and T. Clark
- Pineau, G.
- (2007). (avec Jean-Louis Le Grand) *Les histoires de vie*, Paris, France : Presses universitaires de France.
 - (2003). *Temporalidades na formação*. Sao Paulo, Brésil : Triom

-
- (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, France : Anthropos.
 - (1986). Dialectique des histoires de vie. Dans Desmarais, D., Grell, P. (dir.) *Les récits de vie. Théories, méthodes et trajectoires- types*. Montréal, Québec : A. Saint-Martin. 131-150.
 - (1983). (avec Marie-Michèle) *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, co-édition, Montréal, Québec : Saint-Martin; Paris, France : Edilig.
 - (2012) (1^{re} éd.1983) avec Marie-Michèle) *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Paris, France : Téraèdre

Raine, P. (2005). *Le chaman et l'écologiste. Veille environnementale et dialogue interculturel*. Paris, France : L'Harmattan.

Ricœur, P. (1991). Narrativité, phénoménologie et herméneutique. Dans *Encyclopédie philosophique universelle. L'univers philosophique*, Paris, France : Presses universitaires de France. 63-71.

Todorov, T., Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*. Paris, France : Seuil.

EXPLORER LA CONSCIENCE DE SOI DU THÉRAPEUTE À PARTIR DE MOMENTS
INTENSES D'AUTOFORMATION DANS LA PRATIQUE DE L'OSTÉOPATHIE
(MALHERBE, I.)

Isabelle Malherbe



Formée en psychologie d'abord, puis en massothérapie et en ostéopathie, Isabelle Malherbe s'intéresse à la conscience humaine et à la thérapie depuis le début des années 2000. Elle pratique l'ostéopathie depuis plus de dix ans et œuvre présentement à Granby (Québec). Afin d'accompagner son propre chemin de conscience, elle est devenue enseignante de Viniyoga et a récemment terminé une maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski. Ses travaux de recherche explorent la conscience de soi du thérapeute et les savoirs d'action de l'ostéopathe.

Résumé

Cet article présente des extraits du mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'auteure explorant la conscience de soi du thérapeute. Mettant au premier plan l'épistémologie de l'étude des pratiques à la première personne, il expose également un extrait d'un récit phénoménologique, créé à partir d'un entretien d'explicitation portant sur un moment intense d'autoformation dans la pratique ostéopathique de la chercheure, et de son analyse.

INTRODUCTION

L'étude de pratique que j'ai menée lors de mes études à la maîtrise en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski avait comme objectif de comprendre ce qui donne un sens à mon intervention dans ma pratique d'ostéopathe. Pour atteindre cet objectif, j'ai tenté de mettre en évidence l'évolution de ma propre conscience. *La conscience de soi du thérapeute : étude phénoménologique de moments intenses d'autoformation dans la pratique consciente de l'ostéopathie* (Malherbe, 2018a) est une étude de pratique à la première personne dans laquelle je décris cette quête de sens tout en cherchant à mieux comprendre les enjeux qui m'habitent lorsque j'exerce mon métier¹.

Le cœur de cette étude s'intéresse à trois moments intenses d'autoformation de ma pratique d'ostéopathe. Ils sont relatés à travers trois récits phénoménologiques explicitant mon

¹ Le mémoire de maîtrise duquel cet article est inspiré expose des applications concrètes des concepts épistémologiques ici présentés. Il sera possible de le consulter, sous peu, en ligne, sur le site de la bibliothèque de l'UQAR ou en contactant directement son auteure (isabellemmalherbe@gmail.com). Par ailleurs, les données de cette recherche ont aussi fait l'objet d'une étude en ostéopathie, intitulée *Au cœur du métier d'ostéopathe : l'intimité de son expérience vécue — une étude de pratique à la première personne* (Malherbe, 2018b), dans laquelle l'auteure porte un regard spécifique sur ses savoirs d'action d'ostéopathe (disponible sur demande).

expérience vécue. Ces récits ont été créés à partir des données tirées de trois entretiens d'explicitation explorant les trois moments de pratique étudiés dans mon mémoire.

Visant à comprendre ce qui donne un sens à mon intervention, j'ai pu mettre en évidence, par l'analyse en mode écriture, ce qui me satisfait profondément quand je pratique l'ostéopathie et ce que je peux mettre en œuvre dans ma pratique afin qu'elle soit un lieu d'épanouissement, peu importe la personne que je rencontre dans mon bureau.

Cet article s'intéresse aux aspects épistémologiques de cette démarche de recherche de type phénoménologique à la première personne, en plus de présenter un extrait d'un récit phénoménologique et de son analyse.

ASPECTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE EN PREMIÈRE PERSONNE

Le cadre épistémologique traite spécifiquement de la recherche qualitative, des approches phénoménologique et herméneutique, de l'étude des pratiques, de l'autoformation existentielle par la recherche, du *kairos*, du point de vue à la première personne et de l'heuristique.

La recherche qualitative

Le chercheur en recherche qualitative tente de décrire un phénomène tel qu'il a été vécu. La subjectivité est alors reconnue comme instrument valable d'appréhension du réel (Laperrière, 1987, cité dans Deslauriers et Kérisit, 1992). Pour décrire le phénomène qui l'intéresse, le chercheur utilisera des instruments et méthodes conçus pour recueillir des données qualitatives (notes de terrain, témoignages, entrevues, etc.). Ces données, souvent sous forme de mots, seront analysées par des méthodes qualitatives qui cherchent à en extraire le sens. Ces méthodes sont dites qualitatives car « l'ensemble du processus est mené d'une manière "naturelle", sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (Paillé, 2007, cité dans Paillé et Mucchielli, 2012, p. 16-17). Cette façon de procéder s'appuie sur la capacité du chercheur à comprendre et à interpréter ses données pour en extraire du sens.

La phénoménologie et l'herméneutique : comprendre et interpréter l'expérience vécue

Quelques mois avant de m'engager dans le processus de maîtrise, je suivais un cours de phénoménologie humaniste à l'UQAR (COM 1161 — *Relations humaines : approches humanistes et phénoménologiques*. Hiver 2011. Professeur : Pascal Galvani. UQAR). Le contenu de ce cours m'avait particulièrement interpellée et j'aimerais partager ce petit texte que j'avais écrit dans mon travail de fin de session et qui reprend les concepts de la phénoménologie humaniste qui m'ont marquée :

Assoiffée, je plonge dans le monde de l'expérience vécue. Le phénomène interpellé dans toute sa complexité tisse le sujet et l'objet. Pour voir quelque chose, il ne faut pas toujours essayer de chercher, mais plutôt de laisser apparaître, naître en soi. Ainsi, la conscience intentionnelle doit prendre des vacances. L'intentionnalité prend le soleil, se suspend et se laisse flotter au vent. Je lâche prise et je reste présente à moi-même, laissant advenir toute la richesse du présent en moi et je goûte à mon

expérience. Revenant de vacances, mon intention replonge consciemment dans cette expérience : le retour réflexif. Je m'imprègne, je prends conscience. Ah! Je comprends! Le sens de l'expérience m'arrive avec force et me transforme. Je me sculpe, définissant mes contours, plus précis, plus harmonieux; je me libère de ce que j'ai en trop! J'affirme mes forces, un petit grain d'autonomie en poche.

Mettre sur pause la conscience intentionnelle, lâcher prise, laisser apparaître ce qui est, rester présent à soi-même, goûter à l'expérience sont des concepts qui m'étaient déjà familiers même si je ne connaissais pas précisément le vocabulaire universitaire utilisé pour y faire référence. En effet, j'ai eu l'occasion d'appivoiser ces concepts lors de mes études en ostéopathie et de les développer davantage dans ma pratique d'ostéopathe et aussi à travers ma pratique personnelle du yoga. Dans mon expérience, diminuer la force de sa volonté, s'ouvrir pour laisser émerger ce qui est présent, être présent à soi et à l'autre sont des aptitudes très utiles à l'exercice du métier d'ostéopathe. Et j'apprenais alors que c'était aussi des compétences recherchées chez le chercheur qui tente de décrire l'expérience qu'il a vécue selon une approche phénoménologique. Galvani (2006, p. 65) nous dit que l'exploration phénoménologique dont je parle ici est « une prise de conscience de l'interaction entre soi et un élément de l'environnement » et il ajoute que :

Quel que soit le phénomène envisagé, qu'il s'agisse d'un coucher de soleil, d'une expérience ou d'une émotion, son exploration implique pratiquement plusieurs mouvements : un mouvement de suspension (époque) de la conscience intentionnelle ordinaire ; un mouvement de lâcher-prise ; un mouvement de laisser advenir (Depraz, Varela et Vermersch, 2000). La prise de conscience de l'expérience dépend de la capacité à suspendre l'intentionnalité utilitariste égocentrique qui domine nos rapports aux autres, aux choses et à nous-mêmes.

L'idée qu'il soit possible de faire de la recherche scientifique en lâchant prise et en laissant advenir plutôt qu'en cherchant à tout prévoir et contrôler m'a particulièrement séduite. Je me disais qu'avec l'approche phénoménologique, j'avais enfin trouvé le chemin qui me permettrait de faire de la recherche tout en y trouvant du sens.

Et, puisque je parle de phénoménologie et de quête de sens, il va sans dire que mon chemin de chercheuse a été pavé d'une véritable herméneutique. Au fur et à mesure de cette recherche, il m'a fallu comprendre et interpréter ce que j'ai trouvé sur mon chemin. Paillé et Mucchielli (2016, p. 107) nous disent que « [...] aucune tradition philosophique ne cerne mieux l'économie du comprendre et la pratique de l'interprétation que l'herméneutique ». L'herméneutique, c'est une quête de sens à travers l'interprétation de textes :

Que l'interprète soit l'auteur lui-même ou une autre personne, la compréhension reste un apport de sens et non une découverte du sens. Quelque ajusté que puisse être le sens qu'un sujet donne à son texte, à son discours ou à sa vie, ce sens n'a jamais livré son dernier mot, il est toujours plein d'un surplus de sens à dévoiler au terme d'une nouvelle interprétation (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 114).

Cette interprétation se fait à partir de la personne que je suis, à travers ma conscience, dans ses dimensions personnelle, sociale et historique actuelles. Tout ce que je portais et qui m'habitait pendant ma recherche influence l'interprétation que je tire de mon expérience. Je ne puis me dissocier de ce que je suis pour faire ma recherche, alors je ne peux qu'assumer ce que je porte et le confronter à ce que je trouverai en acceptant le risque de la

transformation que cela pourrait produire (en fait, c'est le but de ce processus de recherche !). Cette danse dialogique dévoile et modifie les préconceptions que je portais au départ : je prends conscience, et du même coup, ma recherche se transforme puisqu'un nouveau sens m'apparaît alors. C'est ce qu'on appelle le dialogue herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans une recherche comme la mienne, ce dialogue est omniprésent puisqu'elle consiste en une réflexion sur ma propre expérience.

L'étude des pratiques : une réflexion sur l'expérience

Comme beaucoup d'ostéopathes, je suis travailleuse autonome, travaillant seule dans un bureau. Je ne bénéficie pas du soutien d'une équipe ou d'un employeur. Lorsque je vis des difficultés dans mon travail, j'ai peu de ressources vers lesquelles me tourner. Il m'arrive de me sentir isolée, seule face à mes questionnements. Ainsi, je suis devenue chercheure pour étudier ma pratique, en me donnant un cadre approprié pour qu'émerge ce que je désire réellement savoir :

La production d'un savoir personnel est l'aboutissement de la démarche commencée par la réflexion sur l'expérience. C'est par la production personnelle du savoir que la personne organise les liaisons entre son expérience vécue et les savoirs théoriques. C'est aussi par cette production qu'elle s'intègre dans le débat scientifique. C'est enfin par cette production que se transforme le rapport normatif aux savoirs théoriques. Produire son savoir en l'articulant aux savoirs déjà produits, c'est se situer comme auteur dans un rapport critique à ce qui a déjà été écrit (Galvani, 2008, p. 6-7).

L'étude des pratiques est un champ de recherche depuis le début des années 1990. La maîtrise en étude des pratiques psychosociales est un programme de formation issu de courants de pensée européens (Desroche, 1990 ; Pineau, 1991 ; Chartier et Lerbet, 1993 ; Galvani, 2006, cités dans Galvani, 2008) tout autant que nord-américains (St-Arnaud, 1992 ; Schön, 1994 ; Pilon, 2005, cités dans Galvani, 2008).

Ce champ de recherche s'est développé pour permettre aux praticiens de révéler leurs savoirs pratiques. Il est question de révéler des savoirs pratiques, parce que les praticiens sont rarement conscients de ce qu'ils font pour arriver à faire ce qu'ils savent faire. En effet, Galvani (2008, p. 7) nous dit des savoirs d'action qu'ils « se construisent dans le flux de l'expérience à partir d'une base réflexive. Ils sont largement automatisés et semi-conscients ». Il est donc nécessaire d'outiller les praticiens afin qu'ils puissent expliciter leurs savoirs implicites. C'est donc par un travail réflexif que la praticienne en moi revient sur son expérience et prend conscience de la manière dont elle s'y prend pour réussir ce qu'elle sait faire. Le retour réflexif prend une place centrale dans l'étude des pratiques : « La réflexion sur l'expérience est au cœur de la formation parce que c'est elle qui organise, hiérarchise, et oriente l'acquisition et la production de savoirs » (Desroche, 1990; Chartier et Lerbet, 1993, cités dans Galvani, 2008, p. 6).

L'autoformation existentielle par la recherche : une maïeutique

En plus de permettre une production de savoirs, l'étude des pratiques entraîne une production de sens par des prises de conscience et provoque de véritables transformations des pratiques mais aussi et surtout des praticiens eux-mêmes :

Tout au long de ce processus [les praticiens] sont amenés à faire de multiples prises de conscience sur leurs a priori, leurs conditionnements et leurs habitudes pratiques. Ces prises de conscience sont déclenchées par la confrontation à la pensée des autres dans le groupe ainsi qu'à celle des auteurs. Mais c'est aussi la confrontation à la logique même de leur problématique qui les amène à transformer leurs représentations et à s'émanciper des préjugés. Le processus de recherche amène le praticien-chercheur à se confronter à ses propres résistances au-delà desquelles se produit une véritable maïeutique du sujet chercheur par le sujet de la recherche. (Galvani, 2008, p. 10)

Cette transformation du chercheur par son sujet permet de considérer l'étude des pratiques comme une autoformation existentielle par la recherche. Et c'est exactement de cette transformation dont il est question dans mon mémoire. En effet, je suis arrivée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales parce que je voulais dépasser une insatisfaction que je vivais dans ma pratique d'ostéopathe. Et, suite à plusieurs prises de conscience, j'ai été confrontée à la logique de ma problématique initiale qui rendait l'autre responsable de mon problème. Ma posture de chercheuse s'est alors transformée. Je ne pouvais plus ignorer ma part de responsabilité dans ce que je vivais. Ma posture est donc passée de victime « d'un autre qui ne désire pas s'impliquer » à une posture d'autonomie qui cherche à comprendre ce dont j'ai besoin pour être satisfaite et ce que je peux mettre en œuvre pour y arriver. C'est ainsi que j'ai décidé de redéfinir ma question et mes objectifs de recherche et de partir à la découverte de ce qui donne un sens à mon intervention, en cherchant à identifier ce qui me satisfait profondément lorsque je pratique l'ostéopathie et à déterminer ce que je peux mettre en œuvre dans ma pratique afin qu'elle soit un lieu d'épanouissement, peu importe la personne que je rencontre dans mon bureau.

Cette maïeutique s'est produite à de multiples reprises alors que, confrontée à mes propres résistances, je tentais, autant que faire se peut, d'être à l'écoute de ce que je vivais, de ce que je ressentais et d'avoir une confiance plus grande en moi-même, en l'autre et en ce qui m'entoure, créant plus d'espace intérieur et une plus grande ouverture à mes intuitions et à ma créativité. Et cela s'applique durant le processus de recherche lui-même tout autant que pendant la rédaction du mémoire de recherche.

Le kaïros : un moment intense d'autoformation

Une pratique peut s'explorer de diverses façons. Dans le cas présent, j'ai choisi d'utiliser la méthode des entretiens d'explicitation car elle permet particulièrement d'aller à la rencontre de ce qui est porteur de sens. Cette méthode, grâce à l'activation de la mémoire sensorielle, invite à un retour sur l'expérience vécue et permet de découvrir des savoirs implicites qui accompagnaient l'action mais qui n'étaient jusqu'alors pas encore conscientisés (Faingold, 2004 ; Vermersch, 1991).

Les expériences que j'ai choisi d'explorer par ces entretiens sont des moments intenses d'autoformation : des moments marquants durant lesquels quelque chose de particulièrement satisfaisant me semblait s'être passé. La notion grecque de « *kairos* » (moment opportun) peut être utilisée pour parler de ces moments créateurs (Galvani, 2009). Galvani nous dit que « Le premier intérêt de l'exploration des *kairos* d'autoformation est d'éclairer l'émergence d'apprentissages transformateurs et de gestes créateurs. Elle permet de conscientiser les intuitions et les gestes pertinents » (2009, p. 9). Et c'est précisément ce que j'ai cherché à faire à travers ma recherche ! De plus, lorsqu'il nous parle de la dimension existentielle de l'autoformation, Galvani ajoute que :

Le kairos se manifeste comme émergence créative d'une fusion harmonique du sujet et de l'objet. C'est le surgissement du sens symbolique qui relie le sujet dans sa participation poétique au monde. Il suppose aussi un abandon de l'intentionnalité pour développer une contemplation réceptive qui permet au sujet d'entrer en résonance symbolique avec l'évènement de la vie vivante, au cœur de l'instant (Galvani, 2009, p. 8).

Ainsi, en plus de donner force à mes intuitions, l'étude des *kairos* de ma pratique m'aide à conscientiser le sens profond que je ressens en celle-ci.

Le point de vue à la première personne : être son propre sujet d'étude

Je me suis inscrite à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales pour dépasser une insatisfaction que je vivais dans ma pratique d'ostéopathe. Et qui d'autre, à part moi-même, aurait pu mieux comprendre ce que je vivais dans ces moments où j'avais l'impression que ma pratique perdait tout son sens ? Mais surtout qui d'autre, à part moi-même, aurait pu mieux saisir ce qui donne profondément du sens à ma pratique ? C'est ici toute la pertinence de la recherche qualitative d'approche phénoménologique à la première personne car elle permet au chercheur d'être son propre sujet d'étude.

Le point de vue « à la première personne » peut s'appliquer à différents niveaux de la recherche. En effet, Vermersch (2012) distingue les points de vue épistémologique et méthodologique à ce sujet. Le point de vue épistémologique global à la première personne suppose simplement que le chercheur ait accès « à la description d'une expérience vécue selon le point de vue de celui qui l'a vécue ». Pour faire cette description, le sujet doit être en contact intime avec son souvenir et non simplement faire un commentaire distancé sur ce que voudrait savoir le chercheur :

Le fait qu'un sujet exprime une théorie ou fasse des commentaires sans se rapporter à une expérience vécue qui la documente n'est pas de la recherche « du point de vue en première personne ». Toute la mise au point des techniques d'aide à l'explicitation insiste sur la « position de parole incarnée », c'est-à-dire le fait que lorsque le sujet verbalise son vécu, il soit en relation intime avec ce vécu passé (Vermersch, 2012, p. 78).

Le chercheur doit être capable de reconnaître cette position de parole incarnée chez son sujet tout autant qu'il doit savoir mettre en place des conditions qui en facilitent l'adoption. Ceci permettra au chercheur d'obtenir une description la plus proche possible de l'expérience telle qu'elle a été réellement vécue par la personne interviewée.

D'un point de vue méthodologique, la recherche sera considérée à la première personne seulement si le chercheur analyse lui-même son propre vécu. Si le chercheur prend le vécu d'une autre comme objet d'analyse, on parlera alors d'un point de vue en deuxième personne. En faisant ce choix méthodologique, le chercheur n'a pas accès au même degré d'intimité avec les données que lorsqu'il s'agit de sa propre expérience (Vermersch, 2012).

Le point de vue à la première personne est la posture de chercheuse que j'ai adoptée pour cette recherche. Cette posture s'imposait d'elle-même puisqu'en assumant ma part de responsabilité dans la problématique que je vivais, il devenait nécessaire que je devienne mon propre sujet d'étude. Grâce à cette posture, j'ai pu m'impliquer complètement dans ma recherche et développer une compréhension nourrissant le sens dont j'avais besoin pour satisfaire ma quête, but ultime de ma recherche.

1.7. L'heuristique : laisser advenir

La sécheresse de l'objectivité scientifique (quantitative) tuait mon envie de (me) chercher. L'oasis de la subjectivité (dans laquelle je peux me sentir exister pleinement) rencontrée en recherche qualitative, à la première personne, me donnait espoir de pouvoir m'abreuver en ma source enfin (re)trouvée. Imaginer ma recherche comme un voyage au cœur de mon univers me faisait sentir telle le « Petit Prince » (St-Exupéry, 1999) : « Il s'agit d'un voyage, d'une route à faire, mais dont on ne connaît au départ ni toutes les étapes ni même, le plus souvent, la destination précise » (Boutet, 2016, p. 86). En perpétuelle quête de sens, il m'était bon de me sentir encouragée à suivre ma boussole intérieure et à honorer mes intuitions ainsi que mes élans créatifs, à poursuivre ma quête en me donnant la possibilité de consentir à mon rythme, à accéder petit à petit à des couches plus profondes de ma conscience vers mon cœur et vers mon essence, à me laisser apprivoiser par mon propre mouvement, dans l'espoir que ces processus me permettent d'avoir l'honneur de percevoir ce qui, à une époque, était invisible à mes yeux.

Contrairement aux chercheurs qui s'interrogent sur un sujet et émettent des hypothèses, ma recherche n'était pas basée sur un canevas de recherche prédéterminé. Ma recherche a plutôt été menée telle une quête heuristique (c'est-à-dire en suivant mes intuitions, ma créativité et en faisant confiance aux synchronicités). Découvrir la méthode heuristique me réconfortait dans mon choix de m'inscrire à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales : je sentais que je pouvais enfin m'ouvrir sans crainte et explorer ce qui fait ma force sans redouter qu'on me dise que mes intuitions, ma sensibilité et ma façon d'être au monde n'avaient pas leur place dans la démarche que j'avais entreprise. Craig nous dit que le sens et l'esprit de l'investigation heuristique est de :

[...] mettre la personne au défi de croire en elle-même, en ses propres ressources et potentialités au point qu'elle soit prête à tout risquer et qu'elle investisse ouvertement et directement les qualités les plus riches de l'expérience humaine dans une aventure imprévisible, une quête personnelle de croissance et de découverte, vers une nouvelle connaissance et une meilleure compréhension (Craig, 1988, p. 200).

Je me souviens d'avoir eu le fort sentiment que la méthode heuristique serait, parmi toutes celles que je connaissais, celle qui conviendrait le mieux au type de recherche que je portais en moi (même si à ce moment-là, je n'avais pas encore une idée claire de ce que je portais).

Je devinais la liberté que permettait cette démarche et je me disais que c'était ce dont j'avais besoin pour réussir à toucher à l'essentiel.

Le travail heuristique se reconnaît à plusieurs caractéristiques qui lui sont propres. Selon Craig (1988), le chercheur qui vit sa recherche de façon heuristique se place au centre de sa recherche et il la dirige selon ses intuitions et sa créativité. Il est à l'écoute de ce qu'il vit et ressent, particulièrement lorsqu'il s'immerge dans l'expérience qu'il tente de décrire. Lors de cette exploration heuristique, le chercheur tente de s'approcher le plus possible de l'expérience telle qu'elle se déroule et il évite de l'analyser ou de tenter d'expliquer son expérience. Le chercheur explore en ayant « ... foi que quelque chose se produira, qu'une réalité inconnue se fera entendre et que je [le chercheur] serai là pour l'écouter » (Craig, 1988, p. 186). La recherche heuristique donne donc une grande latitude à celui qui décide de l'adopter, mais celle-ci s'accompagnera inévitablement, de temps en temps, d'un grand sentiment de solitude, laissant le chercheur seul face à sa propre expérience et à ses propres défis (Craig, 1988).

D'une façon plus concrète, selon Craig (1988), la recherche heuristique comporte principalement quatre processus : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Ces processus sont tous en interaction les uns avec les autres et, selon la phase de la recherche, prendront chacun à leur tour prédominance sur les autres. Ainsi, lors d'une recherche heuristique, la question (1) apparaîtra au chercheur au fur et à mesure qu'il baigne dans son expérience. Il découvrira alors la « question qui le cherche » comme se plaisent à le dire plusieurs professeurs qui ont guidé mon cheminement à la maîtrise. Le chercheur, se laissant guider par cette esquisse de question qui se transformera encore plusieurs fois durant le processus de recherche (et si je me fie à mon expérience, cette transformation peut avoir lieu jusqu'à la toute fin), est dirigé par « un élan personnel, un élan intuitif vers une potentialité anticipée mais pas encore révélée » (Polanyi, 1964a, p. 178, cité dans Craig, 1988, p. 184). Il explore (2) ainsi son expérience qu'il tentera de comprendre (3) en clarifiant, intégrant et conceptualisant les découvertes faites lors de son exploration. À travers l'exploration et la compréhension, la question se précise et devient de plus en plus proche de ce qui habite réellement le chercheur qui pourra alors finalement communiquer (4) ses découvertes aux autres en prenant soin de bien articuler les éléments de son expérience. Selon Craig (1988, p. 196), pour passer à travers ces étapes de recherche : « L'individu réunit toutes ses ressources personnelles pour affronter le défi que représente la compréhension de ses découvertes, l'intégration, la clarification et l'articulation des données significatives de son exploration ».

En écrivant cette section sur l'heuristique, je me rends compte que sans avoir initialement fait des choix conscients pour que ma recherche s'inscrive dans une démarche heuristique, c'est quand même ce qu'elle a naturellement été. En fait, en me laissant guider par cette quête de sens que je porte, dans un premier temps, j'ai découvert le type de rapport que j'avais avec mon monde intérieur pour ensuite laisser advenir ce processus heuristique qui œuvre en moi, avec une confiance grandissante, venant mettre en culture le rapport que j'ai avec moi-même ; cela engendrant, au fur et à mesure que la recherche avance, un rapport plus intime et plus lucide avec moi-même. Je crois donc que la puissance d'une recherche dont le chercheur est son propre sujet d'étude réside en sa capacité à accepter et à percevoir cette « véritable maïeutique du sujet chercheur par le sujet de la recherche » (Galvani, 2008, p. 10).

ANALYSE D'UN MOMENT INTENSE D'AUTOFORMATION

Les données de mon mémoire proviennent d'un atelier de praxéologie, de récits autobiographiques et de trois entretiens d'explicitation. Seul un extrait du récit phénoménologique « 1 – *Kaïros* du silence », créé à partir d'un entretien d'explicitation, est ici présenté. Ainsi, les prochains points abordent successivement l'entretien d'explicitation, un extrait de récit de pratique et l'analyse y étant reliée.

L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est un outil d'aide à la prise de conscience des savoirs implicites portés par l'expérience vécue, développé par Vermersch (1991). Cette technique d'entretien consiste en un retour sur l'expérience vécue, grâce à la posture d'évocation initiée au début de l'entretien et à l'activation de la mémoire sensorielle. Il permet de découvrir des savoirs implicites qui accompagnaient l'action mais qui n'étaient jusqu'alors pas encore conscientisés (Faingold, 2004 ; Vermersch, 1991).

Utilisé en étude des pratiques, l'entretien d'explicitation permet aux praticiens de rendre explicites des savoirs qui, jusqu'alors, étaient implicites dans leur pratique. La description du vécu, obtenue d'une personne se trouvant en posture d'évocation, permet aussi d'accéder à un autre niveau expérientiel, celui qui relève du monde émotionnel. Le passage de l'action à l'émotion permet de donner de l'épaisseur au moment vécu et c'est à ce moment que le praticien peut alors avoir accès au sens que ce moment a pour lui (Faingold, 2004).

Extrait du récit phénoménologique « 1 — *Kaïros* du silence »

Nous sommes en hiver, en février je crois. J'ai recommencé à travailler depuis peu, suite à mon deuxième congé de maternité. Je reçois dans mon bureau un bébé avec sa maman. La maman est assise juste devant la grande fenêtre qui donne vue d'abord sur les grands arbres et l'allée en « U » du Grand Séminaire où je travaille, puis sur les rails du chemin de fer et sur le clocher du Cégep de Rimouski. Elle tourne le dos à la fenêtre, son bébé dans ses bras. Elle allaite son bébé.

Le traitement d'ostéopathie suit son cours. Mes mains palpent la tête du bébé. Ce qu'il y a de particulier cette fois-là c'est que je suis présente à ce qui se passe là [entre mes deux mains], mais aussi à plus grand. Je laisse travailler mes mains : ce que je veux dire par là c'est que mes mains équilibrent les tensions sans que j'aie réellement besoin d'y porter attention, un peu comme un automatisme. Je n'ai pas besoin que ma tête pense à ce que mes mains font : ça se fait tout seul ! Mes mains sont autonomes et pendant qu'elles travaillent [équilibrent les tensions], je n'ai pas besoin de mémoire vive pour cette tâche [c'est-à-dire que mon attention n'est pas mobilisée par cette tâche], et ça me rend disponible. Ça me donne de l'espace. Cet espace me donne de l'espace [intérieurement] : je peux respirer [physiquement et psychologiquement]. Ça me donne la latitude de m'ouvrir à plus grand : tous mes sens sont aux aguets. Non, pas vraiment aux aguets, ça m'évoque trop un stress attendu. Je dirais plutôt ouverts, déployés et prêts à recevoir de l'information, plutôt qu'à aller en chercher. Ça ressemble à un état « d'être avec », « d'aller avec ce qui se passe »... plutôt que d'être toujours dans cette analyse qu'on apprend à l'école,

de vouloir ajuster ça ou de chercher à observer s'il y a une tension ailleurs dans le corps qui maintient la rigidité qu'on a entre les mains. C'est une sorte de grande réceptivité qui m'ouvre à toutes sortes d'autres perceptions.

Comme on dit dans notre jargon : « les tissus dialoguent ». Puis, tranquillement la danse de la vie se calme : l'espèce de mouvement de la vie *chouit* s'arrête. Entre mes mains, les tensions relâchent, s'équilibrent, s'annulent. D'habitude, je ressens cela de façon volumétrique, à l'intérieur de [entre] mes deux mains. Mais, cette fois-là, le calme s'installe, et grandit, et grandit! Ma conscience est beaucoup plus grande. Je ressens aussi ce calme à l'intérieur de moi et je ressens aussi ce qui se passe dans le local, dans l'univers au complet ! Je ne peux pas faire autrement que de plonger dans ce moment d'être: je plonge avec le bébé et tout l'univers qui nous entoure dans ce silence serein, grandiose : moment intemporel... tout est en suspens... C'est grand, calme... *chouit*... c'était vraiment magnétique!

Ce n'était pas une question de vouloir entrer ou de résistance à rentrer. C'était simplement invitant. J'étais là, j'étais dedans. Ce n'était même pas tant plonger qu'être dedans : être incluse dedans. Je le ressentais à l'intérieur de moi et autour de moi. C'est ce qui a fait de ce moment quelque chose d'exceptionnel.

Visuellement, la densité de l'air change. Je vis une sorte d'hallucination visuelle. L'air devient épais, un peu comme lorsqu'on regarde à travers un feu de camp. Je ne sais pas comment on peut qualifier ça. C'est peut-être une question de niveau énergétique [vibratoire] qui s'élève ? Cet épaississement me donne à ce moment-là l'impression que tout est englobé, enveloppé [alors qu'en d'autres circonstances, cet épaississement de l'air peut me donner l'impression d'étouffer]. C'est comme si cet air-là était une manifestation de ce qui relie tout. Et, c'est accompagné d'un sentiment de douceur : un état de paix qui me traverse. Je le sens dans le haut [dans la tête] jusqu'au cœur [haut du thorax]. Quelque chose qui vient d'en haut puis qui descend — *rhou*. C'est fort, ça vibre partout. Ça vibre partout autour de moi et ça me fait sentir quelque chose en plein milieu du thorax. Ça produit de la chaleur : j'ai chaud, comme une bouffée de chaleur, comme une grosse énergie. C'est bon. Inquiétant en même temps, mais c'est bon.

Il y a une inquiétude dans la tête [au niveau mental] mais vraiment quelque chose de *ffff* apaisant dans le reste. [Cette inquiétude, je la connais bien, c'est celle que je vis lorsque je me retrouve devant cette immensité, ce vaste calme et toutes ces vibrations. Je ne sais pas quoi faire devant cette intensité-là et j'ai peur de m'y perdre ; d'y être désintégrée] Mais ce qui était différent cette fois-là, c'est que je n'ai pas eu besoin de savoir faire quoi que ce soit, ça s'est fait. Et la tête a capté la quiétude : le hamster [le mental agité] n'a pas eu de place. Il n'y a même pas eu de doute, pas eu de rien. Je n'ai pas vécu cela cette fois-là. Il n'y a pas de peur, pas de peur. Il y a juste de la chaleur qui est là et qui se déploie. J'ai la sensation qu'il n'y a plus de mur dans la pièce. Il fait chaud. Il fait agréablement chaud. Une chaleur qui détend, qui enveloppe.

Mes mains sur la tête du bébé me semblent s'être arrêtées de travailler, mais elles sont toujours en contact avec le volume de la tête du bébé. C'est un peu comme si la source, l'espèce de pichenette qui initie la réaction en domino, elle part de là. Il y a quelque chose qui part de là, qui vient ouvrir quelque chose en moi et qui ouvre sur tout ce qui nous entoure. Quelque chose qui ouvre, qui monte *ffouit*, qui chauffe... la paix. Puis, là, le niveau énergétique qui est... C'est ça, c'est que je n'ai pas de

*mots pour dire « ça »! « Ça », c'est comme l'air qui devient dense, le niveau énergétique qui monte. Je manque de mots pour dire ce qu'est le « ça ». Mais c'est quelque chose d'intense, qui vibre, de positif, de... Il y a un petit indice visuel [changement de densité de l'air] mais c'est principalement sensoriel. Ce que je sens, je ne sais pas comment le décrire. C'est comme si je n'avais plus de peau et qu'il n'y avait plus de murs dans la pièce non plus. C'est *rhoooo*... C'est... ouvert... fluide... Alors, je respire... en fait, je m'émerveille plutôt. C'est comme si je prends conscience de tout cela : c'est beau, c'est grand.*

Quand je m'émerveille, c'est comme s'il y a des petits bonshommes qui sautent à l'intérieur de moi [rires]. Ça, je l'ai vécu plusieurs fois. Des fois quand je sens un grand relâchement dans le corps de la personne que je traite, je dis « wouhou » et des fois je dis même tout haut [rires] : « Il y a des petits bonshommes qui sautent » [rires]. Les petits bonshommes qui sautent, c'est une image qui me vient quand je sens quelque chose qui pétille, qui est plein de vie... qui fait : « aaahhh, c'est pour ça! »... [Silence]... C'est pour ça que je veux vivre! Pour ressentir les petits bonshommes qui sautillent [rires]... [Silence]... C'est comme de la joie, de la joie qui s'émerveille... de la joie profonde ! [Silence]

L'analyse du récit phénoménologique « 1 — *kaïros* du silence »

La première chose qui attire mon attention dans ce récit se présente dès le début lorsque je verbalise que mes mains travaillent de façon autonome : « *Je laisse travailler mes mains : ce que je veux dire par là c'est que mes mains équilibrent les tensions sans que j'aie réellement besoin d'y porter attention, un peu comme un automatisme* ». Il arrive donc pendant un traitement que mon attention ne soit pas dirigée vers ce qui se passe entre mes mains. À première vue, cette attitude pourrait ressembler à de la distraction alors que ce phénomène semble être ici plutôt une porte d'entrée vers quelque chose de plus profond. Galvani nous dit que : « Toute véritable habileté est un savoir incorporé caractérisé par une forme d'oubli de la conscience intentionnelle. L'habileté se manifeste par le fait que l'on peut effectuer l'acte sans mobiliser sa conscience intentionnelle » (2009, p. 8). Il ajoute que : « Le praticien expérimenté décrit souvent son action sous la forme d'un *pilotage automatique*, c'est-à-dire une forme quasi autonome, quasi-automatique, qui libère une attention flottante à la situation » (2009, p. 9). En effet, cette aptitude à laisser mes mains agir seules libère mon attention et facilite chez moi une attitude de grande réceptivité :

Mes mains sont autonomes et pendant qu'elles travaillent [équilibrent les tensions], je n'ai pas besoin de mémoire vive pour cette tâche [c'est-à-dire que mon attention n'est pas mobilisée par cette tâche], et ça me rend disponible. Ça me donne de l'espace. Cet espace me donne de l'espace [intérieurement] : je peux respirer [physiquement et psychologiquement]. Ça me donne la latitude de m'ouvrir à plus grand : tous mes sens sont aux aguets. Non, pas vraiment aux aguets, ça m'évoque trop un stress attendu. Je dirais plutôt ouverts, déployés et prêts à recevoir de l'information, plutôt qu'à aller en chercher. Ça ressemble à un état « d'être avec », « d'aller avec ce qui se passe ».

Cette attitude de grande réceptivité est possible car mon attention libérée par mes mains autonomes peut alors se diriger à l'intérieur de moi et me permet de prendre conscience d'autres dimensions de la réalité que je vis à ce moment-là :

D'habitude, je ressens cela de façon volumétrique, à l'intérieur de [entre] mes deux mains. Mais, cette fois-là, le calme s'installe, et grandit, et grandit! Ma conscience est beaucoup plus grande. Je ressens aussi ce calme à l'intérieur de moi et je ressens aussi ce qui se passe dans le local, dans l'univers au complet !

Ressentir quelque chose en moi et être consciente que ce que je ressens se passe aussi en l'autre et autour de nous rend ce moment exceptionnel : ici, j'ai la certitude que tout est relié. Je me sens comme faisant partie d'un tout. Cette expérience porte quelque chose autour de l'expérience commune, la communion (quelque chose de similaire à ce que j'évoquais dans mon récit autobiographique « *vibrations communautaires* » au chapitre 4). Et cette union commune rejoint mon désir profond de vivre des relations de coopération. Je ne peux parler de cela sans revenir à mon insatisfaction initiale (lorsque j'avais l'impression que l'autre ne voulait pas s'impliquer) et ressentir profondément que c'est ce sentiment de communion qui me nourrit réellement. Si je peux vivre cela (au niveau de l'être), je n'ai pas obligatoirement besoin d'aller chercher de la coopération dans l'action (au niveau de l'agir). Donc, j'ai maintenant l'intime conviction que peu importe la personne qui arrive dans mon bureau, à partir du moment où elle accepte d'être là, couchée sur la table de soin, il n'en tient qu'à moi de laisser agir mes mains et de diriger mon attention vers ce que je ressens pour plonger le moment venu dans cette expérience grandiose qui me comble.

À ce moment, il serait juste de se demander : et la personne qui consulte, qu'est-ce qu'on en fait ? Ne devrais-je pas tolérer la frustration pour prendre soin de l'autre ? Ce questionnement me ramène à une question existentielle : qu'est-ce qui soigne finalement ? Il est difficile de répondre à cette question avec certitude, mais Becker dit : « In a treatment, if you can get yourself out the way, what you are working on has a better chance to become what it's supposed to be than if you're sitting there directing traffic »² (Brooks, 2000, p. 16). En m'appuyant sur cette citation et sur mon expérience de praticienne, j'ai l'intuition que de diriger mon attention vers moi, de dialoguer avec mon « inner Partner », comme le dit Becker, et de pouvoir apprécier le « vaste silence » fait partie de la réponse.

Lorsque je dirige mon attention vers l'intérieur de moi, je favorise une attitude de grande réceptivité. Je perçois des choses à de multiples niveaux, simultanément, et j'ai alors accès à des phénomènes dont je n'aurais possiblement pas été consciente autrement. Je parle de calme, d'un état de paix qui me traverse, d'avoir l'impression d'un épaississement de la densité de l'air, que tout est en suspens, qu'une chaleur se déploie ; je ressens des vibrations, je sens que tout est relié ; je parle d'intensité. Je vis une expérience kinesthésique et sensorielle hors du commun : « *C'est comme la satisfaction d'avoir les sens pleins : pas de manque de sensation. C'est plein comme une bouchée de sorbet au chocolat : c'est pleinement satisfaisant! C'est la satisfaction des sens, la pleine satisfaction!* » Lorsque cet état de paix me traverse, le doute et la peur sont absents : « *Il n'y a même pas eu de doute, pas eu de rien. Je n'ai pas vécu cela cette fois-là. Il n'y a pas de peur, pas de peur.* » Dans ces conditions, mon esprit est quiet et mon corps apaisé. Je ressens alors une grande ouverture, tellement grande que je me surprends à dire : « *C'est*

² « Dans le traitement, si vous pouvez vous extraire du chemin, ce sur quoi vous travaillez a une meilleure chance de devenir ce qu'il est supposé être que si vous vous tenez là à diriger le trafic ». (Brooks, 2013, p.40)

comme si je n'avais plus de peau et qu'il n'y avait plus de murs dans la pièce non plus ». Et cette ouverture hors de l'ordinaire invite chez moi une attitude d'émerveillement et de contemplation. Je touche alors à l'essentiel : « *aaahhh, c'est pour ça!* »... [Silence]... *C'est pour ça que je veux vivre! Pour ressentir les petits bonshommes qui sautillent* [rires]... [Silence]... *C'est comme de la joie, de la joie qui s'émerveille... de la joie profonde!* [Silence] ». Susciter l'expression profonde, libérer la joie et éveiller la vie, c'est pour cela que je veux vivre ! Quand je sens le corps relâcher profondément et que je ressens le souffle de vie (mouvement dans les tissus) revenir avec force, ça pétille, c'est plein de vie, c'est beau, c'est grand et je ressens alors de la joie, de la joie profonde. Voilà ce qui donne du sens à ma pratique : la joie profonde.

En résumé, voici ce que m'apprend cet extrait du récit phénoménologique « 1 — *Kairos* du silence ». Lorsque je laisse mes mains travailler sans y investir mon attention, cela me permet de diriger cette dernière à l'intérieur de moi. Je peux alors me détendre et m'ouvrir en laissant flotter mon attention. Cela provoque une attitude de grande réceptivité. Cette attitude permet une plus grande conscience de moi, de l'autre et de ce qui m'entoure et je vis alors une expérience sensorielle et kinesthésique très riche. Cet état me nourrit à plusieurs niveaux. Lorsque je perçois que tout est relié, j'ai l'impression de faire partie d'un tout. Cette expérience de communion comble mon besoin de coopération avec l'autre. Je ressens alors pleinement le moment présent avec tout mon être. Je plonge dans la quiétude : je m'abreuve alors à la source, à ce silence, ce vaste calme ; mes peurs et mes doutes disparaissent. Je ressens la justesse du moment présent et je m'émerveille et je contemple ce qui est. L'état de pleine conscience qui accompagne cet état d'émerveillement et de contemplation me donne accès à la pleine satisfaction de l'être : la joie profonde.

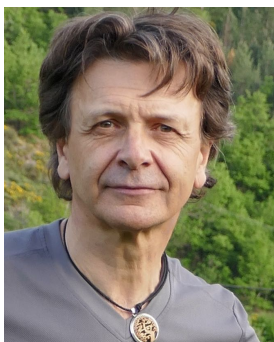
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boutet, D. (2016). Se mettre en œuvre : grandes étapes et enjeux méthodologiques de l'étude de pratique en première personne. Dans Galvani, P. (coord.) et al. *Recueil de textes méthodologiques de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales* (p. 83-102). Comité des programmes d'études supérieures en psychosociologie. UQAR, Rimouski, Canada.
- Brooks, R. (dir.). (2000). *The Stillness of Life – The Osteopathic Philosophy of Rollin E. Becker*, D.O. Portland, Oreg. : Stillness Press.
- Brooks, R. (dir.). (2013). *L'immobilité de la vie. La philosophie ostéopathique de Rollin E. Becker* (P. Tricot, trad.). Vannes, France : Sully. (Ouvrage original publié en 2000 sous le titre de *The Stillness of Life. The Osteopathic Philosophy of Rollin Becker*, D.O. Portland, Oreg. : Stillness Press).
- Craig, P.E. (1988). Chapitre II : La méthode heuristique. Une approche passionnée de la recherche en sciences humaines (traduit par Haramain, A.) dans Craig, P.E. (1978). *The Heart of the Teacher, a Heuristic Study of the Inner World of Teaching* (p. 158-218). (Thèse de doctorat) Université de Boston.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1992). La question de recherche en recherche qualitative. Dans Kérisit, M. (dir.), *La construction de l'objet de recherche et la recherche qualitative en sciences sociales* (p. 89-98). Projet spécial du Conseil québécois de la recherche sociale sur la recherche qualitative. UQAH, Hull, Canada.
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Revue Éducation Permanente — Dossier : L'analyse des pratiques*, 160(3), 81-99. Récupéré de :

http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=160&id_article=1588#resume1588

- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Revue Éducation Permanente — L'autoformation : actualité et perspectives*, 168(3), 59-73.
- Galvani, P. (2008). Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche. *Présences*, 1, 1-11. Récupéré de : <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>
- Galvani, P. (2009). Les *kairos*, moments créateurs et niveaux de réalité de l'autoformation (P. Galvani, trad.). Document inédit. (Ouvrage original publié en 2009 sous le titre de *Los kairos : momentos creadores y niveles de realidad de la autoformacion*). Dans De la Torre, S. et Pujold, M.-A. (coord.) *Educación con otra conciencia : una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, Barcelone : Davinci Continental.
- Malherbe, I. (2018a). *La conscience de soi du thérapeute, étude phénoménologique de moments intenses d'autoformation dans la pratique consciente de l'ostéopathie* (Mémoire de maîtrise, sous presse). Université du Québec à Rimouski, Canada.
- Malherbe, I. (2018b). *Au cœur du métier d'ostéopathe : l'intimité de son expérience vécue — une étude de pratique à la première personne* (mémoire pour l'obtention du diplôme d'ostéopathie, D.O.[Q.], non publié). Collège d'Études Ostéopathiques, Montréal, Canada.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. France : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). France : Armand Colin.
- St-Exupéry, A. (1999). *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard-Folio.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. Dans Courtois, B. et Pineau, G. (coord.) *La formation expérientielle des adultes* (p.270-285). Paris : La Documentation française.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

LA DIMENSION SPIRITUELLE DE L'AUTO-ÉCO-FORMATION FACE À LA CRISE ÉCOLOGIQUE (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 (kairos).*

pascal_galvani@uqar.ca

Résumé

Cet article interroge la posture des praticiens des champs de la psychosociologie et de la formation tout au long de la vie pour prendre en compte la dimension spirituelle des expériences d'autoformation existentielle. Une première partie présente les méthodologies réflexives de recherche-formation qui permettent de prendre en compte les dimensions existentielle et spirituelle dans une perspective transdisciplinaire. La seconde partie présente le concept d'auto-éco-formation comme prise de conscience et transformation par le sujet des relations à l'environnement physique et social. Enfin, la troisième partie situe la dialectique auto-éco-formatrice face aux enjeux de la mondialisation interculturelle et la crise écologique planétaire. L'engagement éthique des chercheurs se trouve ici resitué comme responsabilité éco-citoyenne pour accompagner l'émergence d'un « soi écologique ».

INTRODUCTION

La question de la dimension spirituelle de l'autoformation existentielle reste très délicate même si un premier numéro de revue en science de l'éducation lui a été consacré (Galvani et Moisan, 2014). Parler de la pratique des intervenants dans ce domaine c'est poser la question de l'éthique de la recherche et de l'accompagnement en formation pour faire face aux enjeux contemporains. Comment accompagner les personnes et les groupes en formation pour tenir compte de cette dimension en évitant le double risque du refoulement pour protéger une neutralité formelle ou, au contraire, le risque de l'implication et de l'infiltration plus ou moins explicite des convictions personnelles de l'intervenant ?

Les champs de la formation des adultes et de la psychosociologie sont interpellés dans la mesure où ils sont centrés sur les processus de formation et de transformation des adultes tout au long de la vie. Formateurs, médiateurs, psychosociologues, conseillers d'orientation, andragogues, etc. ; une multitude de termes désignent aujourd'hui les professionnels qui accompagnent les adultes dans les transformations de leurs vies dans les dimensions personnelles, professionnelles, sociales et existentielles.

Qu'il s'agisse de transformation en réorientation professionnelle, en insertion sociale, en création d'entreprise, en migration interculturelle ; qu'il s'agisse de deuils, de ruptures ou

de recompositions familiales ; ou encore d'accompagnements en santé jusqu'aux accompagnements en soins palliatifs, toutes les pratiques professionnelles d'accompagnement psychosocial de la formation des adultes doivent composer avec la question du sens existentiel et spirituel que ces épreuves de la vie rendent vive. Toutes les expériences de changement interpellent le sujet sur le sens de son existence. Elles impliquent un processus d'autoformation, à la fois prise de conscience et mise en forme de soi.

Dans ce champ de la formation et de la psychosociologie, nous nous situons dans une posture de recherche-formation réflexive qui prend en compte l'expérience subjective et qui tend à dissoudre les habituelles séparations entre praticiens et chercheurs (Pineau 2004, Barbier 1996, 1997, Desroche 1990, Galvani 2010, 2011). En effet, lorsque les chercheurs recueillent des récits d'expériences auprès d'adultes pour comprendre les processus de formation de soi tout au long de la vie, ils déclenchent, qu'ils le veuillent ou non, chez les sujets un *processus réflexif*, source d'une *autoformation existentielle*. La mise en récit des expériences par les méthodes phénoménologiques comme l'histoire de vie, le journal de bord et de recherche, ou l'entretien d'explicitation, déclenchent inévitablement des prises de conscience du sujet sur ces expériences de formation et dynamise son processus d'autoformation. Avec les méthodologies réflexives et dialogiques de recherche-formation il est impossible de dissocier les processus de recherche et les processus de formation. Elles se situent dans l'épistémologie de la complexité ouverte par Edgar Morin (2008) dans laquelle la recherche et la formation doivent être reliées sans être confondues (comme elles doivent être distinguées sans être exclues). En parlant de recherche-formation, nous voulons insister sur le fait que le chercheur doit aussi être un « praticien accompagnateur d'autoformation » et que les participants deviennent des « praticiens-réflexifs » ou des « praticiens-chercheur » lorsqu'ils poussent leur travail de réflexion jusqu'à la production d'un mémoire de maîtrise comme c'est le cas dans le programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR¹.

Ces nouvelles postures posent des questions éthiques aux uns comme aux autres pour trouver la bonne distance entre implication et distanciation, entre pratique et théorie, mais surtout entre les dimensions réflexives existentielles et les dimensions de quête de sens et de travail spirituel.

Pour explorer ces questions, nous allons largement puiser dans une recherche collective que nous avons coordonnée pour Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) avec le professeur André Moisan du Conservatoire national des arts et métiers de Paris².

¹ Pour plus d'informations sur le programme voir le lien <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/3535>

Le programme édite aussi une revue électronique gratuite dans laquelle de nombreux étudiants ont publié le résultats de leurs recherches : *Présences, revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*

² Les travaux de ce groupe de recherche ont été publiés dans la revue de sciences de l'éducation de l'Université Paris 8 « *Pratiques de formation/Analyses : Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité* », 2014, n° 64-65. (le numéro est disponible gratuitement en ligne en cliquant sur le titre ou sur le site <http://pascalgalvani.uqar.ca>)

COMMENT PRENDRE EN COMPTE LES DIMENSIONS EXISTENTIELLE ET SPIRITUELLE DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Aborder le thème des pratiques spirituelles dans la recherche en sciences humaines peut être effrayant au premier abord tant elles sont associées aux religions, aux sectes, ou au florissant marché dit du « New Age ». Alors, pourquoi faudrait-il en parler ? Et comment ?

Les recherches sociologiques récentes montrent que la thèse de la sécularisation inéluctable des sociétés modernes était une erreur historique, « *si les institutions religieuses vont mal, les pratiques religieuses foisonnent* » (Moisan, 2014 p.47). Pour Moisan, le « *désenchantement de Prométhée* », incarné par l'idéologie du progrès et du rationalisme technologique, ouvre une « *résurgence de la spiritualité* » pour l'homme qui se redécouvre « *incertain et incomplet* ». Cette résurgence se caractériserait sociologiquement par :

- *Le primat de l'expérience*
- *La disqualification de la référence à un absolu*
- *Une actualisation choisie de la transmission*
- *Et un ancrage dans un universel ouvert par la mondialisation* (Moisan, 2014, p.53-56)

Pour Francis Lesourd, « *la prise en compte de religions personnelles conduit encore à considérer que le sacré n'est plus localisable ni de droit ni de fait.* » (2014, p.28)

En d'autres termes, les sujets, amenés à produire eux-mêmes la cohérence et l'unité de leur existence du fait de la faillite des modèles de vie de la modernité, prennent en charge la formation de leurs croyances tout comme ils prennent en charge la formation de leurs parcours amoureux ou professionnel (Dubar, 2010). Et dans la mesure où les sujets s'autoforment aussi sur le plan religieux ou spirituel, l'étude de la religion personnelle peut également s'inscrire, en sciences de l'éducation, dans le champ de recherche de l'autoformation, en particulier de l'autoformation dite existentielle. (Lesourd, 2014, p.28)

Peut-on dégager une perspective théorique spécifique pour les recherches et les pratiques de formation tout au long de la vie ? Comment les théories et les pratiques de formation abordent-elles la dimension existentielle des transformations de la vie adulte ? Quelle est la place des pratiques spirituelles dans les pratiques de formation d'adultes ?

Pour aborder ces questions, il est probablement nécessaire de revenir de manière critique sur les conceptions de la formation pour la dégager des instrumentalisation économiques ou sociales dont elle fait l'objet. Depuis les origines des mouvements d'éducation populaire puis de l'éducation permanente, des perspectives émancipatrices et critiques ont ouvert la question du sens existentiel (Honoré, 1992) et des pratiques de soi (Foucault, 1984), mais aussi de la mise en forme existentielle de soi par soi dans l'autoformation (Pineau et Marie Michèle, 1983, 2012).

Ces approches critiques ont en commun d'envisager la formation à l'ampleur de la vie et dans toutes ses dimensions cognitive, pratique, et existentielle. Elles se situent dans une épistémologie transdisciplinaire croisant philosophie pratique, anthropologie interculturelle, psychosociologie humaniste, phénoménologie herméneutique, pratiques artistiques créatives, savoirs traditionnels, etc. (Nicolescu, 1996).

Pionnier de la formation d'adulte, Henri Desroche qualifiait le formateur de *maïeuticien*, c'est-à-dire d'un accoucheur accompagnant les personnes en formation dans la réflexion sur leurs pratiques pour accoucher de leur pensée et plus fondamentalement de la créativité qui les anime. Pour Henri Desroche, cette créativité s'exprime dans les termes de Socrate comme le *daïmôn* « esprit ou génie ».

« (le formateur) accompagne l'accouchement des âmes, ou même plus précisément ce qui, dans l'être humain, corps et âme, s'avère présence d'un "daïmôn" : le démon intérieur, esprit et génie, ange qui vous hante, ou petit dieu qui vous habite, soit, selon le poète : "Quelqu'un qui soit en toi plus toi-même que toi." Disons : tu portes une apparition dans ton apparence, une inspiration dans ta respiration, un génie dans la banalité. » (Desroche, 1993, p. 56)

Les recherches sur l'autoformation existentielle visent à comprendre comment nous nous formons tout au long de la vie (Galvani, 2010). Poser la question de l'autoformation existentielle c'est questionner la dimension formatrice des différents moments d'apprentissage, de travail, de voyage, d'amours, de naissances et de morts, etc. C'est explorer les différentes temporalités depuis la maturation lente et quasi invisible des expériences immergées dans le quotidien, jusqu'aux transformations bouleversantes qui surgissent des expériences limites. Le projet peut sembler démesurément ambitieux pour les sciences humaines. Mais il reste que, dans un monde en mutation, les pratiques de formation des adultes sont sans cesse confrontées à la question du sens de la formation *par, pour et dans* l'existence (Galvani, 2010). De plus, ces questions ne se posent plus comme par le passé dans des contextes socioculturels relativement homogènes, mais au contraire dans une situation multiculturelle, interculturelle et transculturelle mondialisée où toutes les traditions spirituelles sont presque accessibles partout et se côtoient au quotidien.

La formation permanente est un nouveau champ de la quête existentielle

Depuis les années cinquante, les mouvements d'éducation populaire et permanente ont ouvert la formation des adultes à l'amplitude de la vie elle-même. Le champ de la formation permanente s'est constitué comme un « *droit à la promotion, à la culture, à la formation* », mais il est aussi une « *conséquence de l'accélération des évolutions technologiques* » (Honoré, 1977, 1992). Les transformations technologiques et sociales des sociétés post-modernes ont provoqué l'effritement des sources institutionnelles de sens et l'éclatement des rôles sociaux. L'accélération des changements technologiques et la transformation des modes de vie ont ainsi plongé les acteurs sociaux et les pratiques de formation permanente dans un questionnement existentiel.

Le projet humaniste de l'éducation permanente, en visant le déploiement de tous les talents tout au long de la vie, a réintroduit *de fait* l'interrogation existentielle à partir de la praxis de la transformation de soi. Elle retrouve de manière séculière le projet de la formation spirituelle pensée par la tradition herméneutique et phénoménologique de la *Bildung*.

Schématiquement la Bildung est travail sur soi, culture de ses talents pour son perfectionnement propre. Elle vise à faire de l'individualité une totalité harmonieuse la plus riche possible, totalité qui reste liée pour chacun à son style singulier, à son originalité. La Bildung est donc la vie au sens le plus élevé. (Fabre, 1994, p.135)

Comment aborder la dimension spirituelle dans les recherches sur la formation tout au long de la vie ?

Quel peut être le positionnement des chercheurs et des formateurs sur les dimensions existentielles et spirituelles de la formation adulte? Comment comprendre les termes « esprit » ou « spirituel » dans les champs de recherche de la psychosociologie et de la formation ?

Bernard Honoré, à partir d'une relecture philosophique, propose une définition de ce que l'on peut entendre par « esprit » dans le champ de la formation (Honoré, 2014). Il retient les quatre dimensions suivantes :

- *reliance au monde,*
- *appel au questionnement,*
- *dynamique d'évolution,*
- *réflexivité dans l'action.*

Pour Bernard Honoré la *formativité* est la condition existentielle de toute activité humaine. Le rôle des chercheurs et des praticiens de formation consiste à accompagner et à développer l'ouverture à l'existence formative.

La spiritualité de l'action de formation reste à dévoiler en sa dynamique, en son élan. (Honoré, 2014, p.215)

Il ne s'agit donc pas d'ajouter de la spiritualité à la formation mais bien d'ouvrir les pratiques de formation à la dimension spirituelle de l'existence.

Une posture laïque

Si les pratiques et les théories de la formation peuvent aborder la dimension spirituelle, elles doivent le faire selon leur point de vue spécifique. À la différence des écoles philosophiques, initiatiques ou religieuses, les pratiques de formation se déploient dans des contextes laïques. Les pratiques comme les recherches en formation ne peuvent donc pas être assujetties à un système culturel particulier ni impliquer l'adhésion des participants à aucun système symbolique ou dogmatique.

Le champ de la formation touche de multiples dimensions psychologiques, artistiques, ou spirituelles sans se confondre avec la psychologie, l'art ou la religion. Henri Desroche, un des pionniers de la formation des adultes en France, utilisait la notion de maïeutique socratique pour préciser la fonction et le statut des formateurs par rapport à la dimension spirituelle de la formation.

« Un statut qui n'existe pas encore » Quel statut ? ... le statut d'un maïeuticien qui... n'aurait pas besoin d'être médecin et pas le droit d'être prêtre... en tout cas, pas besoin d'exercer un sacerdoce et pas le droit de s'arroger une cléricature, pas le droit d'être confessionnel. (Desroche, 1993, 62-63)

Fabre, la *bildung* ou la formation comme la vie même de la conscience

Dans son ouvrage « Penser la formation » Michel Fabre note que les recherches sur l'autoformation existentielle reprennent la notion philosophique allemande de *Bildung*, comme expérience d'un sujet dans la quête de soi. La formation envisagée du point de vue de l'expérience existentielle se confond, dans cette perspective, avec le mouvement même d'émergence de la conscience.

Avec la Bildung romantique, la formation devient l'expérience d'un sujet dans sa quête de soi ; la vie elle-même en tant qu'elle construit et détruit des formes.(...) Telle est la leçon qu'ont retenue les courants de l'autoformation ; en particulier les courants dits bio-épistémologiques. (Fabre, 1994, p.150)

Pour Fabre, les pratiques de formation contemporaine sont des formes sécularisées de la quête de sens qui tendent à remplacer les modèles religieux antérieurs.

Dans le monde occidental contemporain, qui a rompu avec la révolution politique ou la conversion religieuse, la quête du sens prend désormais largement la forme d'une demande de formation. Et celle-ci peut être interprétée comme une grande figure de l'aventure moderne, comme une figure du salut. Bref, on attend de la formation la naissance à la vraie vie ! (Fabre, 1994, p.262)

La formation comme subjectivation : exercices spirituels et philosophie pratique

Plusieurs philosophes ont particulièrement contribué à penser la formation comme pratique spirituelle de subjectivation (Foucault, 1984, 2001), comme manière de vivre et exercice spirituel (Hadot, 1997, 2002) ou comme devenir (Jankélévitch, 1980). Le travail de Michel Foucault est une histoire de mode de subjectivation qui cherche à montrer « *quelles sont les formes et les modalités du rapport à soi par lesquelles l'individu se constitue et se reconnaît comme sujet* » (Foucault, 1984, p. 12). Dans l'ouvrage « l'Herméneutique du sujet », Michel Foucault propose hors de toute référence religieuse une définition laïque de la spiritualité comme travail de subjectivation.

Je crois qu'on pourrait appeler « spiritualité » la recherche, la pratique, l'expérience par laquelle le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. (...) La spiritualité postule qu'il faut que le sujet se modifie, se transforme, se déplace, devienne, dans une certaine mesure autre que lui-même pour avoir droit à l'accès à la vérité. La vérité n'est donnée au sujet qu'à un prix qui met en jeu l'être même du sujet. Car tel qu'il est, il n'est pas capable de vérité... Ce qui entraîne pour conséquence ceci : que, de ce point de vue, il ne peut pas y avoir de vérité sans une conversion ou sans une transformation du sujet. (Foucault, 2001. p. 16-17)

Pierre Hadot propose de redécouvrir la dimension d'« exercice spirituel » qui constituait l'essence de la philosophie antique (Hadot, 1997, 2002).

La philosophie est conversion, transformation de la manière d'être et de la manière de vivre, quête de la sagesse. (Hadot, 2002).

La philosophie est ici une pratique d'autoformation existentielle, une « *manière de vivre* », une invitation « *pour chaque homme à se transformer lui-même* » pour dépasser ses perspectives égocentriques réductrices.

Le mot « spirituel » permet bien de faire entendre que ces exercices sont l'œuvre, non seulement de la pensée, mais de tout le psychisme de l'individu et surtout il révèle les vraies dimensions de ces exercices : grâce à eux, l'individu s'élève à la vie de l'Esprit objectif, c'est-à-dire se replacer dans la perspective du Tout (« S'éterniser en se dépassant »). (Hadot, 2002, p.20-21)

Les pratiques réflexives de formation ont déjà une dimension spirituelle

Si l'on admet cette définition philosophique de la spiritualité comme travail de prise de conscience que le sujet opère sur lui-même pour dépasser les limites de ses identifications égocentriques, on peut reconnaître que certaines pratiques de recherche-formation comportent déjà une dimension spirituelle, parce que leur méthodologie vise la conscientisation et l'émancipation (Galvani, 2014-a-b).

Une liste (non exhaustive) permet de situer quelques références :

- *L'étude des pratiques par l'autobiographie raisonnée et la coopérative de production de savoirs* (Desroche H. 1990)
- *La réflexion sur l'expérience pour ouvrir la pratique à l'existence en formation* (Honoré B., 1992)
- *L'autoformation comme reprise du sens et du pouvoir de formation par l'histoire de vie dans des groupes de formation* (Pineau et Marie Michel 2012 ; Le Grand et Pineau, 1993)
- *La conscientisation de l'action par l'entretien d'explicitation* (Vermersch P., 2011)
- *Le développement de l'autonomie par les groupes d'analyse de pratique* (Peretti A. de, 1994)
- *Les groupes de praxéologie, la reprise du sens essentiel de l'expérience vécue par l'atelier de haïku en formation d'adulte* (Lhotellier A., 1991, 1995)
- *L'approche sensible et la perspective transversale multiréférentielle de la formation comme transformation de l'existentialité interne, c'est-à-dire : "la constellation de valeurs, de symboles et de mythes, de représentations individuelles et sociales, de pensées, d'émotions et d'affects, de sensations, conduisant à des comportements et des opinions spécifiques et donnant du sens à la vie quotidienne du sujet"* (Barbier, 1996, 1997).
- *L'exploration réflexive et dialogique des moments d'autoformation* (Galvani, 2010, 2011), *l'atelier de blason pour la conscientisation de l'imaginaire personnel et social* (Galvani, 1997, 2005)
- *L'exploration des tournants biographiques par la démarche d'explicitation biographique* (Lesourd F., 2009, 2011)

Toutes ces approches se situent dans la perspective épistémologique transdisciplinaire de la complexité (Morin 2008, Nicolescu 1996) et partagent un certain nombre de traits communs (Galvani 2010) :

1. L'utilisation de supports réflexifs d'auto-conscientisation de l'expérience vécue ;
2. L'utilisation de groupes dialogiques d'inter-compréhension par la mise en commun des interprétations et des modèles de compréhension ;
3. L'adoption d'une posture multiréférentielle qui refuse de limiter la formation à une seule dimension de la réalité mais qui, au contraire, veut relier les différentes

dimensions pratique, théorique, symbolique, éthique dans une globalité existentielle ;

4. L'adoption d'une axiologie et d'une éthique émancipatrice, autonomisante, et conscientisante ou d'auto-conscientisation.

Dans la mesure où les pratiques de formation comportent ces quatre dimensions elles retrouvent le projet de la philosophie comme exercice spirituel :

(...) la philosophie est un «exercice» (...) un art de vivre, dans une attitude concrète, dans un style de vie déterminé, qui engage toute l'existence. L'acte philosophique ne se situe pas seulement dans l'ordre de la connaissance, mais dans l'ordre du «soi» et de l'être : c'est un progrès qui nous fait plus être, qui nous rend meilleur. C'est une conversion qui bouleverse toute la vie, qui change l'être de celui qui l'accomplit. Elle le fait passer d'un état de vie inauthentique, obscurci par l'inconscience, rongé par le souci, à un état de vie authentique, dans lequel l'homme atteint la conscience de soi, la vision exacte du monde, la paix et la liberté intérieure. (Hadot, 2002, p.23)

Ces pratiques de recherche-formation retrouvent les qualités essentielles des pratiques spirituelles :

- *la conscientisation émancipatrice des conditionnements socio-historiques hérités et des perceptions égocentriques,*
- *l'ouverture des sujets à des intercompréhensions plus claires et plus universelles intégrant les autres et le monde naturel et cosmique.*

LA FORMATION COMME BOUCLE SYSTÉMIQUE D'AUTO-ÉCO-FORMATION

Le mot autoformation exprime simplement le fait de se former soi-même, ce qui implique de se comprendre soi-même. Mais nous ne nous formons pas tout seuls en partant de rien. Nous sommes toujours « déjà formé » par les milieux naturels et sociaux, les périodes historiques, et les expériences personnelles que nous y faisons. L'autoformation émerge donc toujours comme une réflexion sur ce qui nous a formés. L'autoformation suppose de comprendre comment nous nous sommes formés et comment nous nous transformons en interaction permanente avec notre environnement physique et social.

La boucle systémique d'auto-éco-formation

L'approche existentielle de la formation envisage l'autoformation comme un processus vital et permanent de mise en forme et de mise en sens de soi par prise de conscience et transformation des rapports à soi, aux autres et aux choses. Cette conception bio-cognitive de la formation d'adulte n'est pas issue d'une construction arbitraire livresque. Elle s'est au contraire progressivement constituée à partir des données produites par des récits de formation et des études de pratiques de formation dans de nombreux programmes reliant recherche, action et formation.

Le concept d'autoformation s'est construit progressivement par la mise en relation de ces données réflexives avec les théories de l'auto-éco-organisation systémique (Morin, 2008), les théories de l'autopoïèse (Varela, 1989, 1993) et les courants de phénoménologie herméneutique en philosophie (Ricœur, 1990; Depraz Varela Vermersch, 2011). L'ensemble de ces influences ont en commun d'abandonner la vision moderne classique

(cartésienne) du sujet vu comme substance permanente séparée de l'objet, mais au contraire de penser le co-engendrement du sujet et de l'objet par l'interaction organisme/environnement. La connaissance est inscrite dans le vivant comme une capacité interprétative où l'homme ne « découvre » pas le monde mais le constitue par les actions combinées de son système neuronal, de sa culture et de la mémoire de ses expériences.

Dès 1977, à partir de la révolution paradigmatique éco-systémique, Gregory Bateson concevait déjà l'esprit comme un *soi-dans-un-contexte*. Dans cette approche systémique, nous sommes invités à quitter la représentation idéaliste d'un esprit conçu comme entité substantielle située à l'« intérieur » d'un individu. L'écologie de l'esprit nous invite à voir l'esprit comme réseau d'interactions et de transactions qui relie et même constituent indissociablement l'individu et l'environnement.

Le mot « esprit » (mind), (...) désigne ici le système constitué du sujet et de son environnement. S'il y a de l'esprit (comme chez Hegel), ce n'est ni à l'intérieur ni à l'extérieur, mais dans la circulation et le fonctionnement du système entier (Bateson, 1977) p.11.

Nous définissons ici la formation comme un processus systémique articulant trois pôles formateurs dialogiquement antagonistes et complémentaires (Morin 2008, Pineau 2000, Galvani 1997, 2005). Cette définition s'inscrit dans l'épistémologie transdisciplinaire de la complexité auto-éco-systémique proposée par Edgar Morin dans "La Méthode" (Morin, 2008).

Se comprendre en formation, c'est prendre conscience de ce qui nous forme et de ce qui nous a formé. L'approche éco-systémique permet de penser la formation comme un couplage entre la personne et l'environnement socio-historique et physico-cosmique. L'autoformation émerge de la prise de conscience des influences formatrices de l'environnement culturel et naturel, des interactions et des relations que nous entretenons avec celui-ci. Cette boucle d'interaction est la boucle d'auto-socio-éco-formation. Il y a les influences du milieu socio-historique et culturel par la langue, les habitus, les rites et les valeurs culturelles transmis (auto-socio-formation) mais il y a aussi les influences des milieux naturels et notre interaction corporelle biologique avec l'environnement physique (auto-éco-formation). Enfin, il y a aussi la boucle paradoxale de la conscience de soi qui réintroduit le sujet connaissant dans la connaissance (Morin, 2008). On n'est pas seulement formé par ses relations aux autres (socio) et au monde (éco), on se forme aussi soi-même par notre capacité d'être conscient (ou inconscient) de nous-mêmes : c'est la boucle paradoxale de relation à soi-même (auto-formation).

La compréhension de nos relations formatrices aux autres, au monde et à soi-même implique plusieurs niveaux de réflexion et d'attention, une variété de niveaux de conscience et de perception (Galvani, 2005, 2010, 2014). La formation est un processus très profond qui commence bien avant que le sujet soit capable d'une conscience réfléchie et discursive. Pour comprendre nos relations formatrices avec l'environnement, il ne suffit pas d'y réfléchir en utilisant des savoirs déjà formulés sous forme de concepts ou de théories ; il est nécessaire de développer une capacité de perception, d'attention, de présence à soi et de lucidité au cœur de nos expériences de formation.

Le soi-même (autos) comme processus dialogique (je/moi/soi)

Pour qu'une transformation du sujet soit possible, l'autoformation ne peut se réduire à l'activité volontaire du « moi conscient ». Il faut pouvoir penser l'esprit dans la relation entre les différents niveaux de l'"autos" je-moi-soi. Nous appelons « moi » l'ensemble des formes, des gestes et des objets matériels, conceptuels ou symboliques auquel s'identifie le sujet pour assurer sa pérennité dans le temps³. Le « je » désigne ici le sujet actif et réflexif dans l'interaction avec lui-même, les autres et les choses. Le terme « soi » renvoie à l'*ipséité*, c'est-à-dire la qualité d'être soi-même l'origine d'un monde vécu, le soi désigne ainsi une *originalité en relation* (Galvani, 2010, 2014).

Pour Morin, la conscience subjective ne peut pas être réduite à un « égo » conçu comme une entité substantielle. Le sujet n'est pas une essence stable mais un processus d'émergence dialectique qui articule plusieurs niveaux de réalité *je-moi-soi*. Pour Morin, le soi, c'est le foyer invisible organisateur, source des interactions, qui à chaque instant relie l'organisme et l'environnement.

Le sujet ne saurait être isolé — réduit — en aucun des termes par lequel il s'auto-affirme et s'auto-désigne, ou par lequel nous le désignons par procuration : je, moi, soi, suis. (Cela veut dire une fois de plus, sous une autre forme, qu'il n'y a pas de je pur, de moi transcendantal, de suis isolable de l'être). Le sujet est un méta-je, un méta-moi, un méta-soi qui englobe et produit les Je, Soi, Moi, comme instance auto-référente. Aussi on dénature la complexité du sujet, en le réduisant à un seul de ces termes (l'ego) et en le transcendantalisant. (Morin, 2008, p.786)

De même chez Jung le *Moi* ne constitue pas la totalité de l'individu. Le moi n'est que le sujet de la conscience « *alors que le Soi est le sujet de la totalité de la psyché, y compris l'inconscient* » (Jung C.G., 1963, p. 47), le Soi « *doit rester un concept limite exprimant une réalité sans limite* ». Pour Jung, la dimension spirituelle de la formation humaine se caractérise comme voie d'individuation. L'individuation est le processus par lequel le sujet tend à réaliser son caractère unique : « *On pourrait traduire le mot d'« individuation » par réalisation de soi-même, « réalisation de soi* ». (Jung C.G., 1963, p. 111).

On peut considérer le Soi comme un guide intérieur qui est distinct de la personnalité consciente (...). Mais cet aspect créateur du noyau psychique ne peut entre en action qu'autant que le Moi se débarrasse de tout projet déterminé, convoité, au bénéfice d'une forme plus profonde, plus fondamentale d'existence. Le Moi doit être capable d'écouter attentivement et, renonçant à ses fins, à ses projets propres, de se consacrer à cette impulsion intérieure de croissance. (Von Franz, 1955, p.162)

On remarque la même prudence pour définir le soi chez Jankélévitch (1980). Le pur « soi-même » est l'*ipséité* du sujet que Jankélévitch aborde avec le concept de *je-ne-sais-quoi*, c'est-à-dire une réalité qui n'est pas de l'ordre des choses, une réalité essentielle que l'on expérimente sans pouvoir la désigner.

³ Ricœur nomme cette dynamique l'auto-idem c'est-à-dire le soi-même qui veut rester le même dans le temps (1990).

Paradoxalement, « soi-même » est un pronom réfléchi indéterminé de la troisième personne, il n'a aucune caractéristique individuelle. Être authentiquement « soi-même » dans l'immédiateté de l'instant présent impliquerait donc le dépouillement des images et des identifications du « moi ».

Tout le paradoxe du moi humain est là : nous ne sommes que ce dont nous avons conscience, et pourtant nous avons conscience d'avoir été plus nous-même dans les moments précis où, nous haussant à un niveau plus puissant de simplicité intérieure, nous avons perdu conscience de nous-mêmes. (...) Plus une activité est intense, moins elle est consciente. (Hadot, 1997 : 40)

La vie est un défi permanent par l'évènement émergeant que constitue chaque instant. Mais cette *vie vivante* n'est perçue par le sujet qu'à travers les filtres de la mémoire des expériences passées, des conditionnements sociaux et des diverses identifications du moi qui empêchent une perception globale de l'évènement. La dimension spirituelle de l'autoformation pourrait alors se définir comme le travail du sujet sur lui-même, pour prendre conscience, comprendre et s'émanciper de ces réductions et déformations opérées par le « moi », afin qu'une perception et une relation originale et créative puissent émerger dans la présence (Galvani, 2010, 2014).

L'état créatif est discontinu ; il est neuf d'instant en instant ; c'est un mouvement en lequel le « moi », le « mien » n'est pas là, en lequel la pensée n'est pas fixée sur un but à atteindre, une réussite, un mobile, une ambition. (...) Mais cet état ne peut pas être conçu ou imaginé, formulé ou copié ; on ne peut l'atteindre par aucun système, aucune philosophie, aucune discipline, au contraire, il ne naît que par la compréhension du processus total de nous-mêmes. (Krishnamurti, 1955, p.52)

On a donc chez ces différents auteurs l'idée que la dimension spirituelle de l'autoformation implique un processus dialectique qui consiste pour le « moi » à prendre conscience de ses propres limites pour s'abandonner à une dimension plus globale reliée aux autres et au monde naturel : le Soi (Jung, 1963), l'ipséité (Jankélévitch, 1980) ou l'état créatif (Krishnamurti, 1955).

LA DIMENSION SPIRITUELLE DE LA CRISE ÉCOLOGIQUE PLANÉTAIRE

Depuis les années quatre-vingt-dix, deux groupes de recherche ont exploré cette dynamique d'auto-éco-formation: le Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF⁴) et le Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF⁵). Au fil des recherches et des publications, deux dimensions se sont manifestées de plus en plus fortement:

- l'influence de la mondialisation interculturelle des traditions spirituelles sur les pratiques d'autoformation;
- l'articulation croissante de la dimension spirituelle de travail sur soi avec les enjeux écologiques planétaires.

⁴ Cf. <http://a-graf.org> pour une présentation du GRAF et une bibliographie complète.

⁵ Les publications du GREF sont regroupées dans la collection écologie et formation des éditions L'Harmattan <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=collection&no=270> cf. aussi la présentation de la collection sur le site http://pascalgalvani.uqar.ca/Blog_Pascal/Ecologie_%26_Formation.html

Plusieurs publications collectives rassemblent les recherches sur l'écoformation. En 2001, un premier numéro thématique de la revue *Éducation Permanente* explore les différentes pratiques d'écoformation⁶. Puis, le Groupe de recherche sur l'écoformation a développé l'exploration de l'écoformation à partir de la matrice anthropologique des quatre éléments Air, Eau, Terre, Feu⁷ (Pineau, G. et Galvani, P., 2017).

Les expériences d'auto-écoformation sont actuellement le lieu d'émergence de nouvelles pratiques de relation à l'environnement. Avec les crises environnementales de l'«ère planétaire» émergent aussi de nouveaux rapports à l'environnement, il s'agit de *réapprendre comment vivre ensemble sur la terre*. Plusieurs recherches interrogent les processus de formation développés dans ces nouvelles expériences d'écoformation et commencent à identifier les nouveaux savoirs émergents⁸. (Bachelart D. 2005, 2009 ; Contré-Migwans D, 2013 ; Cottureau D. 2001, 2017 ; Javelle A. 2016 ; Moneyron A. 2003 ; Raine P. 2006 ; Verrier C. 2010).

Les publications du Groupe de recherche sur l'écoformation reflètent l'interaction grandissante entre le travail sur soi et le souci du monde. La dimension spirituelle des pratiques d'autoformation existentielle est interpellée par l'émergence d'une conscience écologique basée sur une reliance éco-formatrice avec le monde naturel. La problématique fondamentale qui émerge de ces travaux est le passage d'un "inconscient écologique" encore dominant dans le paradigme technico-économique à l'émergence d'un "soi écologique" issu d'un nouveau paradigme éco-relationnel.

L'exploration des pratiques d'auto-éco-formation ouvre sur des enjeux existentiels et planétaires de compréhension de l'interdépendance de soi et du monde. La prise de conscience de nos interactions avec l'environnement culturel et naturel est aujourd'hui

⁶ Cf. «Pour une écoformation : former à et par l'environnement», 2001, Revue *Éducation Permanente*, n°148 http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=148

⁷ Pineau G. 2015 (première édition 1992), *De l'air ! Essai sur l'écoformation* Paris: L'Harmattan.
Barbier R. & Pineau G. 2001, *Les eaux écoformatrices*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
Pineau G., Bachelart D., Cottureau C. et Moneyron A. 2005, *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
Galvani P., Pineau G. Taleb M. 2015, *Le feu vécu, expériences de feu éco-transformateurs*, Paris: L'Harmattan.

⁸ -Bachelart D. (Coord.), 2005 «Éducation à l'environnement : de soi au monde » Pour, *La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective (GREP)*, n° 187.
-Bachelart D. 2009 «Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice» dans Guillaumin, Pesce, Denoyel, *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p.125-155.
-Contré-Migwans D. 2013, *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne Naa-Ka-Nah-Gay-Win*, Paris : L'Harmattan.
-Cottureau D. (Coord.) 2017 *Ces milieux qui nous transforment : récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture*, Paris : L'Harmattan.
-Cottureau D. 2001, *Formation entre Terre et Mer, alternance écoformatrice*, Paris: L'Harmattan.
-Javelle A. (Coord.) 2016 *Les relations homme-nature dans la transition agroécologique*, Paris : L'Harmattan.
-Moneyron A. 2003, *Les éco-savoirs et les bergers transhumants*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
-Raine P. 2006 *Le Chaman et l'écologiste*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
Verrier C. 2010 *Marcher une expérience de soi dans le monde, essai sur la marche écoformatrice*, Paris L'Harmattan.

reliée aux enjeux des crises écologiques, économiques et interculturelles de l'ère *planétaire* (Morin E., Motta R., & Ciurana É., 2003).

L'auto-écoformation dans la mondialisation interculturelle des pratiques spirituelles

Si l'on considère les pratiques spirituelles comme des modes de subjectivation socialement et historiquement constitués, il faut s'interroger aujourd'hui sur l'évènement sans précédent que constitue la mondialisation qui met en coprésence les pratiques spirituelles issues de multiples horizons culturels. Quel est l'impact de ce dialogue interculturel des traditions de sagesse sur les pratiques d'autoformation ? Quelles sont les interactions entre l'autoformation existentielle et la mondialisation interculturelle qui entraînent la diffusion des différentes pratiques spirituelles ?

Dans les années soixante, en Europe et en Amérique du Nord, des contre-courants alternatifs écologistes et féministes issus du mouvement hippie se sont ouverts aux sagesse d'Orient pour développer une critique du matérialisme consumériste des sociétés modernes et ses effets destructeurs tant sur les personnes que sur les équilibres écologiques naturels (Morin, 1977; Rabhi, 2010). Plusieurs mouvements alternatifs proposent des voies alternatives. Dans son livre « la sobriété heureuse », l'agriculteur-philosophe Pierre Rabhi montre que « *seul le choix de la modération de nos besoins et désirs, le choix d'une sobriété libératrice et volontairement consentie, permettra de rompre avec cet ordre anthropophage appelé "mondialisation"* » (Rabhi, 2010).

Pour ces contre-courants alternatifs, le bien-être matériel apporté par les techno-sciences et l'idéologie de la société de consommation ne peuvent plus masquer le mal-être existentiel des vies quotidiennes réduites aux dimensions prosaïques de la production et de la consommation de masse (Morin, 2011).

Une vision plus complète de l'essor actuel de l'ère planétaire permet d'identifier des contre-courants qui ont dépassé l'enfermement local, celui de leur culture, de leur ethnie et de leur nation, pour promouvoir la seconde hélice mondialisatrice de résistance à la domination technoéconomique propulsée par le quadrimoteur constitué de science, technique, industrie et profit. (Morin E., Motta R., & Ciurana É., 2003, p. 119)

La dimension existentielle de la formation se trouve maintenant fortement influencée par de nouveaux modes de subjectivation venus d'Orient, d'Asie, d'Afrique ou de l'Amérique indienne. Depuis la deuxième moitié du vingtième siècle, on voit se développer d'autres *pratiques de soi* influencées par les cultures non-occidentales comme le yoga, les arts martiaux ou la méditation. Au-delà des modes et des slogans enjoignant à *être zen* ou à *lâcher-prise*, la mondialisation culturelle semble bien influencer et transformer les modes de subjectivation contemporains.

La mondialisation des pratiques spirituelles d'autoformation existentielle provoque un échange réciproque des pratiques de soi. Pour le dire de manière caricaturale : au moment où l'Occident découvre en Orient les possibilités d'autoformation par le silence de la pensée et la dissolution du moi/individu dans une forme de « lâcher-prise » ; l'Orient découvre réciproquement les possibilités d'autoformation offertes par l'affirmation du sujet libre et conscient et de l'individualisme des sociétés modernes.

En Occident (...) la conscience du tragique est prégnante chez l'individu (...), qui tente, par un acte de volonté, d'affirmer son désir toujours inachevé, son insatiable besoin de dire, d'où le thème constant de la quête. (...) En Chine au contraire « s'est développé le courant devenu majeur, celui du chan. Ce courant privilégie donc l'illumination de l'instant qui transcende le temps, une illumination qu'on obtient par le dépouillement et la vacuité, c'est-à-dire par l'effacement d'un sujet trop plein de soi. (Cheng, 2002, pp. 66-67)

Mais l'autoformation existentielle n'est pas seulement confrontée à la mondialisation interculturelle des pratiques spirituelles, elle est aussi interpellée par les crises écologiques, économiques et politiques engendrées par la globalisation des marchés. La mondialisation de la crise écologique appelle une métamorphose de nos modes de vie dont nous n'avons encore ni la carte ni le mode d'emploi.

Une crise écologique planétaire qui appelle une métamorphose des consciences et des modes de vie

La globalisation comporte de multiples crises : crise démographique planétaire, crise urbaine des mégapoles, crises économiques, crises écologiques de destruction de la biosphère, crise politique d'incapacité à envisager des alternatives. L'interdépendance mondialisée fait que ces multi crises sont enchevêtrées : « *la crise écologique s'accroît avec la dégradation de la biosphère, laquelle va elle-même susciter de nouvelles crises, économiques, sociales et politiques* » (Morin, 2011, p. 22). Le système technoéconomique mondialisé, basé sur l'idée de développement économique et technologique n'est tout simplement plus viable pour l'avenir de l'humanité et semble se diriger « *vers l'abîme* ».

Quand un système est incapable de traiter ses problèmes vitaux, il se dégrade, se désintègre, ou bien se révèle capable de susciter un méta-système à même de traiter ses problèmes : il se métamorphose. (Morin, 2011, p. 31)

Si le plus probable semble la poursuite du système vers sa désintégration, Morin rappelle l'improbable, mais possible, métamorphose vers une nouvelle voie pour l'humanité (Morin, 2011). La mondialisation de la compréhension interculturelle fait ainsi émerger de nouvelles consciences anthropologique, écologique, civique et dialogique.

- La conscience anthropologique, qui reconnaît notre unité dans notre diversité.
- La conscience écologique, c'est-à-dire la conscience d'habiter, avec tous les êtres mortels, une même sphère vivante (biosphère); reconnaître notre lien consubstantiel avec la biosphère nous a conduits à abandonner le rêve prométhéen de la maîtrise de l'univers, pour au contraire nourrir l'aspiration à la convivialité sur terre.
- La conscience civique terrienne, c'est-à-dire de la responsabilité et de la solidarité entre les enfants de la Terre.
- la conscience dialogique qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous autocritiquer et de nous entre-comprendre. (Morin, 2001, p. 82)

L'auto-éco-formation pointe vers l'émergence d'une *identité terrienne* nourrie par une *communauté de destin* (Morin E., Motta R., & Ciurana É., 2003).

CONCLUSION

L'ère planétaire inaugure une communauté de destin pour tous les êtres humains dans laquelle l'humanité n'est plus une idée ou une option philosophique mais un fait vital. Une métamorphose des modes de vie s'impose aujourd'hui pour faire face aux multi crises écologiques, économiques et interculturelles que le système technoéconomique globalisé a engendrées. Mais comment ce système mondialisé peut-il se métamorphoser alors que les principes essentiels du libéralisme économique dominant s'appuient sur les pulsions les plus archaïques du moi en renforçant l'individualisme et l'égoïsme ? La consommation et les distractions médiatiques jouent sur la peur fondamentale de ne pas exister en prétendant combler artificiellement le besoin éperdu de sécurité du moi. Elles attisent la dynamique égoïste du plaisir et la quête effrénée du pouvoir, de la richesse et de la gloire. Le quadrimoteur fou *science/technique/industrie/profit* n'a pas de pilote. La globalisation de l'économie produit toujours plus de consommations addictives, de distractions médiatiques, d'exploitation, d'exclusion des pauvres et de conflits nationaux ou ethniques.

Ce système ne peut pas se transformer simplement par des réformes politiques, économiques ou sociales, même si celles-ci sont évidemment nécessaires. La métamorphose de civilisation qui s'impose implique une mutation qui plonge aux racines mêmes de l'égoïsme, elle implique donc un travail spirituel de transformation personnelle au cœur de la conscience. Comment conscientiser et transformer les racines archaïques de l'égoïsme — la peur et le besoin de sécurité — qui sont les moteurs fondamentaux de la course à la consommation et de la compétition mondialisée pour l'exploitation des ressources naturelles ? Aujourd'hui l'écologie de la biosphère terrestre est directement reliée à la capacité de mutation spirituelle de chacun des habitants de la planète. Ces défis engagent les chercheurs, les formateurs et tous les acteurs sociaux dans un engagement éthique et une pratique d'éco-citoyenneté (Sauvé L. et al., 2017).

À l'aube de l'ère planétaire, nous sommes tous convoqués à mettre en dialogue nos modes d'autoformation et d'écoformation pour ouvrir un horizon de compréhension viable à l'horizon de la planète Terre. L'enjeu des recherches sur les pratiques d'auto-éco-formation paraît aujourd'hui plus vital que jamais pour comprendre l'évolution des pratiques de *transformation de soi* dans un contexte mondialisé de crise écologique majeure, mais aussi de richesse interculturelle inégalée.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelart D. (Coord.), 2005 « Éducation à l'environnement : de soi au monde » *Pour*, La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective (GREP), n° 187.
- Bachelart D. 2009 «Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice» dans Guillaumin, Pesce, Denoyel, *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p.125-155.
- Barbier R. & Pineau G. 2001, *Les eaux écoformatrices*, Paris: L'Harmattan coll.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit vol.1*. Paris : Seuil.

- Cheng F. 2002 *Le Dialogue, une passion pour la langue française*. Presses artistiques et littéraires de Shanghai.
- Contré-Migwans D. 2013, *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne Naa-Ka-Nah-Gay-Win*, Paris : L'Harmattan coll. Écologie et formation.
- Cottureau D. (Coor.) 2017 *Ces milieux qui nous transforment : récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture*, Paris : L'Harmattan col. « Écologie et formation ».
- Cottureau D. 2001, *Formation entre Terre et Mer, alternance écoformatrice*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
- Depraz, N., Varela, F., et Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience, pour une pratique phénoménologique*, Bucarest : ZETA books.
- Desroche, H. (1990). *Apprentissage 3 Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Desroche, H. (1993), Les personnes dans la personne, Villejuif : *Anamnèses, cahiers de maïeutique* n°15, pp. 55 à 66.
- Fabre M., 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF
- Foucault, M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard Seuil.
- Galvani P. 2014. « Autoformation existentielle et mondialisation des pratiques spirituelles» dans *Pratiques de formation/Analyses n° 64-65 : Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité*, Université Paris 8 pp. 215-236.
- Galvani P. 2014. « La dimension spirituelle de la formation existentielle » dans *Pratiques de formation/Analyses n° 64-65 : Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité*, Université Paris 8 pp. 61-78.
- 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. 2015 « L'atelier des kaïros d'écoformation par le feu au Québec » dans Galvani P. Pineau G. Taleb M. *Le feu vécu : expériences de feux éco-transformateurs*, Paris : L'Harmattan p. 217-237.
- Galvani P. 2015 « Le feu de camp : un cercle de parole anthropoformateur » dans Galvani P. Pineau G. Taleb M. *Le feu vécu : expériences de feux éco-transformateurs*, Paris : L'Harmattan, p. 51-86.
- Galvani P. 2015 Introduction générale « Explorer la place du feu dans l'écoformation humaine » dans Galvani P. Pineau G. Taleb M. *Le feu vécu : expériences de feux éco-transformateurs*, Paris : L'Harmattan, p. 15-18.
- Galvani P. 2016. "Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires? Éléments pour une méthodologie réflexive et dialogique", dans *Présences: revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales: vol.9*.
https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/presences-vol9-3-galvani-quelle-formation-pour-les-formateurs-transdisciplinaire.pdf
- Galvani P. Moisan A. (Coord.) 2014. « *Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité* », Université Paris 8 : *Pratiques de Formation/Analyses revue Internationale en Sciences de l'Éducation*, n°64-65.
- Galvani P., Pineau G. Taleb M. 2015, *Le feu vécu, expériences de feu éco-transformateurs*, 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. (1997). *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Galvani, P. (2010). « L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle », dans Carré P. Moisan A. Poisson D., *L'autoformation, perspectives de recherche*, Paris : PUF, p. 269-313.
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, Kaïros de mise en forme et en sens de soi. dans Galvani P., Nolin D., de Champlain Y., & Dubé G., *Moments de formation et mise en sens de soi* (pp. 69-96). Paris: L'Harmattan.
- Hadot, P. (1997). *La philosophie comme manière de vivre*. Paris: Albin Michel.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation, dynamique de la formativité*. Paris : Payot.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation l'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Honoré, B. 2014 "Que pouvons-nous entendre par esprit ou spirituel dans le champ de la formation ?" dans : *Pratiques de Formation/Analyses revue Internationale en Sciences de l'Éducation*, n°64-65, Université Paris 8, p.201-214.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien, T.1 la manière et l'occasion*. Paris: Seuil.
- Javelle A. (Coord.) 2016 *Les relations homme-nature dans la transition agroécologique*, Paris : L'Harmattan col. « Écologie et formation ».
- Jung C.G., 1963, *Dialectique du Moi et de l'inconscient*, Paris, Gallimard.
- Krishnamurti, J. (1955). *La première et dernière liberté*, Paris: Stock.
- Lesourd F. 2014 " De quelques enjeux et défis de la recherche sur les pratiques spirituelles en éducation " dans : *Pratiques de Formation/Analyses revue Internationale en Sciences de l'Éducation*, n°64-65, Université Paris 8.
- Lesourd F., 2009, *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*, Paris, Anthropos.
- Lesourd, F. (2011). Instants pivots et savoirs passer : une exploration des tournants de vie, Dans Galvani P., Nolin D., de Champlain Y., & Dubé G., *Moments de formation et mise en sens de soi* (pp. 69-96). Paris: L'Harmattan.
- Lhotellier, A. (1991). La voie du Haïku dans la formation des adultes. *Pratiques de Formation, Analyses, Université Paris VIII*(21-22), 149-159.
- Lhotellier, A. (1995). Action, praxéologie et autoformation. *Éducation Permanente : L'autoformation en chantiers*(122), 233-243.
- Moisan A. "De nouveau les dieux ont soif" dans : *Pratiques de Formation/Analyses revue Internationale en Sciences de l'Éducation*, n°64-65, Université Paris 8, p.45-60.
- Moneyron A. 2003, *Les éco-savoirs et les bergers transhumants*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
- Morin, E. (1986). *La Méthode T3 La Connaissance de la Connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1997). *Amour, poésie, sagesse*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2001). *La Méthode T5 L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004). *La Méthode T6 Éthique*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2008). *La Méthode (intégrale)*. Paris : Seuil.
- Morin, E. 1970 *Journal de Californie*, Paris: Seuil.
- Morin, E. 2011 *La Voie pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard.

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Peretti, A. d. (1994). *Techniques pour communiquer*. Paris : Hachette.
- Pineau G. 2015 (première édition 1992), *De l'air ! Essai sur l'écoformation*, L'Harmattan.
- Pineau G. et Marie-Michèle, 2012 (première édition 1983) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre.
- Pineau G., Autoformation, expérience et spiritualité, In Bézille, H., Courtois, B. (coord.), 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, p. 209-225
- Pineau G., Galvani P. 2017 « Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments : air, eau, terre et feu » dans Sauvé L. Bader B. Orellana I. et Villemagne K. (dir.) *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté : Repères contemporains*, Québec Presses de l'Université du Québec, p. 29-46.
- Pineau G., Bachelart D., Cottureau C. et Moneyron A. 2005, *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2004). Vers un paradigme anthropoformateur de recherche — action-formation. *Questions vives : recherche-action recherche systémique?*, 2(3), 61-71.
- Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'auto et ouvertures transdisciplinaires. *Éducation Permanente*, 168 (L'autoformation actualité et perspectives).
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos, 208p.
- Rabhi P. 2010, *Vers la sobriété heureuse*, Paris, Actes Sud.
- Raine P. 2006, *Le Chaman et l'écologiste*, Paris: L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Sauvé L. Bader B. Orellana I. et Villemagne K. (dir.) 2017, *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté : Repères contemporains*, Québec Presses de l'Université du Québec.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Verrier C. 2010 *Marcher une expérience de soi dans le monde : essai sur la marche écoformatrice*, Paris : L'Harmattan coll. *Écologie et formation*.
- Von-Franz M.L. 1964 « Le processus d'individuation », dans Jung *L'homme et ses symboles*, Paris : Robert Laffont.

Nadine Faingold



Nadine Faingold est maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise et responsable d'un master "Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel". Elle poursuit des recherches sur la construction identitaire au Centre de recherche sur la formation au CNAM à Paris, en s'inspirant des travaux de R.C. Schwartz sur le "Système familial intérieur" et les "parties de soi". Elle est membre du Grex2 et a développé, à partir de l'approche psycho-phénoménologique de P. Vermersch et de la pratique de l'entretien d'explicitation, de nombreuses pistes méthodologiques, en particulier celles de l'accompagnement des états émotionnels et de l'entretien de décryptage du sens.

nadine.faingold@gmail.com

INTRODUCTION

Notre question de départ a été celle des transformations identitaires dans les phases de changement de place professionnelle, lors du passage de praticien à formateur, et spécifiquement ici, d'enseignant à conseiller pédagogique. L'idée selon laquelle le fait d'être un enseignant expérimenté rendrait aisée la transition vers l'accompagnement de débutants est en effet battue en brèche par les témoignages et les besoins en formation exprimés lors de séances d'analyse des pratiques de conseillers pédagogiques débutants. Devenir formateur requiert nécessairement l'acquisition de compétences nouvelles, et la construction d'une autre identité professionnelle.

Depuis plusieurs années, nous avons cherché à recueillir des données exprimées en première personne sur ce qui se joue dans des moments-clés d'appropriation de cette nouvelle posture professionnelle. Une première recherche portant sur la construction de l'identité professionnelle des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques (Faingold, 2001a, 2001b), a consisté à travailler à partir d'enregistrements de séances d'analyse de pratique portant sur des moments de déstabilisation émotionnelle. Ceci a permis de mettre en évidence la nécessité de pouvoir distinguer clairement dans l'exercice du métier, ce qui relève de la problématique personnelle et ce qui relève de la compétence professionnelle. Plus récemment, des entretiens de recherche ont été menés auprès d'étudiants du master « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » de l'Université de Cergy-Pontoise, sur des moments clés de bascule entre une posture d'enseignant et une posture de formateur dans l'accompagnement de collègues débutants.

Notre hypothèse est que le processus de professionnalisation suppose le passage d'une phase de co-existence de co-identités (enseignant professionnel – formateur débutant) à l'appropriation d'une posture unifiée où le sujet peut habiter de manière stable son nouveau métier. J'utilise le terme « co-identité » pour désigner chaque constellation identitaire (Faingold, 1998) définie par un mode de fonctionnement, une posture, des enjeux et des

valeurs, reliée à un contexte particulier (professionnel, familial, associatif, etc.). La notion de co-identité, renvoie donc « à une partie de moi installée, cristallisée (...) l'acquisition d'une identité professionnelle subjective, la construction d'une compétence qui s'incarne et me fait aussi appartenir à un groupe, une organisation, une mission ; ce niveau-là est facilement identifié socialement comme un « rôle » (Vermersch, 2011b, p. 52).

Nous présenterons dans un premier temps notre méthodologie de recueil des données par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994, 2012) et de décryptage (Faingold, 1998, 2004, 2011, 2013). Nous montrerons ensuite à partir de différents exemples comment une prise en compte de la multiplicité des instances identitaires ou « co-identités » permet d'appréhender de manière nouvelle les réorganisations subjectives liées aux changements professionnels.

MÉTHODOLOGIE D'ACCÈS AUX ENJEUX IDENTITAIRES IMPLIQUÉS DANS UN MOMENT DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE.

Notre méthodologie de recueil des données s'appuie sur l'approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012) qui vise la description pas à pas du vécu subjectif, y compris dans des zones dont le sujet n'avait pas spontanément conscience. Or il n'y a qu'une seule source d'information possible sur le contenu du vécu subjectif, c'est le sujet lui-même ! L'un des apports essentiels de Pierre Vermersch est d'avoir mis au point une technique de questionnement et d'aide à la prise de conscience, l'entretien d'explicitation (EdE), qui sollicite la mémoire par un mode d'accompagnement en position d'évocation, et permet aux sujets de recontacter des situations vécues dans leur épaisseur et leur complexité.

La théorisation que fait Vermersch (1994) des étapes de la prise de conscience, inspirée de Piaget et de Husserl, montre que ce qui conditionne la réémergence du souvenir, c'est la mise en place d'un processus de réfléchissement (évocation du passé en « position de parole incarnée ») qui permet à des zones pré-réfléchies d'un vécu passé d'être conscientisées puis verbalisées. Les techniques de mise en évocation par la sollicitation des éléments sensoriels et corporels du contexte de la situation explorée, et par l'utilisation de questions rigoureusement non-inductives donnent accès à des éléments de prime abord inconscients. Cette aide à la prise de conscience est rendue possible en EdE par un puissant ralentissement du flux verbal qui permet de renvoyer le sujet à son intériorité, de le mettre en posture de lâcher prise quant aux vellétés de maîtrise du processus de ressouvenir, et de le maintenir ainsi dans l'exploration d'un moment passé.

Pierre Vermersch a montré que cette technique d'entretien permet de revisiter les différentes strates du vécu par éveil de la mémoire passive, et son œuvre vise la description et la compréhension des actes de conscience. En ce qui me concerne, j'ai d'abord utilisé l'entretien d'explicitation dans mes travaux de recherche¹ pour faire décrire finement des

¹ - Rapport de recherche « Construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques du premier degré. ». IUFM de l'académie de Versailles, (1998-1999). Coord. N. Faingold

- Rapport de recherche « Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. ». IUFM de l'académie de Versailles (2000-2003). Coord. N. Faingold

moments de pratique professionnelle en orientant le questionnement vers la succession des prises d'information et des prises de décision pour mettre au jour les savoirs d'expérience mobilisés par les praticiens. Or, en suivant ainsi le fil de l'action, on voit se détacher des instants porteurs d'émotion dont il ne s'agit plus de faire la description, mais de faire émerger le sens. En effet, en faisant un arrêt sur image sur ces instants « graines de sens », en effectuant un patient maintien en prise avec reprise des mots et des gestes, et en posant des relances inspirées des niveaux logiques de Robert Dilts (2006) comme « Qu'est-ce qui se joue là ? » « Qu'est-ce qui est important pour toi ? », et surtout la question très puissante « Qui es-tu quand tu ... ? », on peut constater que ces moments de pratique sont reliés au plan expérientiel à des instances identitaires dont le sujet n'a pas immédiatement conscience.

Afin de recueillir des données non plus seulement sur le « comment » de l'action mais aussi sur le sens des émotions qui peuvent surgir quand le sujet est en position d'évocation, en contact intime avec un vécu passé de sa pratique professionnelle, j'ai donc développé une technique d'entretien spécifique, l'entretien de décryptage, qui vise la mise au jour des enjeux identitaires sous-jacents (Faingold, 1998, 2005, 2011). L'entretien de décryptage du sens s'enracine donc dans l'approche de l'explicitation en ce qu'il reprend un accompagnement qui permet de redérouler un moment de vécu comme un film au ralenti, mais sa spécificité est de mettre en place des « arrêts sur image » et un travail introspectif permettant la prise de conscience par le sujet lui-même de ce qui se joue au plan identitaire (Faingold, 2013). L'entretien fait se succéder un temps de présentation de la situation, un temps d'explicitation visant la description de l'action du sujet (niveau expérientiel des stratégies), puis un temps de décryptage visant la mise en évidence des enjeux de sens (niveau expérientiel des valeurs, de l'identité et des co-identités impliquées).

Dans un premier temps, nous développerons deux exemples d'exploration d'un moment clé de passage d'une posture d'enseignant à une posture d'accompagnement professionnel chez des étudiants en formation de formateurs. Nous présenterons ensuite trois études de cas issues de séances d'analyse de pratiques pour montrer la co-présence d'instances identitaires multiples dans le vécu subjectif de certaines situations professionnelles. Enfin, nous élargirons notre propos pour évoquer les perspectives ouvertes par ces recherches dans le domaine de la formation aux métiers de la relation.

D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANT À UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE FORMATEUR-ACCOMPAGNATEUR

Premier exemple : Benoît

Benoît est conseiller pédagogique et chargé d'accompagner un jeune collègue, néo-titulaire. Ce jour-là, l'alarme incendie se déclenche, incident fréquemment provoqué par des élèves dans cet établissement difficile de banlieue. Benoît sait que cela ne vient pas de ses élèves ni des élèves d'un autre collègue expérimenté qui est présent également, et il se doute que ce sont les élèves du jeune collègue qui ont déclenché l'alarme incendie. Ils se retrouvent tous les trois à l'entrée du gymnase.

- Rapport de recherche – “Analyse de l'activité des éducateurs de la P.J.J.” (2009) – N. Faingold (coord.), S. Debris, P.A. Dupuis, A. Flye Sainte-Marie, R. Wittorski,, *Dire le travail éducatif*, ENPJJ – CNAM.

Benoît résume : « On discute, je vois mon jeune collègue ennuyé ; il me dit très vite que ça doit être un de ses élèves, et je lui dis : « Ne t'inquiète pas, ça nous est tous arrivé, c'est souvent le cas au début, quand tu travailles au collège les premières années... »

Benoît exprime le désir de revenir dans l'entretien sur un moment où il sent qu'il se joue quelque chose d'important pour lui en termes d'identité professionnelle : « le moment juste avant que je parle, je pense que c'est un moment important, à la fois de mise en confiance et parce que j'ai la double casquette d'être à la fois enseignant, et quelque part j'essaye de l'accompagner... en étant proche de lui... »

- *Ralentissement 1*

N—Donc on revient sur le moment juste avant que tu parles...

B —On discute avec l'autre prof d'EPS, je me retourne vers le jeune collègue, et je me dis qu'il doit pas se sentir très bien, il parle moins que nous, il ne réagit pas trop à ce qu'on dit, il a du mal à suivre notre conversation, il est là, mais il n'est pas avec nous... et je sens dans son regard qu'il se demande si je suis en train de le juger... et je me projette à sa place en me disant, si ça m'était arrivé il y a quelques années, je me serais senti un peu coupable, moi aussi... Je me demande s'il est en attente d'une remarque que je dois lui faire, j'ai l'impression qu'il est un peu perdu... il a un regard à un moment donné... je sais qu'à un moment donné je regardais ses élèves, et il a suivi aussi mon regard sur ses élèves... Il est en attente... Je ne veux pas le mettre mal à l'aise par rapport à ses élèves, je suis avec lui, donc je me mets à sa place... et là j'ai perçu qu'il était en attente — dans son regard, dans sa façon d'être... parce qu'il n'est pas comme d'habitude... il est moins expressif, il est là et un peu perdu, donc je sens dans son regard qu'il est en attente, et je veux le rassurer...

- *Ralentissement 2*

B —Là j'ai le sentiment de percevoir aussi que je me place en enseignant et en même temps en accompagnateur.

N—Comment tu fais quand tu es en même temps accompagnateur ?

B —Parce que je fais attention à mes mots, je fais attention à mes mots, je sais ce que je vais lui dire, je prends du recul sur la situation, je ne parle pas comme ça me vient, je me pose, je me mets à sa place d'abord, et je me demande ce que j'aurais aimé entendre à ce moment-là... je me mets à sa place... j'essaye de faire une comparaison avec ce que moi j'aurais aimé entendre à sa place, quand j'étais jeune enseignant : « que les plus anciens, aussi sont passés par là... que c'est des choses qu'on ne peut pas éviter, des sortes de passages obligés... » Donc je me questionne sur ce que je peux faire, pour le faire revenir vers nous, et surtout pour que lui, il ne perde pas confiance.

N -Et là, qu'est-ce que tu fais ?

B -Et donc je lui dis... je ne sais plus exactement comment je lui ai dit, mais... je lui dis : « t'inquiète pas, tu sais, écoute, moi ça m'est déjà arrivé..., ça nous est tous arrivé... et je lui rajoute que même, l'an dernier ça m'est encore arrivé avec une classe difficile, des troisièmes... Je lui dis t'inquiète pas et donc... il fait : Ah ouais, ah ouais ! Je lui dis : ah oui, ça nous arrive fréquemment et c'est les premières années, les élèves, ils nous testent aussi...

N—Et quand tu lui dis ça, qu'est-ce que tu perçois chez lui ?

B — Là ? il me regarde, je vois ses sourcils qui se relèvent... et, il me fait : ah ouais ? ... Il écoute... et c'est mon collègue qui m'interrompt un peu, et qui lui dit : « Oui t'inquiète pas... », et qui reprend un peu ce que je viens de dire.

- *Ralentissement 3*

N — *On revient sur le moment juste avant que tu parles, il ne participe pas vraiment à votre conversation, il est là et un peu perdu, tu sens dans son regard qu'il est en attente, tu veux le rassurer... Donc qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu perçois tout ça ?*

B — Ça me gêne un petit peu car je ne le sens plus collègue avec moi... je ne le sens plus présent, et je le sens en attente... je le sens en attente de moi... parce qu'il suit mon regard.

N — *D'accord il suit ton regard et qu'est-ce qui se passe juste là ?*

B — J'ai peur qu'il soit gêné.

N — *Il y a une peur, d'accord, une partie de toi qui a peur qu'il soit gêné.*

B — Une partie de moi qui a peur qu'il soit gêné.

N — *Et donc qu'est-ce qu'il y a d'autre, il y a cette partie de toi qui a peur qu'il soit gêné et puis qu'est-ce qu'il y a d'autre ?*

B — Et puis il y a une partie de moi qui dit j'ai la solution ou, en tout cas, j'ai une intervention à faire, je sens que je peux l'aider à revenir parmi nous.

N — *Qui tu es quand tu sens que tu peux l'aider ?*

B — Je ne suis plus un collègue mais je me positionne en tant qu'accompagnant.

N — *D'accord et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?*

B — Je prends du recul... je ne veux pas parler de suite, je sais que c'est une situation compliquée donc j'ai peur du poids des mots, donc je prends mon temps... je ne veux pas qu'il le prenne pour lui je ne veux pas qu'il se sente coupable.

N — *Qu'est-ce qui est important dans le fait que tu ne veux pas qu'il se sente coupable ?*

B — Je ne veux pas qu'il se rappelle de ça négativement, je veux le faire relativiser, donc prendre du recul sur sa pratique aussi et je me dis que j'ai l'occasion, que j'ai l'impression que je peux l'aider et lui montrer que s'il est en attente, je ne vais pas porter un jugement de valeur, je ne vais pas le juger, donc je me mets à sa place.

N — *Et comment tu fais pour te mettre à sa place à ce moment-là ?*

B — Je me dis qu'est-ce que j'étais moi en 1re année et qu'est-ce que j'aurais voulu moi entendre de quelqu'un de plus expérimenté pour ne pas me sentir mal à l'aise dans cette situation.

N — *Et qu'est-ce qui te vient à ce moment-là ?*

B — Je me dis que je vais lui dire que ça m'est déjà arrivé et c'est des choses qui arrivent et que ça arrive surtout en 1re année et que même ça m'est arrivé l'an dernier avec une classe de 3e difficile. Que ce sont... ? Pas des passages obligés, mais que c'est des choses qui font partie de l'apprentissage aussi.

N —D'accord, d'accord, donc on reste juste là où tu es, donc qu'est-ce qui est le plus important dans tout ça ?

B —Qu'il reprenne confiance.

N —Ce qui est important, c'est qu'il reprenne confiance.

B —Qu'il reprenne confiance en lui, qu'il ne se sente pas coupable et aussi qu'il voit en moi une position de non-jugement.

N —Tu peux me montrer ta posture quand tu es dans ce moment-là, qu'il faut le mettre en confiance et que tu sais qu'il est en attente parce qu'il suit ton regard et que tu es dans le non-jugement, donc c'est comment ?

B —Corporellement, je suis à une distance assez proche de lui, j'essaye de l'accompagner... en étant proche de lui... je le regarde, je le regarde et je lui dis : t'inquiète pas ça nous est tous arrivé, euh moi ça m'est arrivé au début aussi et même encore l'an dernier ça m'est arrivé.

N —Donc si tu reviens juste avant de lui dire, dans le temps où tu sens qu'il est en attente qu'est-ce qui est important ? Quelles sont les valeurs qui sont en jeu et c'est quoi l'accompagnement là justement ?

B —L'accompagnement là c'est ne pas parler de suite, c'est prendre le temps de parler.

N —Donc si tu dis « je », ça donne je ...

B —Je cherche à lui montrer qu'il peut avoir, enfin qu'effectivement il peut avoir confiance dans mon accompagnement euh, que ce n'est pas parce que je vois des choses qui ne vont pas que je vais en faire état...

N —Ce qui est important c'est qu'il voie qu'il peut avoir confiance dans ton accompagnement. Donc qu'est-ce que tu veux garder de tout ce que tu as formulé sur le sens de ce moment ? Prends ton temps...

B —D'une part, je vais garder quelque chose que je n'avais pas forcément perçu, c'est qu'il était en attente... il est en attente, mais il est aussi... j'ai l'impression qu'il a peur d'être jugé. Je sens son regard qui est hésitant quand à ma posture. Et de fait, pour moi elle est complexe car c'est un mixe entre formateur et collègue enseignant. Je suis dans les deux, dans les deux postures dans le même temps.

N —Tu peux me dire quand c'est l'une et quand c'est l'autre ? La posture collègue et la posture formateur accompagnateur ?

B —Je dirais, je dirais que je suis en posture collègue lorsque je le sens à côté de moi et que j'ai mon autre collègue avec moi et qu'on échange. Et je le sens en posture d'accompagné et moi d'accompagnateur lorsqu'il est plus de trois quarts, mais pas à côté de moi, plus de trois quarts et donc je me tourne vers lui, c'est moi qui vais vers lui et j'essaye de capter son regard.

N —D'accord.

B —Donc, je vais garder aussi que moi je peux aussi avoir confiance en moi dans mes interventions et que c'est important que je prenne du recul sur ce que je vois et sur ce que je vais dire.

N—*Donc là tu découvres qu'il y a ce moment où tu es collègue et ce moment où tu es accompagnateur et que tu es en train de construire cette relation.*

B - ... Je suis assez content de moi parce que j'ai réussi à capter un moment où j'ai finalement dans une discussion qui était plutôt euh de collègue à collègue, j'ai réussi à un moment donné à percevoir une attente et à faire une intervention qui est peut-être de 10 secondes pour essayer de lui redonner confiance ou en tout cas qu'il ne la perde pas.

N—*Qu'est-ce que tu as su faire ?*

B—« Me mettre à sa place pour qu'il revienne vers nous et ne perde pas confiance ».

N—*Dans ce moment, qu'est-ce qui est le plus important ?*

B—C'est la position de non-jugement et la confiance effectivement.

N—*Et là tu sais qui tu es à ce moment-là ?*

B—Là je sais que je suis formateur ... et mon autre collègue perturbe ce moment en reprenant un peu ce que je dis et je me dis que finalement je redeviens collègue.

On notera l'importance du changement de position corporelle, la présence à l'autre, l'intention de rassurer, l'attitude de non-jugement, l'enjeu relationnel de confiance réciproque. L'exemple qui va suivre illustre une posture similaire d'accompagnement, à laquelle s'ajoute une dimension pédagogique déterminante dans la situation décrite.

Second exemple — Lucile

Lucile est professeur d'anglais, et conseillère pédagogique chargée de l'accompagnement d'une jeune collègue enseignante d'allemand, Julie. Elles sont dans la salle de cours de Lucile, qui de sa place voit le tableau, les affiches destinées aux élèves, alors que sa collègue ne les voit pas. Julie explique qu'elle a du mal à mettre en place dans ses classes le « tout en allemand » (tout doit être dit en allemand, pas de français ni de la part du professeur, ni de la part des élèves). C'est une angoisse pour beaucoup de professeurs et un travail de longue haleine, que Lucile connaît bien pour l'avoir vécu elle-même. Julie explique qu'elle ne comprend pas pourquoi ses élèves de 6e (première année d'allemand), ne font pas d'effort pour comprendre les consignes qu'elle donne en allemand ou pour dire des mots simples (oui, non, merci, je ne comprends pas...), et Lucile comprend tout de suite qu'elle rejette la faute sur les élèves qui n'apprennent pas. Elle la laisse parler, et en même temps elle pense à ce qu'elle a découvert, pendant cette année de master : l'importance de l'écoute de l'autre.

- *Ralentissement*

N—*Elle parle, tu l'écoutes, qu'est-ce que tu te dis ?*

L— Je me dis que mon rôle est de l'accompagner dans sa réflexion et non de lui donner des solutions. Et donc qu'il ne faut surtout pas que j'arrive avec ma « leçon » de formateur directif qui voudrait dire ce qu'il faut faire : « ce n'est pas la faute des élèves, tu dois les entraîner ».

N—*Et quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu fais après ?*

L— Je l'amène alors vers une réflexion sur sa pratique, je lui demande : « as-tu mis en place quelque chose avec les élèves pour le tout en allemand ? »... Et au même moment je

vois en face de moi des affiches de « Classroom English » (*listes d'expressions nécessaires aux élèves pour s'exprimer en anglais*) qui sont à la disposition de mes élèves à moi, un des outils dont je me sers pour qu'ils ne parlent qu'en anglais ! Julie, elle, ne les voit pas, elle leur tourne le dos. Elle m'explique qu'elle leur répète en cours les mots (comme « cahier », « merci », « bonjour ») mais eux ne les utilisent pas.

Et là, je réussis à ne pas lui montrer les affiches, à ne pas lui dire ce que je fais pour appliquer le « tout en anglais » dans mes cours.

N—Et comment tu fais pour ne pas lui dire ?

L — Je veux qu'elle se rende compte seule, donc je la relance : « tu leur répètes les mots, tu les dis à tous les cours ». Elle me répond que oui et qu'ils ne font pas d'efforts pour les réutiliser.

N—Et quand tu entends ça, qu'est-ce que tu fais ?

L — A ce moment-là, je laisse le silence s'installer, je la regarde avec bienveillance. Je me rends compte que mon corps aussi adopte une autre posture de formatrice à l'écoute de l'autre. Je lui souris et je me redresse sur ma chaise prête à écouter attentivement, j'acquiesce. Elle me regarde, me sourit mais je vois dans ses yeux qu'elle cherche mais ne trouve pas, je la relance : « Qui répète les mots en allemand depuis le début de l'année ? ». Elle répond « C'est moi ». Je continue : « Donc qui connaît parfaitement ses mots en allemand ? ». « Moi ! » répond-elle et son visage s'illumine.

N. Et quand tu vois son visage s'illuminer, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

L — Je vois qu'elle a compris, je suis rassurée, il ne me reste plus qu'à accompagner sa réflexion. Je me tais comme pour l'inviter à prendre la parole, je veux qu'elle le formule elle-même. Elle me fait un grand sourire et me dit qu'elle s'entraînait à dire les mots mais pas ses élèves et qu'il fallait qu'elle les entraîne. Je l'amène ensuite à réfléchir sur ce qu'elle peut mettre en place pour les entraîner.

N—Si tu veux bien qu'on revienne sur le moment où tu vois les affiches de Classroom English, qui es-tu à ce moment-là ?

L — Je suis une enseignante qui sait ce qu'il faut faire.

N—Et quand tu entends Julie te dire qu'elle répète les mots mais que les élèves ne les utilisent pas, qui es-tu ?

L — Je suis l'étudiante en master qui sait qu'il vaut mieux ne pas dire, mais aider à l'autre à comprendre comment elle pourrait s'y prendre autrement.

N—Et quand tu laisses le silence s'installer et que tu lui souris, qui es-tu ?

L — Je suis la formatrice-accompagnatrice.

Analyse par Lucile des enjeux identitaires au cours de cet entretien de formation, dans un travail d'écrit réflexif a posteriori :

« Même si nous travaillons dans le même établissement, lors de cet entretien, le sujet ne faisait pas entrer en jeu notre relation de collègues donc je vais plutôt développer les trois identités en jeu pendant ce moment : la formatrice-accompagnatrice, l'étudiante en master et l'enseignante expérimentée. Il me semble en effet que j'ai vécu cet accompagnement

comme un va-et-vient permanent entre mon identité de formatrice et mon identité d'étudiante en master qui recadre, qui m'aide à tenir à distance mon Moi-Enseignante et permet à mon Moi-Formatrice d'accompagner Julie de façon compréhensive et absolument pas évaluative. Je pense que cette prise de conscience pendant l'entretien est très importante car elle me permet, en tant que formatrice, de mettre en œuvre de nouvelles compétences acquises au master : avoir conscience de ces deux identités pendant l'entretien me permet de les faire travailler ensemble pour que l'étudiante « déplace » (dans le sens de faire changer de posture) la formatrice. J'essaie alors d'écouter Julie, d'accepter les silences, de ne pas lui donner de solutions et je la relance pour qu'elle réfléchisse et avance. Lorsque j'y repense, je me rends compte du système de régulation que permettent ces co-identités qui viennent, puis partent, puis reviennent, etc. »

Lucile et Benoît étaient étudiants dans le master de formation de formateurs et ont pu témoigner de l'importance pour eux de prendre conscience de la pluralité de ce qui se jouait en eux dans ces moments où il ne s'agissait plus seulement d'acquérir des compétences nouvelles mais de basculer globalement dans une autre identité professionnelle, de l'habiter pleinement.

Dans ce qui suit, nous présentons différents exemples issus de séances d'analyse de pratiques, où la prise de conscience des différentes instances identitaires co-présentes dans certaines situations critiques permet aux conseillers pédagogiques concernés de mieux identifier les émotions qui peuvent les envahir, mais aussi d'apprendre à s'en distancer pour mieux investir leur rôle professionnel d'accompagnement et de formation.

CO-PRÉSENCE DU PERSONNEL ET DU PROFESSIONNEL DANS DES MOMENTS DE DÉSTABILISATION ÉMOTIONNELLE

Premier exemple : Marc

Marc est maître-formateur débutant. Il demande la parole en groupe d'analyse de pratiques pour exprimer le malaise qu'il ressent par rapport à une intervention auprès d'une stagiaire dont il estime qu'elle n'a pas été satisfaisante en termes de formation. Il se demande s'il a joué son rôle de formateur, et a le sentiment qu'il n'a « pas assez donné ». Il s'agit d'une première visite auprès d'une stagiaire qui effectue son stage en responsabilité. Il observe la séquence et il a un violent mouvement de révolte intérieure quand, à un moment donné, alors qu'une petite fille a levé le doigt pour dire "*je n'ai rien compris*", la stagiaire évacue la demande et lui répond d'un ton cassant : "*Oh, toi, tu ne comprends jamais rien de toute façon !*". Cette interaction deviendra essentielle dans le but poursuivi par Marc au cours de l'entretien de formation qui suivra : faire prendre conscience à la stagiaire du caractère "inadmissible" de son attitude.

Dans l'entretien, Marc reprend donc avec la stagiaire le déroulement chronologique de la séquence et aborde avec elle ce qui pouvait poser problème au plan didactique. Il s'agissait d'une séquence de mathématiques assez complexe sur les décimaux, à propos de laquelle la stagiaire finit par dire : "*En fait, je n'avais pas compris*" (les contenus). Curieusement, Marc ne rebondit pas sur le seul élément de vécu que lui amène la stagiaire quand il lui demande ce qu'elle pense de sa séquence. Puis il poursuit le but qu'il s'est fixé en fonction de ce qui lui paraît le plus important en termes de formation. Il lui demande alors : « Est-ce que tu te souviens à un moment de ce qui s'est passé avec une élève ? ». La

stagiaire se trouble, ne voit pas ce à quoi il fait allusion. Il lui rappelle alors le moment qu'il a lui sélectionné comme étant le plus important à ses yeux : « Il y a une petite fille qui a dit qu'elle n'avait rien compris, et tu lui as répondu d'un ton cassant que de toute façon elle ne comprenait jamais rien ! ... ça, ce n'est pas possible... ». La stagiaire prend l'information de plein fouet, elle ne répond pas, elle a les larmes aux yeux.

Envahi par une forte réaction émotionnelle, Marc n'a pas pris le temps de se mettre à l'écoute de la déstabilisation de la stagiaire. L'élève dit « je n'ai pas compris », elle se fait rabrouer. La stagiaire dit « je n'ai pas compris », elle est renvoyée à son incompétence relationnelle. Il y a isomorphisme entre la relation stagiaire / élève, et la relation formateur / stagiaire : de même qu'il y a non-prise en compte par la stagiaire du problème de l'élève, de même on constate la non-prise en compte par Marc de la difficulté spécifique de la stagiaire confrontée à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. D'autre part, Marc se positionne prioritairement par rapport aux élèves, et il le fait avec une réaction émotionnelle qui ne lui laisse ni l'espace de distanciation ni le temps de se demander comment, en tant que formateur d'adulte, il pourrait faire progresser le stagiaire.

Après un temps d'entretien d'explicitation permettant de décrire la situation, mes relances en tant qu'animatrice du groupe d'analyse de pratiques ont alors consisté ici à viser la configuration identitaire (Faingold, 1998) relative aux différents vécus émotionnels de Marc.

N — Et à ce moment-là, qui es-tu quand la petite fille dit "je n'ai rien compris" et que la stagiaire répond "Oh toi tu ne comprends jamais rien de toute façon" ... ?

M — "Je suis la petite fille", répond Marc

N — Et qui es-tu quand tu te dis « ça un enseignant n'a pas le droit de le faire, c'est inadmissible ! » ?

M- "Je suis un enseignant et je pense aux enfants"

N - Et qui es-tu quand tu arrives dans ce groupe d'analyse de pratiques, que tu n'es pas satisfait, que tu dis « je n'ai pas assez donné » et que tu te demandes : « Ai-je joué mon rôle de formateur ? »

M — "Je suis un formateur"

Mes relances vers le niveau identitaire avec la question réitérée : « Qui es-tu quand tu ... » ont visé à mettre en évidence différentes co-identités. La seule pertinente dans la situation de référence aurait dû être celle de formateur. Celles qui ont été activées et ont emporté la décision d'intervention sont celles d'enfant-élève et celles d'enseignant. L'entretien permet une prise de conscience de ce qui a été touché émotionnellement, et déterminant pour l'action dans la situation de référence. Le but en termes d'aide au changement est donc de permettre d'identifier les différentes parties co-présentes dans la complexité du vécu et de clarifier leur rôle. Comme vont le montrer les exemples suivants, la prise de conscience des co-identités permet de distinguer clairement problématique personnelle et rôle professionnel, et d'aider les sujets à réinvestir leur identité professionnelle en mettant de côté les zones vulnérables liées à leur histoire.

Second exemple : Nelly

Nelly a été nommée depuis peu conseillère pédagogique auprès d'un inspecteur du premier degré. Elle doit animer une réunion importante et elle note qu'il y a des enseignants absents, ce qui pose problème parce qu'ils devaient relayer l'information dans leurs écoles. Voici comment elle exprime la situation : « Au départ, je ne me posais pas la question de savoir si j'allais en parler à l'inspecteur... Et puis le lendemain, il m'a demandé comment ça s'était passé, et là, la question, c'était : "est-ce que j'en parle, est-ce que je n'en parle pas ?" Si j'en parlais, ça pouvait vouloir dire qu'il allait sanctionner... et cela me mettait mal à l'aise. D'un autre côté, c'était important qu'il soit au courant que ces gens-là n'étaient pas là parce que d'après moi ça posait problème ... »

Par ailleurs, Nelly insiste sur le fait qu'avec son inspecteur, il s'est instauré un climat de confiance auquel elle tient énormément. Donc quand il lui demande : « Tout le monde était là ? », ce qui domine, c'est la franchise, et elle lui dit : « Bah non, tout le monde n'était pas là ! » Ce à quoi il répond : "Vous faites bien de me le dire, en effet ce n'est pas normal..." Nelly se sent alors en pleine malaise, elle se dit : « là j'ai fait de la délation. En même temps, il fallait que je lui dise, parce que, institutionnellement, "ils devaient être là", et je n'ai pas compris pourquoi ils n'étaient pas là. Et en même temps... Je ne voulais pas lui dire... Parce que je savais que quelque part c'est des enseignants comme moi et que ce n'est pas évident de risquer de faire sanctionner des collègues... » Nelly exprime à quel point elle ne parvient pas à « se démêler de tout ça » : « D'un côté, je lui ai dit, donc... J'ai rapporté ! (rire) D'un autre côté, si je ne lui dis pas, du coup, là, c'est moi qui suis en faute, et qui brise cette confiance qu'il a en moi... Et s'il apprend que je ne lui ai pas dit... »

En tant qu'animatrice de la séance d'analyse de pratiques, quand j'entends à la fois une formulation enfantine (« rapporter ») et une peur sous-jacente, je questionne :

- *Quelle est la menace là, quand tu formules : "s'il apprend que je ne lui ai pas dit" ?*

Nelly — S'il apprend que je ne lui ai pas dit ... euh... (silence de plusieurs secondes – émotion forte)... Mais en fait, là, ce qui apparaît, c'est mon père... Donc là je ne vais pas aller plus loin. Là arrive quelque chose vraiment de... de personnel... Et en même temps, tout ce que j'ai dit là, dans cette situation, d'après moi, c'est réellement professionnel.

Je reprends : « *C'est très important que tu fasses bien la distinction entre une partie de toi qui peut réémerger dans ces situations-là, une partie pour laquelle il y a un enjeu très fort, mais qui vient d'ailleurs, de beaucoup plus loin dans ton histoire, et puis la situation réelle sur laquelle, si tu en es d'accord, on va revenir maintenant pour clarifier et ne pas tout confondre. Or là, tout était mélangé dans la manière dont tu percevais la situation... Donc au point où on en est, est-ce que ce qui relève de la culpabilité de la délation d'une part, et d'autre part l'enjeu de perte de confiance que ça pouvait représenter si tu ne « disais pas », est-ce que donc tu peux mettre ça de côté parce que je sais que tu n'as pas envie d'aller plus loin ici, ce n'est pas le lieu... Donc ça, tu le mets de côté pour y revenir tranquillement plus tard... Et donc est-ce que tu te sens prête à revenir de façon beaucoup plus distanciée sur le contexte strictement professionnel : cette personne, ton inspecteur, et la question : "Est-ce que c'est plus important de lui dire ou de ne pas lui dire... ?"* »

Nelly ayant signifié qu'elle était prête à réenvisager la situation, je poursuis : « *D'accord. Donc maintenant on peut revenir à la situation, tu as un inspecteur, il y a des relations de*

confiance qui se sont nouées, c'est très important, tu as ton rôle de conseillère pédagogique, tu es allée animer une réunion d'information, il y a des gens absents, ils ont une responsabilité par rapport à leurs collègues, d'accord ? Que faire par rapport à ça ? Est-ce qu'il convient de dire ou pas ? Et à quel moment ? Comment est-ce que tu seras le mieux avec toi-même, en tant que conseillère pédagogique, en tant que collègue, et en tant que tu connais ton inspecteur... Donc si tu reprends la situation, si c'était à refaire maintenant, comment tu pourrais t'y prendre ?

Nelly — Ah oui... Je vois... Donc là, à l'heure du déjeuner, je serais partie chez moi, tranquille. Et, par exemple l'après-midi, je serais passée dans les écoles, pour savoir... Et en fonction de ce qui est dit, si c'était anodin, j'axerais ça vraiment sur ma motivation à leur faire passer cette information qui était très importante... Et par contre, si la personne s'opposait complètement en disant par exemple : « C'est pas mon rôle, ça n'a aucune importance, on n'a rien à apprendre », là je pense que je prendrais du temps pour en parler avec l'inspecteur.

Le travail d'analyse de pratiques a donc consisté à repérer les co-identités en jeu dans la situation, et le conflit interne qui en résulte :

- identité d'enfant fortement connotée émotionnellement, qui amène Nelly à "confondre" passé et présent en généralisant tous les contextes où "si on veut garder la confiance de l'autre, il faut tout lui dire", quitte à « rapporter »
- identité de collègue enseignante, qui sait ce que peut signifier souffrir de la position d'autorité d'un inspecteur ;
- identité de conseillère pédagogique consciente de l'importance de la bonne circulation de l'information dans les établissements, et de la responsabilité des enseignants convoqués vis-à-vis de leurs collègues.
- - identité de collaboratrice pour qui il est essentiel d'entretenir une relation de confiance avec son inspecteur

La distanciation que met en place la distinction de ces co-identités permet un recadrage sur le contexte professionnel. La problématique issue du passé personnel est identifiée et remise à sa juste place. Une réflexion dissociée des enjeux émotionnels devient possible, permettant de ré-envisager ce qu'il conviendrait objectivement de faire dans cette situation pour que l'objectif professionnel soit atteint de la manière la plus satisfaisante possible.

Troisième exemple : Caroline

Suite à une séance d'analyse de pratiques, Caroline est amenée à prendre conscience que ses réactions émotionnelles à certaines situations professionnelles sont souvent disproportionnées. Elle est invitée à se poser la question « Qui es-tu quand tu réagis ainsi ? » à chaque fois qu'elle se sent submergée par l'énervement ou la colère. Voici ce qu'elle exprime à la séance suivante : « Pour résumer l'entretien d'il y a un mois, en fait ce qu'on me suggérait de faire, c'était de faire la part des choses, à savoir qu'est-ce qui relevait de ma personne, Caroline, et qu'est-ce qui relevait du côté professionnel ? Mon problème, c'était que souvent je réagissais en fonction de ce que j'étais moi, et pas en fonction de la profession que j'exerçais. Dans certaines situations, c'était le côté affectif qui prenait le dessus. Donc ça m'a beaucoup fait réfléchir, le fait qu'on me dise : fais bien la part des choses entre ce qui relève de toi, de ta personne, et ce qui relève de ta fonction, du

côté professionnel. Donc j'ai eu un mois pour y réfléchir. Dernièrement, je me suis trouvée dans une situation où effectivement j'ai pu prendre du recul grâce à ça, et je me suis dit : « Attention, là, tu es qui ? Dans quel rôle tu es ? Et c'est vrai que maintenant je pense très souvent au fait de savoir qui je suis, et en tant que quoi j'interviens, et ça m'aide énormément à prendre du recul. Donc le fait de se dire « attention, qui je suis quand j'interviens, quand j'ai cette fonction-là, ça aide énormément à se décentrer, à analyser la situation sous un autre angle, d'un autre point de vue. Rien que la phrase, quand je l'ai entendue : « Qui tu es quand tu fais ça ? », ça m'a éclairée. Et je me le dis souvent. Je me revois me disant : attention, stop ! ». Parce que le fait de prendre conscience d'un certain nombre de fonctionnements, une fois que c'est mis en mots, de fait c'est disponible, c'est-à-dire qu'on va le repérer... ça ne veut pas dire que l'émotion ne va pas commencer à monter, mais je vais me dire : « attention, ça je sais ce que c'est, j'en ai déjà parlé, je sais de quoi il s'agit, donc on se calme ! C'est cet aspect-là de moi-même, mais ce n'est peut-être pas le plus pertinent dans la situation actuelle. »

L'entretien permet une prise de conscience de ce qui a été activé émotionnellement, et qui détermine la réaction dans la situation de référence. Le but en termes d'aide au changement est donc de permettre d'identifier les différentes parties co-présentes, pour pouvoir mettre provisoirement de côté ce qui relève d'une problématique personnelle avec ses fragilités éventuelles, afin d'agir de la manière la plus adéquate au contexte professionnel.

Les trois exemples décrits ci-dessus sont issus d'une recherche menée entre 1998 et 2000. Depuis, j'ai pu retravailler la question des co-identités dans le cadre du groupe de recherche sur l'explicitation (Snoeckx, 2011, Vermersch 2011a, 2011b), et je me suis formée à l'approche IFS (Internal Family System) de Richard C. Schwartz. Ceci m'a permis de concevoir en analyse de pratiques une modalité nouvelle d'entretiens de décryptage du sens, avec la mise au point d'un dispositif d'exploration des parties de soi. Cet accompagnement individuel consiste à proposer à un sujet de composer spatialement une cartographie émotionnelle à partir de l'écriture des mots-clés d'une situation-problème. Cette « mise à plat », qui est aussi une mise à distance, permet, après de multiples pauses et reprises, de faire émerger des fragilités et des ressources, et de distinguer ce qui relève du personnel et ce qui relève du professionnel. L'accompagnement est absolument non-inductif, consistant à tenir le cadre du dispositif, et à proposer différentes modalités de décentration. L'expérience montre que les différentes étapes entraînent une clarification des co-identités en jeu, avec souvent l'émergence de contenus associatifs fortement marqués émotionnellement (Faingold, 2013). La démarche d'aide au changement consiste ensuite à aider le sujet à accueillir les parties de soi qui étaient co-présentes dans la situation, à identifier celles qui demanderaient un travail d'apaisement, et à accompagner un ancrage des ressources, afin de permettre un recadrage du problème et une ouverture vers des solutions possibles.

En analyse de pratiques professionnelles, l'approche des entretiens de décryptage, par la mise au jour des enjeux identitaires qui sous-tendent les pratiques professionnelles, est donc l'une des voies d'aide à la prise de conscience de la pluralité des manières d'être qui co-existent en nous. Mais si les trois exemples cités décrivent surtout des situations-problème à forte implication émotionnelle, il est important de noter qu'en analyse de pratiques, une voie complémentaire et tout aussi essentielle est celle du décryptage de ces moments lumineux de la pratique du métier où co-identité personnelle et co-identité professionnelle

se rejoignent dans la poursuite des mêmes valeurs, symbolisant ce qui fondamentalement fait sens dans l'engagement du sujet. En effet, si l'on explore avec un formateur une situation professionnelle vécue positivement, on peut faire suivre un entretien d'explicitation par un entretien de décryptage, avec la question : « Et dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ? ». Quand un instant se détache alors sur le fond du vécu comme une graine de sens porteuse de ressources insoupçonnées, on permet souvent par un arrêt sur image et un patient maintien en prise, l'accès à un vécu de cohérence interne profondément émouvant. Par exemple :

- *Dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ?*
- Celui où j'écoute et où je suis totalement présent à l'autre.
- *Et dans cet instant où tu es totalement présent à l'autre, qui es-tu ?*
- Je suis un formateur.
- *Et là quand tu es un formateur, qu'est-ce qui est essentiel pour toi ?*
- Le respect de l'autre.
- *Et quand ce qui est essentiel pour toi c'est le respect de l'autre, qui es-tu ?*
- Je suis moi.

Le sujet découvre que dans ce moment de pratique, il est à la fois un formateur, et lui-même. On retrouve ici le processus d'unification subjective résultant de l'alignement des niveaux logiques formalisé par Robert Dilts (2006), qui, en permettant une prise de conscience des valeurs essentielles qui nous animent, nous remet en connexion avec une identité profonde.

IDENTITÉ ET CO-IDENTITÉS

La question qui nous occupe est celle du vécu expérientiel de l'identité au singulier et des co-identités plurielles, tel qu'il apparaît au sujet et tel qu'il peut être décrit avec un accompagnement adapté. Les différents exemples que nous avons développés montrent la prise de conscience par les sujets de la co-présence en eux de plusieurs instances identitaires : différentes identités professionnelles au moment du passage d'un métier à un autre, mais aussi des parties d'eux-mêmes liées à leur histoire, à leur problématique personnelle. Il semble donc que la conscience première de nous-mêmes soit le plus souvent liée à la certitude d'être à l'origine de notre action, évidence qui occulte la complexité sous-jacente des ressorts de nos prises de décision. L'utilisation uniforme du pronom personnel « je » pour décrire en première personne notre vécu participe de cette illusion d'unité.

Nous proposons donc un changement de paradigme : au lieu de poser l'unité d'un sujet dont l'identité s'exprimerait à travers l'emploi du pronom personnel « je », demandons-nous « Quand je dis « je » qui parle ? Quelle partie de moi-même ? Et posons comme point de départ la multiplicité des « moi » comme toujours déjà-là. En effet, il y a en nous plusieurs identités que l'on peut qualifier, et qui sont le plus souvent spécifiques à un rôle social, à un contexte, à une interaction singulière avec autrui : identité de parent, de citoyen, de militant, d'homme ou de femme, etc. Comment rendre compte à la fois de l'unicité de l'identité singulière de chacun, et de la multiplicité des co-identités liées aux différents rôles sociaux que nous sommes amenés à jouer au fil de notre histoire ? La question qui se

pose est celle du rapport entre cette pluralité, et le sentiment d'une identité personnelle qui existerait au-delà des différentes manières d'être et d'agir en fonction de la place occupée. Une première signification de cette identité expérientielle relève « du maintien d'un soi qui trouve son ancrage dans le corps propre » (P. Ricœur, 1990, p. 370), du « sentiment de continuité du moi qui s'enracine dans la mémoire biographique » (V. De Gaulejac, 2009, p. 60). Au plan subjectif, cette identité au singulier est « un sens vécu de soi-même comme ayant continuité et similarité » (Erikson, cité par Vincent Descombes (2013, p.30)).

Ce sentiment de soi peut aussi être le fait d'une émergence fulgurante. Henning Mankell rend compte dans son livre autobiographique d'une expérience cruciale vécue à l'âge de 9 ans alors qu'il est en train de regarder une affiche de cinéma. Voici comment il décrit cet instant décisif dont il dit qu'il l'a marqué à jamais : « Soudain je suis assailli par une idée totalement neuve. Une idée inouïe. C'est comme une décharge électrique qui me traverse. Les mots se forment tout seuls dans ma tête : « Je suis moi et personne d'autre ». C'est à ce moment précis que j'acquière mon identité... L'identité suppose un état de conscience. »² Je rapproche cette description de ce que j'ai pu personnellement vivre en séminaire intensif³ comme avènement de l'évidence de mon identité propre au terme de trois journées de réponses à la question « Dis-moi qui tu es ? », où après avoir égrainé jusqu'à l'épuisement la liste des co-identités, ma tête a fini par lâcher prise, laissant la place au sentiment bouleversant d'unité. Et, paradoxalement, à la découverte que si je suis moi et aucun autre, je suis aussi moi et tous les autres.

Il y a donc à la fois un sentiment de soi comme unité et une conscience possible du système sous-jacent des co-identités. Mais les exemples que nous avons développés nous montrent que cette conscience possible n'est nullement donnée d'emblée, elle requiert un retour réflexif sur le vécu qui puisse faire apparaître la complexité des interactions entre ces multiples instances en nous. Le flux de la conscience immédiate, l'enchaînement rapide des prises d'information et des prises de décision nous donnent l'illusion d'une source unique de notre action, et l'utilisation indifférenciée du « je » pour décrire ce que nous avons fait parachève cette illusion. Au-delà de l'évidence des différents rôles sociaux que nous sommes amenés à jouer, se pose donc la question de la conscientisation de co-identités qui agissent en nous à notre insu.

La première topique freudienne (inconscient — préconscient — conscient) avait installé la remise en cause de la Raison comme seule détermination de nos actions, la seconde topique (ça — moi — surmoi) a proposé un modèle explicatif de nos modes de fonctionnement fondé sur une pluralité d'instances. Par la suite, un certain nombre d'auteurs ont repris différemment cette approche de la multiplicité du psychisme, et en ont montré l'efficacité dans le champ de la pratique psychothérapeutique. Citons les trois instances (enfant — parent — adulte) de l'analyse transactionnelle (Berne, 2012), les sub-personnalités de la psychosynthèse (Assagioli, 1997), ou encore, dans une perspective jungienne, l'approche du dialogue intérieur (Hal et Sydra Stone, 2010). Mais la théorisation la plus aboutie de cette conception plurielle du psychisme me paraît être celle de Richard C. Schwartz (2009) qui pose à la fois un système intérieur des « parties de soi » et une instance centrale en chacun de nous, le Self, comme espace de conscience, mais aussi d'accueil inconditionnel

² Henning Mankell. *Sable mouvant. Fragments de ma vie*. Paris : Seuil (2015).

³ Les séminaires intensifs « Qui suis-je ? » ont été conçus par Charles Berner et animés en France notamment par Jacques de Panafieu et Nanna Mickaël.

et de compréhension possible des émotions qui nous traversent, des croyances qui nous habitent, des réactions qui nous agissent, des valeurs qui nous animent.

CONCLUSION

Dans nos exemples, ce que montrent les prises de conscience des sujets sur la complexité de ce qui se joue dans des moments de transition d'une posture professionnelle à une autre ou dans des situations de déstabilisation émotionnelle, c'est bien qu'il y a en nous une instance JE qui observe, accueille et peut nommer cette multiplicité des « je ». On retrouve ainsi la permanence de la capacité réflexive de la conscience par laquelle le sujet se reconnaît comme existant dans l'évidence du cogito cartésien, mais aussi, paradoxalement, la dimension inconsciente des déterminants de notre action. C'est notre aptitude au retour sur soi qui rend possible l'accès aux zones pré-réfléchies du vécu, la reconnaissance des émotions et le lâcher-prise des dés-identifications.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assagioli R. (1997). *Psychosynthèse. Principes et Techniques*. Desclée de Brouwer
- Berne E. (2012). *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* Éditions Tchou
- De Gaulejac V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris, Seuil.
- Descombes V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Paris : Gallimard
- Dilts R. (2006) *Changer les systèmes de croyances avec la PNL*, Paris, InterEditions.
- Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter* n° 26.
- Faingold N. (2001a). Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. Première partie. *Expliciter* n° 39.
- Faingold N. (2001b). Identifier les co-identités. *Expliciter* n° 41
- Faingold N. (2001a). Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. *Expliciter* n° 40
- Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter* n° 58
- Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* n° 63.
- Faingold N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in *Approches pour l'analyse de l'activité*, Hatano & Le Meur coord., Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (2011b) L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter* n° 92.
- Faingold N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi, *Expliciter* n° 100, pp.29-38.
- Faingold N. (2014a) Réduction et résonance en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle, in Alain Mouchet (dirigé par), *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*, Paris : L'Harmattan.

- Faingold N. (2014b). Les ateliers de professionnalisation, *Explicititer n° 103*, pp.23-28.
- Freud S. (1975, 1^{re} édition 1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan
- Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schwartz R.C. (2009). *Système familial intérieur. Blessures et guérison*. Elsevier Masson.
- Snoeckx M. (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co-identités. *Explicititer n° 90*, p.1-12
- Stone H. & S. (2010). *Accueillir tous ses « je »*. Warina Editions
- Vermersch P. (2011a). Note préparatoire sur le thème des co-identités. *Explicititer n° 90*, p. 13-18. n° 92
- Vermersch P. (2011b). Notes sur les propriétés des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation. *Explicititer n° 92*, p. 52-58.
- Vermersch P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

FORMATION EXISTENTIELLE DANS LA COSMOVISION AMÉRINDIENNE ET LES
DÉFIS CONTEMPORAINS : UN OUTIL POUR LA PENSÉE DÉCOLONIALE
(KINTANA A.)

Kintana Andrea

Autochtone du peuple Emberà-Katio de Colombie, professeur (depuis 23 ans) de yoga et de danse folklorique expérimentale de l'École Populaire d'Art et l'Université Bolivarienne à Medellín. Andrea Kintana a travaillé avec plusieurs mouvements populaires de la communauté indigène Emberà Katio, ainsi que dans des banlieues en conflit avec les groupes armés et dans le système éducatif de Colombie. Doctorante de la Première année à Paris 8.

kintanaandrea@yahoo.f

Résumé

Dans le cadre de la recherche sur la formation existentielle, je m'appuie sur les approches épistémiques existentielles¹, phénoménologique et herméneutique qui prennent en compte des savoirs non-occidentalisés. Nous étudions d'autres alter'natives' pour visionner la pensée décoloniale qui traite de la résistance et de la ré-existence épistémologique du Sud².

Mots-clés :

Formation existentielle, cosmovision amérindienne³, Alter'natives', pensée décoloniale, épistémique-existentielle.

*« Les alternatives ne manquent pas dans le monde. Ce qui manque en effet, c'est une pensée alternative des alternatives. »
Boaventura de Sousa Santos⁴*

PROBLÉMATIQUE

Pour approfondir le champ des sciences de l'éducation tout au long de la vie (ETLV), nous voudrions porter un regard interculturel sur d'autres cultures non-occidentales. Il s'agit de pénétrer le monde de la sagesse amérindienne et les apprentissages vécus par les

¹ L'approche épistémique-existentielle, selon Walsh Catherine, se caractérise par une pensée décoloniale qui acquiert sa raison et son ressenti politique-social, culturel-existential dans des actions fortement enracinées dans la vie même et dans les mémoires collectives que les peuples indigènes et africains ont maintenues comme part de leur existence d'être.

² Vous pouvez retrouver plus d'information sur le site : www.alice.ces.uc.pt/en/

³ J'ai trouvé le mot Cosmovision très lié à celui de *Weltanschauung*, qui est un terme allemand. *Welt (monde) et Anschauung (vision)*, opinion, représentation que chacun a du monde selon sa sensibilité particulière. Cette sensibilité particulière est guidée par la vision qui permet à l'homme d'être conscient du monde invisible qui l'entoure, mais aussi d'avoir la capacité de reconnaître avec lucidité les exigences quotidiennes du monde tangible.

⁴ Boaventura de Sousa Santos, *Epistémologie du sud, Mouvements citoyens et polémique sur la science*, éd Desclée de Brouwer, 2016, Paris.

Occidentaux dans plusieurs pays d'Europe. Dans un contexte cérémonial, on essaye d'accorder autant de valeurs aux rituels des expériences vécues hors du champ académique qu'aux changements des paradigmes issus des entretiens non-directifs. Cette étude a un rapport direct avec la Formation professionnelle continue (FPC), basée sur une perspective existentielle. À partir de là, nous nous efforçons de montrer comment les expériences vécues qui émergent des pratiques spirituelles, enserrées dans un cadre cérémonial et de caractère rituel, prennent forme au travers des apprentissages dans le domaine de l'autoformation existentielle. Nous tentons aussi de révéler le rôle de ces enseignants amérindiens qui diffusent, protègent, promeuvent et transmettent leurs savoirs au travers de plusieurs *pratiques formatrices*⁵ enracinées dans le *Chemin rouge*⁶. C'est l'un des mouvements populaires des Amérindiens qui, depuis 1970, fait partie de ces émergences d'alliances et promeuvent une pédagogie pour décoloniser l'imaginaire-symbolique (au travers des savoirs populaires des rites) des paradigmes dominants qui sont fixés par un — système de pensée monoculturaliste eurocentrique. Nous approfondirons sur d'autres épistémologies de la *cosmovision* du monde dialogique des Amérindiens, pour contribuer à appréhender d'autres savoirs susceptibles de circuler dans l'intellect occidental.

Ces mouvements populaires commencent à ré-exister clandestinement en Europe. Malgré que depuis la colonisation, ces pratiques spirituelles des Amérindiens ont été jugées païennes, agnostiques, populaires et sont considérées jusqu'à nos jours comme le « savoir des sorciers ». Cela crée une certaine confusion autour de ces pratiques en conflit avec la science. Ces porteurs des savoirs populaires se sentent encore, jusqu'à nos jours, menacés par des lois hégémoniques qui restreignent et interdisent « d'autres manières de vivre et de sentir différemment ». Il est certain que la formation spirituelle et la relation au corps jouent un rôle primordial dans la relation du sujet à l'Éducation tout au long de la vie (ETLV) des Amérindiens. Néanmoins, jusqu'à aujourd'hui, on n'a pas tellement réfléchi à la question de la spiritualité ni à celle du corps dans le domaine des Sciences humaines, sociales, politiques, de l'éducation et de la santé. Cependant, la spiritualité a un rapport direct avec la formation existentielle entre l'autoformation, l'hétéro formation et l'écoformation⁷, même

⁵ René Barbier. *Journal de recherche sur Morin et la connaissance*. p.7 www.barbierd.nom.fr/fichechercheurRBarbier.html. Consulté le 24 Avril 2015.

⁶ Le Chemin rouge est un mouvement populaire commun à 208 peuples amérindiens de l'Alaska jusqu'à la Patagonie, qui se sont réunis pour protéger et sauvegarder tous leurs savoirs traditionnels. Ils luttent depuis la colonisation pour l'émancipation et la résilience de leurs droits à vivre différemment. Ils veulent montrer leur **ré-existence** et leur **résistance** face à toute forme d'assujettissement colonialiste comme obéir aveuglement à ce qui est établi et nier leur individualité. Le Chemin rouge affirme : c'est à nous-mêmes de décider des valeurs et des croyances qui nous gouvernent. Le Chemin rouge est aussi une tradition orale qui rend hommage à la parole. Pour les Amérindiens, le monde a été créé par la pensée des êtres sacrés qui parlent à travers leurs chants, leurs mots, leurs prières et c'est ainsi que ces peuples ont réussi à préserver une partie de leurs langues. Même si des millions d'indigènes ont été assassinés par le colonialisme et le colonialisme moderne, la mémoire de ces peuples et leur parole n'ont peut-être pas été tuées. Donc c'est l'oralité qui soutient un peuple, leur parole est ce qui lui donne l'animus, parce qu'un peuple survit grâce à ses croyances, à ses pensées, à ses traditions qui lui donnent une âme collective. Pour obtenir plus d'information on peut consulter le site internet de l'association "Marche ta parole. Chemin rouge [mis en ligne en 2008] www.marchetaparole.org/les-tradition:amérindienne. Consulté le 03 Avril 2013. * Ce que j'ai compris durant l'observation participative à ces cérémonies, c'est que le Chemin : est le chemin que chacun(e) construit par soi-même, tout au long de sa propre vie. Et Rouge : symboliquement signifie le sang rouge, c'est l'empreinte qui nous identifie tous comme humains. C'est aussi le fil rouge qui soutient d'une certaine manière, le chemin de l'humanité.

⁷ Galvani P. 2007, « La reflexividad sobre la experiencia: una perspectiva transdisciplinaria sobre la autoformación ». Dans *Visión Docente Con-ciencia*, Centro de estudios universitarios ARKOS, Puerto Villarta Jalisco. Año VI, n° 36 mayo-junio.

si elle est considérée par la science comme un “*objet volant non identifié (OVNI)*”⁸; pourtant ces questions sont et restent toujours au fond de nous-mêmes, en arrière-plan de toutes nos questions. Cela nous amène à une approche transversale et multiréférentielle⁹ de ces diverses techniques ‘d’expansion de conscience’¹⁰ ou de prise de conscience.

La question de départ qui m’a poussée à réaliser ce travail de recherche en sciences de l’éducation prend racine dans ma propre expérience de vie. Submergée par le non-sens existentialiste qui s’installait en moi, j’ai été plusieurs fois tentée par un désir de mort. L’apparition de plusieurs maladies m’a donné la sensation de la disparition de mon corps, et mon esprit se dissolvait en laissant une toute petite flamme entourée par plus de mort que de vie. Une des causes de cette tentation est venue des nombreux ethnocides commis contre la communauté Emberà-Katio à laquelle j’appartenais.

Or, la crise existentielle et les failles du monde moderne ont amplifié l’absence de sens dans ma vie personnelle : Heidegger¹¹ l’appelait déjà « *l’oubli de l’être* ».

À cet égard, un grand nombre de “leaders spirituels” appelés aussi Chamans, ou Taitas¹², apparaissent comme des promoteurs de leurs savoirs traditionnels au travers des cérémonies pratiquées durant leur formation spirituelle. Mais, parmi eux, il apparaît des « charlatans et des sorciers, qui s’attaquent partout à des personnes plutôt timides et sensibles ». Effectivement, il me semble que lorsque des esprits sans connaissance de soi-même sont assoiffés de changement et plongés dans une société dépourvue de sens, ils sont plus aisément domesticables, vulnérables et aliénables. Ils sont attirés vers ces « *entrepreneurs de l’ethno-écotourisme spirituel* », qui font que ces pratiques spirituelles deviennent mercantiles ou sectaires. Ces charlatans font de ces pratiques spirituelles un enseignement de techniques éclectiques qui rendent la spiritualité de leurs adeptes plus confuse, diffuse, difficile à être comprise et analysée par la science. D’un côté comme de l’autre, nous remarquons une énorme incompréhension et un manque d’éducation concernant la compréhension spirituelle dans notre monde cognitif.

⁸ Galvani P. 2014, « Questionner les relations entre autoformation, dimension spirituelle et mondialisation interculturelle Dans *Pratiques de formation /Analyse* n°.64-65 : *Pratiques de formation autoformation et interculturalité*, Université Paris 8. pp. 9-21.

⁹ René Barbier. 2006-2007, *Approche multi référentielle et transversale (1) séminaire du tronc commun. Avec la participation de Mohamed Taleb. Mardi 31 2006, dans le lien www.lejournaldecherche.com Consulté le 7 Janvier 2012.*

¹⁰ Marilyn Ferguson. *Les enfants du verseau*. Paris, Edition Calmann-Lévy, 1981. p.76

¹¹ Heidegger. *Question III et IV, chapitre “Sérénité”*, 1959, Gallimard.

¹² J’avais décidé d’employer le mot Taita qui dans la langue quechua signifie Grand-père, (celui qui connaît, celui qui a vécu beaucoup plus de temps et donc garde la sagesse d’une communauté) et j’ai voulu le remplacer par celui de Chaman. Car je trouve que ce mot de chaman est une référence très chargée sur l’imaginaire des Occidentaux, dans la compréhension du monde occidentalisé. Ce que j’ai remarqué, c’est qu’en général, les gens font l’association avec des chamans qui font des transes qui conduisent à des états incontrôlables, liés à des substances addictives. Il faut aussi tenir compte qu’une substance addictive, c’est ce qui fait que le sujet devient esclave de cette substance. C’est tout le contraire, de ce que j’ai vécu et de ce que j’ai observé au moment de consommer la plante du peyotl, la “Médecine”, ainsi nommée couramment par ce mouvement du Chemin rouge. Alors, dès que la médecine est proposée à chaque personne pour la boire, le corps éprouve une sensation de rejet, une envie de vomir et dans plusieurs cas, la peur s’installe dans leur corps. Après avoir participé à une cérémonie, j’ai consulté plusieurs participants pour savoir s’ils ou elles avaient besoin de consommer régulièrement cette médecine, et un grand nombre de personnes m’a répondu : “il faut d’abord que je digère tout ce que j’ai vécu parce que c’est très fort”. D’autres m’ont dit : “cette médecine est très amère, ce n’est pas un dessert, mais je la prendrais seulement dans un contexte cérémonial, dirigé par un Taita qui a une longue expérience de la préparation et de l’utilisation de cette plante”. D’autres m’ont répondu : “je n’en consommera jamais, car je n’ai rien senti”. Et d’autres, peu nombreux ont dit : “Je sens qu’il faut que j’arrête de boire cette médecine, parce que je suis déjà guéri.

Ces réflexions ci-dessus posent la problématique suivante : est-ce que les pratiques spirituelles des Amérindiens ont un patrimoine à apporter au monde occidentalisé ? Si oui, quel est ce patrimoine ? Les sciences occidentalisées ont marginalisé et dévalorisé ces *savoirs non-occidentalisés*. Pourquoi et comment redonner leur importance à ces savoirs dans le domaine des sciences humaines et sociales ?

Cet article vise approfondir et analyser les pratiques spirituelles vécues dans le rituel des « quatre tabacs »¹³, au travers d'entretiens avec des participants. Concilier une certaine médiation interculturelle entre savoirs occidentaux et non-occidentaux. Ainsi qu'explorer d'autres *savoirs non-occidentalisés* à partir des pratiques spirituelles proposées par ces mouvements populaires amérindiens du *Chemin rouge* qui essaient de maintenir une certaine résistance épistémologique et donc de trouver d'autres alter '*natives*' face à la crise coloniale-moderne-capitaliste.

MÉTHODOLOGIE

Le projet de recherche réalisé dans le cadre du Master2 en éducation tout au long de la vie en 2016 prend en compte l'intervention de plusieurs mouvements amérindiens par le biais des alliances des savoirs populaires exercées par les 208 mouvements amérindiens qui font partie du *Chemin rouge*. Ces mouvements se réunissent en différents pays d'Amérique, grâce à leur mythe de *l'Aigle et le Condor*¹⁴ qui a une fonction de transmission des savoirs.

Mon travail de recherche a cerné deux groupes ethniques en Colombie : Kogi et Kofan qui ont subi depuis la colonisation, la marginalisation, la violence, la contamination, la perte de territoires, la destruction écologique de leur habitat, de leur identité, de leur santé, de leur culture ainsi que de leurs références spirituelles. Défis que les Amérindiens affrontent pour défendre les territoires riches en ressources naturelles (émeraude, pétrole, or, coltan, caoutchouc et plantes médicinales très prisées par la science ethno médicale) sont à la merci de la corruption et du pouvoir. Ici on trouve la présence des narcotrafiquants de toute espèce : des groupes armés, des colons, des multinationales...hommes blancs¹⁵ qui continuent depuis V siècles à menacer ces peuples, le plus souvent « *traités comme des animaux sans âme, puis comme des bons sauvages, d'autres n'hésitent pas à les nommer barbares [...] En France, Montaigne (1533-1592) fait ainsi le procès de l'Europe dans Des Cannibales. D'autre part les juristes établissent les lois de Burgos de (1512-1513) qui affirment la domination des Blancs sur les Indiens*¹⁶ ». De sa part, Kant le célèbre philosophe qui est un des premiers de son temps à inférioriser les peuples afros et amérindiens : *L'humanité existe dans sa plus grande perfection dans la race blanche [...] Les noirs sont inférieurs et plus inférieurs font partie de peuples (natifs) amérindiens* (Eze, 2001 : p.131). C'est-à-dire que les Européens faisaient leurs propres lois pour justifier leurs Conquêtes. Par conséquent, cette arrogance

¹³ Ce rituel a quatre phases principales. Vous pouvez le consulter sur la page : www.fuegosagrado.eu/rituales:ceremonia-de-medicina
Consulté le 15-07-2018

¹⁴ La cosmogonie des Amérindiens nous fait penser que tous les cinq siècles se produisent des transformations de fond et de formes au niveau planétaire. Cette énergie est transmise par les Grands esprits d'Alpa Mama et Pacha Mama, c'est-à-dire de la nature et de l'univers en général. "Selon le mythe, ce nouvel esprit réunira une fois de plus, les nations rouges (Indigènes d'Amérique). Ils constatent qu'il faut récupérer leurs arcs et leurs flèches, car c'est à nous de chercher la direction pour y apprendre à Bien-Vivre.

¹⁵ Journal, le Monde. Amazonie, Les Indiens assiégés. Octobre, 2014. Pour plus d'information vous pouvez consulter l'association www.survivalfrance.org. Mouvement mondial pour les droits des peuples autochtones.

¹⁶ Roulet Eric. *Qui sais-je ? La conquête des Amérindiens au XVI siècle*. Paris, 1er édition, 2000, PUF. p.104-105

eurocentrique, fait que les Amérindiens se réunissent depuis 1970 pour reconstruire un plan de vie différent de celui-ci que propose le capitalisme-colonialiste-moderne. Ils ont créé le COIA (Conseil des Organisations Indigènes des Amérindiens) pour défendre leurs droits à ré-exister différemment et en 1983 la CIT (Confédération Indigène Tairona), MAÏS (Mouvement alternatif indigène et social). Les Kogi ont également joué un rôle important, d'une part dans la création de « l'ONIC (*Organisation nationale des Indiens de la Colombie*)¹⁷ qui est l'une des plus importantes organisations indigènes du continent d'Amérique latine, d'autre part, dans la formation de la Fondation for global humanity en 2011 dans la cité perdue des indigènes Kogi au nord de Colombie, essayent de créer l'Université de la sagesse. Néanmoins, historiquement leurs pratiques spirituelles ont été qualifiées de magiques et « *poursuivies par l'Inquisition ou, plus tard, disqualifiées comme relevant de la superstition* »¹⁸. Cela m'a fortement choquée au vu de ce que j'ai vécu en Sardaigne en 2012 et 2013 avec le Taita Simon d'Équateur qui appartient à la tradition Kofan. J'ai eu la possibilité de vivre le rituel des quatre tabacs et, parmi les participants, j'ai compté 7 Amérindiens et 128 personnes en provenance de pays européens (Danemark, Italie, Suisse, Angleterre, Belgique, Allemagne, France entre autres). À la fin et au début de 2013 et 2014, j'ai assisté à ce rituel à Bruges en Belgique et à Gengenbach en Allemagne où ma surprise a été plus grande car les Européens dépassaient encore plus largement en nombre les Latino-Américains (179 contre 5). Finalement, j'ai limité mon terrain de recherche à la France, plus exactement à Palaiseau, depuis 2014. Il semble qu'on assiste donc à l'émergence de la transmission de ces '*autres savoirs*' amérindiens aux Européens. Avec les entretiens non-directifs et l'anthropologie comparée, j'ai pu ainsi comparer, évaluer et analyser ces enseignements à travers ces expériences vécues dans un contexte cérémonial en Europe.

Dans un premier temps, j'ai comparé les expériences vécues par des soignants amérindiens et ensuite, par des Européens qui vont aux cérémonies pour s'auto former et être guéris. Pour ma part j'ai nommé le chaman *Taita* et ceux qui ont été guéris les *Soignés*.



¹⁷ COLOMBIE : Les indiens de la Sierra Nevada : Kogis, Arhuacos ... {En ligne} www.cocomagnanville.over-blog.com/ Consulté le 04 Avril 2013.

¹⁸ Catherine Ecole-Boivin. *Mémoire d'un rebouteux breton*, Paris, Presses de la cité 2014. Préface de Jean-Louis Le Grand et Francis Lesourd. Université de Paris8. Laboratoire Experice.

¹⁹ Cette photo a été prise en Sardaigne en 2013 et les personnes qui apparaissent ici, m'ont permis de publier cette photo pour la bonne continuation de ma recherche. Le Taita Simon utilise les cendres du bois brûlé pendant toute la nuit pour réaliser un dessin, dans ce cas-là, un Condor à la fin du rituel est fait, car le lendemain les soignés participeront à la quête de vision (c'est une parmi les nombreuses cérémonies que le Chemin rouge propose).

Cette recherche a été inspirée par un grand nombre d'intellectuels qui promeuvent le courant *décolonial*, notamment à travers les travaux de recherche transdisciplinaire de la modernité/colonialité, qui articule les analyses politiques, économiques, sociologiques, historiques et philosophiques. Ces groupes se réunissent depuis 1990 pour repenser et défendre un projet de décolonisation avec le CLACSO²⁰. D'après Boaventura de Sousa Santos la diversité épistémique est née à partir des expériences empiriques des mouvements sociaux, lesquels sont soutenus par des traditions intellectuelles non-occidentales. Donc je m'appuie sur l'approche épistémique-expérientielle de C. Walsh²¹. Également sur plusieurs congrès et séminaires qui se sont tenus en Amérique latine, dont les travaux nous rendent très optimistes quant à un changement de l'éducation *transfor-matrice* du point de vue du courant *décolonial*.

Dans la description du terrain, une des caractéristiques très intéressantes de ces rituels est que généralement ils n'ont fait aucune publicité car l'information passe de bouche à oreille. Cette tradition existe depuis des milliers d'années par cette voie de l'oralité. Le nombre de personnes qui assistent à ces rituels est important, provenant de tous les coins du monde. Aussi, ce qui a retenu beaucoup mon attention a été de savoir que la plupart des personnes qui assistent et participent à ces rituels ont un niveau d'études supérieures. J'ai rencontré plusieurs chercheurs dans le domaine médical désireux de comprendre les conséquences de ce rituel sur la santé, mais aussi sur le plan de leur vie personnelle. L'âge moyen des participants à ces rituels est de 20 à 60 ans, sans oublier la faible mais remarquable participation des enfants des premiers mois de la vie jusqu'à l'adolescence. Le coût de ce rituel oscille de 60 à 120 euros par séance (cette variation dépend de la tradition d'où vient le Taita). Il me semble que les participants sont à 50% des femmes et à 50% des hommes.

Le cadre où se réalisent ces apprentissages autour du rituel des "quatre tabacs" se situe dans la nature européenne où le corps des Soignés prend une place très importante. Les participants forment un grand cercle autour du feu (que le Taita nomme le grand-père, en se référant aux ancêtres, ceux qui ouvrent toutes les mémoires oubliées), qui est chargé d'éclairer l'espace de la nuit et d'éclaircir les pensées noires qui les dérangent. Le lendemain, avec les cendres qui restent du bois, le Taita ou *l'homme feu*²² (le Taita est accompagné par un groupe de personnes qui sont en train de se former avec lui depuis quelques années, cela dépend de l'engagement de chacun, donc cela peut varier de deux à quinze ans) fait de beaux dessins : des fois, il fait une étoile, un cœur, une tortue ou un Aigle. Le son du tambour accompagne les chansons que chaque participant a apprises pendant les réunions qu'organise l'association "*Enraizarte*²³" (Enracinement) à Paris régulièrement avant d'assister aux cérémonies. Une maraca indique aussi le rythme d'un cheval qui galope. Au moment où une personne souhaite chanter, elle reçoit un bâton couvert de sauge (une plante qui protège le participant des dangers et purifie l'aire²⁴), ainsi

²⁰ CLACSOTV. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales TV.

²¹ Catherine Walsch, *Pedagogías Décoloniales. "Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos". Practicas insurgentes de resistir, re (existir) y re (vivir), Memorias del Seminario Internacional Tomo I. 17-19 Abril, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p.31*

²² *L'homme feu, porte la responsabilité d'entretenir le feu allumé pendant toute la nuit. C'est grâce au feu que les soignés peuvent rentrer en eux-mêmes au moment de poser ces questions existentielles concernant leurs désirs, angoisses, tristesses, maladies, etc.*

²³ <http://blogenraizarte.blogspot.fr/> Famille EnraizArte.

²⁴ www.ethnopharmacologia.org/la-revue-ethnopharmacologia/

qu'une plume ancrée sur un bâton qui est dirigé vers le feu. La plume symbolise une flèche qui dirige les pensées et les propos des Soignés. Ces questions ont lieu au tout début de la cérémonie. Par exemple, j'ai entendu les propos suivants : réussir dans sa vie personnelle, émotionnelle, économique, professionnelle, se confronter à des conflits comme la colère, la honte, l'orgueil, le manque d'auto-estime, arrêter de fumer ou guérir d'une maladie... Le Soigné émet ses intentions et ses propos sur la base d'un raisonnement clair et sincère de lui-même pour savoir pourquoi il est là. Cela lui permet d'observer ses émotions, au travers de son désir, d'y voir plus sagement pour agir mieux dans les différentes dimensions de sa vie.

RÉSULTATS ET ANALYSE DES EXPÉRIENCES DES INTERVIEWÉS

La religion, c'est pour les gens qui ont peur de l'enfer

La spiritualité c'est pour les personnes qui y sont déjà allées...

Running Hawk de la nation Lakota

Les résultats de ces données proviennent de l'étude approfondie des apprentissages partagés par des groupes interculturels, orientés vers des changements de paradigmes qui se sont reproduits et ont été monopolisés par un seul savoir dominant (Boaventura de Sousa Santos, 2010 p. 36). Il semble que ces canons de pensée soient devenus fixes et reproductifs, appris par un système d'éducation coloniale qui a comme but d'homogénéiser l'ensemble de la société. Nonobstant, il existe la possibilité de créer de nouvelles alter '*natives*' à travers ce projet *décolonial* proposé tout d'abord par différents mouvements populaires qui luttent pour défendre les droits à exister autrement. Ensuite, par ces penseurs d'Amérique du Sud qui nous invitent à réfléchir autour de l'approche *Épistémico-Vivencial* (Catherine Walsh, 2007, p. 31) pour faire face aux possibles gaspillages des alter-*natives* et au manque de sens d'une société fatiguée par l'existence et plongée dans un système éducatif, économique, politique, religieux et de santé actuellement en crise.

DÉFIS CONTEMPORAINS DANS LA COSMOVISION AMÉRINDIENNE

On retrouve donc dans cette note d'investigation, quelques apports du terrain qui peuvent servir à nos réflexions en sciences humaines et sociales. Cette proposition est divisée en trois catégories.

- a) Postures pragmatiques épistémicides.
- b) Avantages et inconvénients des changements de paradigmes reproduits par la science positiviste.
- c) Formation existentielle et pratiques spirituelles des mouvements populaires amérindiens : boussole pour le courant décolonial et méthode épistémique-expérientielle.

a) Postures pragmatiques épistémicides

Dans cette première catégorie, nous voudrions démontrer comment les postures pragmatiques épistémicides peuvent devenir normales pour tous, à tel point qu'elles aveuglent nos propres pensées et opinions.

Verde a suivi, il y a une trentaine d'années une formation non-formelle chez son peuple Kofan. Il a étudié la médecine traditionnelle et les pouvoirs de la plante Ayahuasca. Malheureusement, il a été menacé par des multinationales donc obligé de quitter son riche territoire. Exilé à Cali, il a suivi des études et a fait une recherche en ethnoéducation pour mieux appréhender la pensée des Occidentaux et savoir défendre celle des Amérindiens. Après une quinzaine d'années, il est rentré en Amazonie pour retrouver son peuple et continuer sa formation dans le *Chemin rouge* de la tradition Lakota dont le rituel des "quatre tabacs" qui demande l'étude de la plante du Peyotl.

Extrait 1: 1,2 Verde « Mes ancêtres ont été médecins traditionnels. Malheureusement, la lignée de mes parents et de notre tradition a été coupée et assassinée à cause de l'évangélisation par des missionnaires qui nous ont imposé leur éducation et leur croyance. Alors quand le christianisme est arrivé en Amérique, les Indiens ont été obligés de cacher leurs savoirs et de croire au dieu unique du christianisme... De son côté la religion cherche à faire de nous des sujets religieux et non pas des êtres en évolution... Au sein de ce pouvoir politique et religieux, la science croit en ses propres lois et ce que font ces lois c'est enchaîner et aliéner la pensée. Le résultat est une pensée homogène, limitée. Par exemple, le système de la santé est étudié de leur point de vue, c'est-à-dire, ils ne se centrent que sur la pensée. Quand il y a d'autres alternatives, ils les voient comme des menaces. « Du point de vue du droit, ils nous imposent certaines lois pour que nous soyons endoctrinés mais pas forcément éduqués. Du point de vue scientifique de la santé, à propos des plantes, ils disent que notre médecine est un hallucinogène qui nous fait quitter le réel. Cependant, nos plantes sont plutôt endogènes, ce qui te met dans le réel pour traiter le problème présent. Mais ce n'est pas un problème nouveau, il existe depuis que la couronne espagnole est arrivée ici, en Amérique. Cette vision restreinte a généré une vision toute petite au niveau de la conscience. Cela nous a limités à nous regarder et nous voir de l'intérieur, car ils nous ont appris à regarder depuis là-bas, c'est-à-dire depuis l'Europe... Ces savoirs étaient considérés comme des savoirs profanes, de sorcières ou des savoirs de fous possédés par le diable».

Il est clair que la colonisation et le capitalisme actuel ont pris le pouvoir à partir de la raison, du savoir, de l'être et aussi de la nature. Ainsi, cette universalité scientifique passe sous silence ceux qui ont des "**savoirs locaux**". Donc les savoirs populaires et surtout ceux des indigènes et africaines, sont restés hors de toutes les théories critiques.

J'analyse du point de vue de l'anthropologie comparée, donc je rapproche l'expérience de Tierra qui a été proche du monde occidental et celle de Katio qui est née dans une communauté des indigènes Katio.

« Le sens commun est l'ensemble de préjugés accumulés au travers les siècles ».

Albert Einstein

Tierra a suivi une formation formelle d'ingénieur en Allemagne, elle ne croit pas du tout à la médecine non-conventionnelle ni à ces savoirs qui ne sont pas démontrés scientifiquement et n'ont pas de méthodes.

***Extrait 2 : 1 Tierra** « Je faisais partie d'un monde très scientifique, parce qu'à la base je suis Ingénieur et j'ai terminé mes études dans une Université très réputée... Ahhhh ! Là on ne croit pas du tout à la médecine non-conventionnelle. Nous ne croyons pas en ces croyances de sorciers... »*

À cet égard, Henri Atlan définit : « le dilemme est reposé... entre ce qu'on peut penser de ces 'autres savoirs' donc qualifier ces disciplines de sciences « molles » par opposition aux sciences de la nature dites « dures ». On peut remarquer comme cette évolution a été alimentée par des paradigmes homogénéisant et des visions récalcitrantes qui séparent le scientifique du non-scientifique, la raison du mythe et le corps de l'esprit.

Tierra nous montre aussi sa résistance à accepter et comprendre l'expérience vécue de sa fille. Parce que Tierra a une fille qui assiste régulièrement à ces pratiques spirituelles et donc elle a insisté plusieurs fois auprès de sa mère pour y aller et participer à un rituel du *Chemin rouge* même si sa mère n'y croit pas. Pourtant Tierra ne va pas prendre de risque, car de toute façon la médecine conventionnelle lui a dit qu'elle allait mourir dans les trois mois d'un cancer.

***Extrait 2 : Tierra** « Ma fille m'a dit : Maman si les médecins t'ont dit que tu vas mourir dans trois mois, s'il te plaît, avant de mourir fais-moi ce cadeau d'aller à ce rituel du Chemin rouge... Mais Tierra pensait : « Comme j'étais certaine que cela était de la sorcellerie, j'ai appelé mon médecin traitant pour lui demander si elle pouvait m'accompagner... je pouvais me sentir plus sûre d'expliquer à ma fille du point de vue scientifique qu'il fallait arrêter avec cette histoire de croire qu'un sorcier allait me sauver la vie. Et puis, comme j'allais mourir dans trois mois et que la médecine conventionnelle ne pouvait rien faire, pourquoi ne pas y aller pour satisfaire ma curiosité et ainsi savoir où et qui ma fille fréquentait. Tout ce scénario ne me donnait pas confiance, il fallait être très attentif à chaque détail... Heureusement, j'avais quelqu'un avec moi (mon médecin traitant), à mon côté, parce qu'on ne sait jamais... nous sommes restées debout et nous parlions en chuchotant. Elle m'a dit, alors, tu vas aller t'asseoir et je vais te surveiller du dehors et si quelque chose arrive j'ai mon portable pour appeler la police, ne t'angoisse pas... Ahhh, j'avais tellement peur... Je critiquais toute cette démarche cérémonielle ridicule. Je suis allée m'asseoir à côté de ma fille pour lui faire abandonner ces idées primitives... Ils sont rentrés dans un silence horrible... par contre, moi non. J'avais un brouillard dans ma tête débordant... De ma tête ne sortaient que des rires moqueurs, je me moquais de tout. Pour moi, il était impératif de trouver une explication à tout !... Je sentais une réticence, une répugnance, un refus contre cette plante du peyotl, qui allait me guérir. Jajajajajaja, disait ma tête. Cette plante, une plante allait éviter ma mort déjà diagnostiquée par la science ? »*

Cependant au-delà de ces postures pragmatiques, « la recherche scientifique s'intéresse de plus en plus aux possibles bénéfiques des médecines non-conventionnelles²⁵ » qui sont étudiées dans des catégories plutôt informelles.

Katio a suivi une formation de guérisseuse depuis son enfance, mais le fait d'avoir eu une formation académique à l'université de Paris V nous montre comment sa compréhension des pratiques traditionnelles de sa communauté a été influencée. Donc elle se moque des pratiques que son père lui a transmises.

Extrait 3 : 1, 2 Katio « A l'époque où je faisais mes études universitaires, je commençais à avoir une pensée très linéaire... Une pensée très académique, cartésienne, c'est-à-dire que je commençais à croire que je savais tout... Quand j'étais petite, je voyais comment mon père cueillait des plantes et j'étais un peu insolente, je me moquais de lui, je voyais ça comme du théâtre. Le plus étonnant, c'était de voir que les patients restaient à la maison durant leur maladie. Mon père les laissait tout seuls, il partait dehors pour parler à des gens que nous ne voyions pas. À l'adolescence je continuais à me moquer de mon père et je lui disais « bien sûr il y a des esprits dans l'eau ». Et là, mon père était déçu parce que, même si j'avais vécu plusieurs expériences avec lui, je ne croyais pas au pouvoir des plantes. Alors, mon père nous a donné à boire un verre d'eau avec des plantes en chantant et un autre verre avec des plantes sans chanter. J'étais très impressionnée, car le goût était complètement différent ».

Nous pouvons percevoir comment Katio qui est née dans un environnement de guérisseurs met en doute la connaissance de son père. Même si elle a vécu ces expériences de guérison avec la médecine non-conventionnelle, le fait d'avoir été influencée par une éducation traditionnelle nous montre cette séparation entre la connaissance scientifique et les savoirs locaux, entre la connaissance et la pratique. Là, on peut se rendre compte comment le savoir traditionnel nous enferme aussi dans un système hermétique, au point de nous faire croire que c'est nous qui savons tout et donc que nous avons la vérité. Dans cet exemple, Enrique Dussel nous démontre à quel point nous sommes devenus eurocentriques, car éduqués par un regard monolithique et universel.

Dans ces récits de vie, je me suis rendu compte comment une grande part de nos perceptions ont été très influencées par la science positiviste en intervenant, tant dans notre symbolique individuelle que sur notre imaginaire collectif. Tandis que Tierra s'appuie sur l'existence d'une vérité que certaines barrières rationnelles ont établie dans sa vie et qui ne lui permettent pas d'aller plus loin, Katio nous montre comment les tendances à apprendre les choses de façon homogène peuvent disqualifier nos propres savoirs. De plus, Tierra est figée par la permanence de quelque chose qu'on ignore et qu'en plus on nie. Pourtant, elle veut dominer la vie de sa fille et l'obliger à suivre et répéter les mêmes expériences de connaissance. Cet exemple comporte bien évidemment un changement de direction, vers la contemplation de nouvelles *cosmovisions* qui soient capables de tracer d'autres formes

²⁵Nadine Streit. *Les savoirs profanes des malades, partagés sur les réseaux sociaux d'auto-communication de masse : une source importante d'information nouvelle pour l'institution de la recherche médicale*. Pour l'obtention du Master 2, EFIS, spécialité E.T.L.V. Sous la direction de Francis Lesourd. Département des Sciences de l'éducation. Université Saint Denis, Sep 2014. Paris 8. p.91

structurales de la pensée comportementaliste en rapport avec le commentaire exposé auparavant. Certains auteurs, tel Enrique Leff²⁶ nous donnent des éléments pour déconstruire ce qui a déjà été construit :

« Il est nécessaire de déconstruire ce qui a été pensé pour penser ce qui va être pensé et démêler le plus enchevêtré de nos savoirs pour donner libre cours à l'inédit, en prenant le risque de mettre à bas nos dernières certitudes et de questionner l'édifice de la science ». Enrique Leff

b) Avantages et inconvénients des changements de paradigmes reproduits par la science positiviste.

À travers cette catégorie j'identifie quelques difficultés pour arriver à provoquer un changement de paradigmes face à l'imaginaire-symbolique déjà établi par la société occidentalisee. Nonobstant, nous pouvons observer qu'au fur et à mesure que les Soignés s'engagent dans un travail personnel et qu'ils ont un lien direct avec la communauté, il est plus évident de faire face aux résistances entassées dans leurs mémoires.

*« Le changement n'est pas douloureux. Seule la résistance au changement est douloureuse »
Bouddha.*

Extrait 4 : 3 Verde *« Dans le monde civilisé qu'on habite il est très difficile de percevoir différemment. On est toujours mis entre les murs de la maison, de l'université, puis du boulot et jamais on n'a l'opportunité d'apprendre une autre relation avec d'autres savoirs, avec la nature, avec d'autres connexions de pensées, de sentiments... dans notre état quotidien on est plutôt dans la tête, dans une forme de vie accélérée où les buts et propos ne sont pas tout à fait clairs, parce qu'on est toujours dans la compétition, dans la comparaison et donc la peur est ce qui nous guide ».*

Cet entretien nous montre à nouveau comment la colonisation euro-américaine a voulu monopoliser toute autre forme de sentir, de penser et d'agir. Dès lors le champ '*scientifique des Lumières*', appuyé par ses propres méthodes de recherches, a exigé depuis toujours une seule forme de vie et de vue qui n'accepte pas de dialogue avec ces '*savoirs non-occidentalisés*'. Le fait de ne pas reconnaître ces autres *cosmovisions* du monde, de refuser d'autres formes d'existences, ne veut pas dire qu'il n'existe pas d'autres façons de percevoir différemment la vie. Ce qui se présente est une *injustice cognitive* (Boaventura de Sousa, 2016 : p. 291). À cet égard, B. Pimentel²⁷ souligne combien l'hyper-techno-science est distante d'autres paradigmes qui conçoivent une *cosmovision* différente.

²⁶ Enrique Leff. *Saber Ambiental: "Mas allá de la interdisciplinaridad ambiental y diálogos de saberes"*. Seminario Internacional Dialogo sobre la Interdisciplina, Guadalajara, México, Siglo XXI, 2000, 27-28 de Septiembre.

²⁷ Boris Marañón Pimentel. *Buen-vivir et decolonialidad. Critica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. Coordinador, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones económicas. Primera edición, 2014. p. 22

Extrait 5 : 4 Verde « Le problème est que la science nous a fait croire que la raison et le corps ne sont pas articulés. Pour elle, la raison est faite seulement pour penser et le corps est un objet très éloigné de la connaissance ».

En fait, l'un des principaux défis consiste à déterminer si ces “savoirs non-occidentaux” présents dans des pratiques spirituelles à travers des expériences vécues entre corps-esprit ont un patrimoine à apporter au monde occidental. Car dans notre société sécularisée qui sépare l'homme de la nature, l'esprit du corps et la raison du sensible, les références à la spiritualité sont considérées comme “hors du champ” ou, pire, comme non-scientifiques. On peut penser que ces juxtapositions font partie d'un “dialogue entre démarches qui visent des objectifs différents” (Henri Atlan 1986). Ce que me conduit à penser que le fruit de ce clivage socio-éducatif est un manque d'éducation perceptive vers la compréhension du sensible, d'un manque de discernement de soi face à la spiritualité.

En fait, les biologistes Humberto Maturana et Francisco Varela nous démontrent que l'approche phénoménologique n'est pas dualiste, ces études ne se basent pas sur la séparation entre corps et pensée, sujet et objet. Pour eux il existe une continuité ininterrompue entre notre être, notre action et notre connaissance. Pour ces auteurs connaître c'est savoir être et agir.

Extrait 2 : 4 Tierra « En même temps, ce contraste, cette division, cette disjonction, ma raison ne pouvait pas l'accepter car ma part rationnelle ne pouvait pas le comprendre ».

L'observation participante m'a conduit à penser qu'il peut y avoir deux différences : la première, entre ce qui occupe nos pensées standards par certaines chaînes, croyances ou regards hermétiques, aliénés par un seul modèle de vie. La deuxième, par ces paradigmes qui sont instaurés donc composés par ces jugements établis en rapport avec ce qu'on aime ou ce qu'on déteste, en rapport avec ce qu'on a compris ou ce qu'on a vécu et donc c'est à partir de ce discernement que va se déterminer notre posture réflexive. J'ai observé aussi, une peur persistante chez certains participants qui avaient assisté à plusieurs rituels. Il me semble que c'est la peur des changements qui commande les différents paradigmes du sujet. Malgré cela, je considère que c'est la même peur qui a le pouvoir d'interdire ou de permettre que quelque chose se modifie face à l'inconnu. Pour moi cet extrait contient deux idées : tout d'abord, on peut observer comment les normes paradigmatiques sont devenues énormes dans nos modèles de pensée, à tel point qu'on n'imagine pas comment faire pour sortir de ce modèle cartésien. Le résultat est le reflet d'une culture dépossédée du sens de l'existence et de l'expérience de soi-même. Ensuite, il s'agit ici de comprendre comment ce réflexe du refoulement est devenu très fréquent dans le mode de vie auquel nous sommes habitués. Face à cette idée de ‘modernité/colonialité/capitaliste’ donc comment faire pour changer cet état de choses ? Par exemple, l'éducation occidentalisée nous transmet la nécessité d'apprendre comme une fin, mais non comme un moyen de l'importance de l'acte de faire, même si on n'en comprend pas le but ni le chemin pour y parvenir.

Bien plus, j'ai trouvé un phénomène très intéressant pendant le déroulement de plusieurs rituels : de quelle façon les transformations opèrent-elles sur les personnes qui y participent ? Cette question peut se poser aux Soignés qui vivent ces pratiques spirituelles dans le cadre d'une autoformation existentielle, donc d'un chemin de vie permettant d'élaborer ces interrogations existentielles, ces doutes, ces émotions, ces traumatismes, ces

maladies... dans un milieu écoformatif. Donc la *Formation Existentielle* prend ici un sens pédagogique. Au lieu de nier leurs propres résistances, ces rituels leur permettent de les observer et de préserver leur identité, ce qui les amène à faire un travail avec/sur elles-mêmes et non contre elles-mêmes. Ainsi, l'éducation amérindienne nous invite à prendre en compte le corps et l'esprit comme des éléments indispensables à tout processus d'apprentissage. Tout le contraire de ce que la science nous transmet. Il est important d'analyser si ces deux postures entre corps et esprit, scientifique et non-scientifique, peuvent se comparer à deux figures concaves, qui se reflètent l'une contre l'autre, se heurtent et n'ont rien à s'apporter, juste à se repousser.

c) Formation Existentielle et pratiques spirituelles des mouvements populaires amérindiens : outil pour la pensée décoloniale et l'approche épistémique-expérientielle.

Cette troisième catégorie, nous amène à étudier le concept de Formation Existentielle que l'auteur Pascal Galvani développe dans la revue « *Analyses sur les Pratiques spirituelles* ». Dans cet ouvrage, il récupère, décrit et détaille comment de larges recherches ont été menées par différents auteurs (Desroche, Barel, Castoriadis, Morin, Bachelard, Fabre, Honoré, Foucault, Lesourd, Le Grand, Pineau, Jankélévitch, etc.) sur la spiritualité et la formation existentielle.

Par ailleurs, à propos de l'approche *épistémique-expérientielle*, nous nous référerons aux intellectuels qui ont un rapport direct avec le courant *décolonial* (Walsh, Grosfoguel, Dussel, Mignolo, Escobar, Boaventura, Castro, Palermo, Cisicanqui etc.) et qui ont un lien très fort avec les mouvements populaires des Amérindiens et des Africains. Car ce courant décolonial est né à partir de multiples expériences vécues par/dans les mouvements sociaux. Savoirs qualifiés de subjectifs et populaires, mais qui peuvent en premier lieu, renouveler les pensées dogmatiques et ankylosées qui gouvernent une grande partie du monde occidental. En second lieu, il apparaît que cet éventail de savoirs populaires ouvre d'autres *alter'natives* qui n'ont pas été étudiées à cause d'une certaine résistance épistémologique occidentale. Pendant mon travail de terrain sur les pratiques spirituelles du mouvement populaire du *Chemin rouge*, j'ai pu observer comment un grand nombre d'Européens cherchent une certaine réconciliation et compréhension de leur spiritualité et une certaine récupération de leur santé dans ce berceau d'apprentissages de l'autoformation existentielle.

*Que ton corps ne soit pas la prison de ton
âme,
Ni ton âme la tombe de ton esprit*²⁸

Extrait 6 : 5-7 Verde « *Avec le temps, je me suis rendu compte que je voulais donner une logique à un monde qui agit de manière illogique... Alors, c'était comme me battre contre le courant. Contre ces chaînes, contre cette prison qui m'attachait à un système homogène. Comme la pensée a été colonisée, nous sommes déjà habitués à tout cela, à la souffrance de dépendre de la douleur, à nous auto-punir, à nous*

²⁸ Cette phrase m'est arrivée pendant le temps que je faisais du yoga. Pour moi le yoga est un savoir populaire qui est accessible au monde entier, pour transformer tant leur spiritualité psychorigide que leurs pensées colonisées.

auto-flageller, enclins à nous auto-déprécier. Et c'est là que nous perdons le sens et l'intention de notre vie. Et est-ce que c'est ceci notre projet de vie ? »

Pas le droit de rêver la trame de sa vie ? Ou comme pourrait penser René Barbier, sans le droit de mytho-poétiser notre vie ?

Fée est d'origine française, elle a 42 ans et elle est assistante sociale. La médecine conventionnelle n'ayant pas su la guérir d'une maladie de la thyroïde, elle a cherché une autre approche.

***Extrait 1 : 2 Fée** « Notre éducation nous a refusé le droit de percevoir différemment, de communiquer avec l'eau, avec la terre, avec l'air, avec le soleil, avec les étoiles, avec le pouvoir des plantes, à savoir que l'ADN donne la capacité de rêver, mais c'est à nous de nous transformer, c'est notre responsabilité de nous éveiller, de chercher d'autres visions ».*

Dans les nombreux débats qui ont lieu ces dernières décennies en Amérique du Sud, Arturo Escobar et Alfredo de l'Université Cauca en Colombie nous incitent à penser: "le problème actuel de la crise, ce n'est pas la question climatique ou la nécessité de changer les différents modèles politiques, économiques, éducatifs ou quoique ce soit". Pour eux la question est de savoir quel monde nous voulons et par quels moyens ? À ce sujet, le Taita Queta²⁹ nous pousse à réfléchir...

« Comment allons-nous reconnaître quelle est la solution pour changer la direction de cet état de vie et de cet état d'éducation, si pour avoir la sagesse il est nécessaire de cultiver la pondération entre le savoir et l'être ».

Flor est une femme médecin, née au Canada en 1978 et qui a grandi en Belgique. Elle a entrepris une démarche spirituelle à 19 ans et a rencontré le *Chemin rouge* en Angleterre. Actuellement, elle a reçu la (Pipe sacrée' (chanupa³⁰), de 'l'hôte de sudation-Temazcal et de l'hôte de la demi-lune). Cérémonies qui font partie du *Chemin Rouge*.

***Extrait 1 : 3-7 Flor** « Même si notre éducation nous restreint, je serais incapable de me maintenir sans une communauté humaine, sans le toucher, sans la parole, sans le contact. Car c'est la vie elle-même qui nous enseigne, c'est l'observation du cycle du lever du soleil, du coucher du soleil et puis du réveil de la lune. Puis encore, le réveil du soleil, le réveil de la lune et ainsi de suite... Du printemps, de l'automne, de l'été... C'est simplement, l'observation du cycle humain, de l'enfant vers l'adolescent, de l'adulte à l'homme mûr, du vieillard au sage. L'intégration de la vie c'est tout simplement où je trouve tout l'enseignement de la vie ».*

Lorsque la carence de rituels de passage s'installe dans une société dite civilisée, cela entraîne l'intensification de violences généralisées contre soi-même et contre le monde qui nous entoure. Cela indique aussi l'insatisfaction d'une société destinée à souffrir, à vivre

²⁹ Gouverneur de la culture Kofan de l'Amazonie-Putumayo

³⁰ Sont des pratiques spirituelles (rituels) qui appartiennent au *Chemin Rouge*. Vous pouvez consulter aussi Master 2 par Séverine MAURICE. *Auto-formation existentielle au Féminin et Initiations écologiques Amérindiennes : Contribution à l'étude d'un processus initiatique d'auto-éco-accompagnement « mondialquant » de la formation existentielle à partir de 2 récits de vie de femmes occidentales « Gardiennes d'une pipe sacrée » selon la tradition Lakota, sous la direction de PINEAU Gaston, Université Française Rabelais –Tours-France, Département de Sciences de l'éducation et de la formation, 2007.*

angoissée, déprimée et malade. Et pire encore, sans savoir, sans connaître, ni apprendre à Bien-vivre. À propos d'une société qui devient plus fragile tant physiquement que psychiquement dans la relation qu'il faut avoir avec soi-même, Juda Krisnamurti nous avertit : *No es saludable "estar bien" adaptado a una sociedad profundamente enferma! Il n'est pas sain d'être bien adapté à une société profondément malade !*

Extrait 2 : 5, 6 Tierra « Dans ce rituel il y avait du monde, ça m'a étonnée et pire... le fait de voir que ces gens n'étaient pas comme je croyais. C'est-à-dire, comme des hippies-hippies, tu me comprends ? Je me suis renseignée pour savoir quels étaient les amis que ma fille fréquentait. Un grand nombre de personnes étaient des professionnels (infirmiers, professeurs, biologistes...), il y avait aussi des ingénieurs. Et aussi, plusieurs médecins et des étudiants en médecine, comme ma fille par exemple. J'étais consternée. Ahhhh, cela a ébranlé toute ma structure de pensée ». « Par contre, quand on rentre dans cet état de relation vivante, on observe différemment, ce qui m'a fait ritualiser ma vie et la remercier ». « Il est certain que j'ai perçu comment cette cérémonie commençait à agir sur moi... sur une réalité qui est là, dans le quotidien mais dont nous, les occidentalisés, ne savons pas qu'elle est là. « Ce que m'a laissé cet apprentissage a été qu'au lieu de juger, il faut apprendre à observer au-delà de ce que je n'aime pas ou de ce que j'aime... Je me suis rendu compte que tout n'est pas comme je le croyais, comme je le voyais, ni comme je le pensais, pas non plus comme il me semblait.

Certainement, j'ai constaté que dans notre système de pensée il est possible de modifier certains paradigmes actuellement submergés par des sophismes ou des axiomes qui se refusent aux changements. Précisément le cas de Tierra qui portait un jugement négatif sur quelque chose qu'elle ne connaissait pas. Parce que « Les pratiques d'autoformation conduisent à des techniques nouvelles d'analyse nécessaires pour critiquer l'expérience coutumière et inventer d'authentiques connaissances expérientielles³¹ ».

DISCUSSION

Dans la recherche sur l'Épistémologie du Sud que réalise Boaventura de Susa, nous pouvons constater comment plusieurs mouvements populaires (africain, indigènes, paysans), nous proposent aussi d'autres *cosmovisions* ou alter '*natives*' à cette crise plutôt d'origine existentielle. Catherine Walsh également nous indique l'approche *épistémique-expérientielle* qui tient compte des expériences de ces peuples comme possibles référents pour penser d'autres paradigmes possibles, moins dominants et tout aussi universels. Cette approche cherche à ouvrir les portes de divers mondes où pourraient exister d'autres mondes (Mouvement Zapatiste³²). Nous allons donner une liste détaillée de ces diverses alter '*natives*' dont pourraient tenir compte les sciences positivistes, ce qui les ferait paraître moins arrogantes. Car, à cet égard, *l'occidentalocentrisme, nous donne l'illusion de posséder l'universel et c'est précisément cette arrogance de la connaissance qui nous aveugle.* (Edgar Morin 2012 : p.24).

³¹ Joffre Dumazedier. *Construire ma recherche. Chercheur-accompagnateur, Sous la direction de Georges Le Meur. Chronique Sociale. France, 2005, p.116*

³² www.horizon-nomade.com/le-mouvement-zapatiste/ Sur le site le 21-Décembre- 2012

C'est sur cette réalité que s'appuie actuellement l'Université Populaire des Mouvements Sociaux qui développe des espaces de formation activiste où travaillent des scientifiques dédiés à l'étude de cette transformation.

Voici la liste de ces diverses alter 'natives' :

3. Le processus des communautés indigènes Nasa du Pacifique colombien qui ont proposé depuis 1974, avec l'Association Cabildo Indigène Nasa (ACIN) l'idée du *Buen Vivir*³³. Dans leur langue Nasa Wêi Wêi signifie Vivre et Fizenxi Kiwe que signifie Bien-être ou avoir la gaité de vivre dans leur territoire. Elle prend en compte l'étude épistémologique, éthique et politique du pouvoir décoloniale de la connaissance et réfléchit autour des nouvelles façons de concevoir la construction du territoire, de l'économie et de l'environnement soutenable pour tous.
4. Le projet "*Amantay Wasi*" des peuples indigènes de l'Équateur qui réfléchit sur la production du savoir intellectuel activiste d'auteurs scientifiques rarement mentionnés et inclus dans le domaine des sciences sociales et humaines. Par exemple, Silvia Rivera Cusicanqui, Fausto Reinaga en Bolivie, Dolores Caucuango, Zapata Olivella, Juan Garcia en Équateur et Manuel Quintín en Colombie.
5. L'université *Casa adentro* (Maison dedans) en Équateur. On y débat et discute de la production du savoir ancestral et local et de ses conséquences philosophiques, identitaires, ontologiques-politiques, de santé et d'éducation. La création de la licence en pédagogie de la Mère Terre³⁴ dont le Directeur du programme Green Abadio, indigène de la communauté *Tule*, cherche à fortifier le patrimoine culturel et le respect de la sagesse ancestrale des Amérindiens. Leur savoir consiste à éduquer la perception de l'étudiant en rapport à son corps et celui de la Pache-Mama, (mère-Terre). Car leurs savoirs sont collés au corps (Boaventura, 2016 : p. 371)
6. Depuis l'année 2000, existe la Fondation Route Pacifique des Femmes Indigènes qui ont été déplacées et victimes du conflit armé en Colombie. Elles ont lancé le projet de la commission de la vérité et de la mémoire historique des femmes grâce à laquelle elles confrontent la théorie avec leurs expériences vécues de la guerre invisible qui affecte leurs traditions en Colombie depuis soixante-dix ans. Elles ont ainsi publié le livre "*Le chemin de retour à la mémoire*".
7. Le Taita Querubin Queta, gouverneur de l'ethnie Kofan du Putumayo-Amazone en Colombie, a créé la Fondation Zio-A l'union de Sabiduria³⁵ (l'union de la sagesse) ; il a aussi fondé l'école ethno-éducative culturelle bilingue pour développer et entretenir la langue des Kofan, ainsi que l'institut autonome de médecine traditionnelle "*Casa grande : origen de los principios*" (Grande Maison : l'origine des principes) qui travaille à la mise en œuvre de la convention 169 de l'OIT relative au droit des peuples indigènes et tribaux, pour la préservation des coutumes et la protection de l'intégrité culturelle, sociale, économique et de la vie spirituelle.

³³Le concept de Sumak-Kawsay qu'en espagnol signifie Buen Vivir, est fondé par plusieurs conglomérats des savoirs locaux de la Cosmovision d'Amérique Andine. Paradigme qui cherche d'autres alter 'natives' comme critique décoloniale face aux modèles capitalistes-modernes.

³⁴*Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. www.faceduacion.org/madretierra/ Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.

³⁵Fondation Zio-A'I (Union de Sagesse). *The International Bank for Reconstruction and Development / THE WORLD BANK*. Washington, D.C. USA, first printing, 2005.

8. D'autre part, dans la Sierra Nevada de Santa Marta-Colombie, les Kogis essayent de créer l'université de la sagesse ancestrale.

Cependant, pour que ces projets soient réalisables il est important de “décoloniser la raison, déchaîner la pensée” et écarter l'excès cartésien en recherchant notre conscience cosmique comme une expérience personnelle (Daniel Matul, 2010). D'une certaine manière, aller vers soi-même implique de réveiller cette identité propre que Pascal Galvani, décrit très clairement comme l'ipsité dans la revue « Analyse Pratiques de formation ». Pendant mon observation, l'approche maïeutique a pris aussi du sens dans ma recherche. Pour cela, je ne me réfère pas seulement à Desroche mais aussi, à Socrate quand il dit dans son enseignement sur la maïeutique qu'il est indispensable de s'étudier ou bien d'accoucher l'esprit pour prendre conscience de ce qu'on sait implicitement. Je tiens compte aussi de Foucault quand il souligne que les techniques de soi permettent de retrouver ce qu'il y a dans l'existence humaine d'absolument authentique. Chez Sartre les techniques de soi sont enracinées dans les rituels initiatiques, qui les rendent possesseurs de leurs propres signifiants. Ainsi, la vie collective de ces Amérindiens, intègre ces techniques de soi qui “forment l'esprit et transforment le corps”. Il me paraît que ce savoir originaire et implicite se retrouve chez nous pour changer notre histoire du dedans, sur la base de l'expérience vécue entre corps et esprit. Où le sujet peut répondre à des questionnements tacites et découvrir ses propres savoirs innés qui « nous portent alors vers le silence, au-delà des images et des mots³⁶ ».

Il paraît que «L'apprentissage autochtone a pour but de contribuer à former un être humain complet... [Il] passe inévitablement par tous les aspects de l'existence. Cela comprend les cérémonies, la vie active, la joie et l'humour qui caractérisent toutes les communautés autochtones³⁷» Par ailleurs, dans son livre “Une pédagogie de la spiritualité amérindienne NAA-KA-NAH-GAY-WIN”, Dolorès Contré Migwans nous transmet que dans la tradition autochtone, l'enfant vient du Monde de l'esprit et que, par conséquent, il vient sur Terre pour vivre sa dimension humaine, sensorielle, physique, émotionnelle, sociale et créatrice (2013 : p. 25).

Alors que ces savoirs de la *Formation Existentielle dans la Cosmovision Amérindienne* s'intègrent aux pratiques sociales, à l'éducation et à la politique populaire, à celle du corps et de la santé, en tenant compte des apprentissages *épistémiques-existentiels*, le système éducatif moderne, a des difficultés pour comprendre ces autres alter'*natives*' dites *non-conventionnelles*. Reprenant en cela le point de vue de Francis Lesourd³⁸, il nous paraît essentiel de réfléchir, analyser, et étudier comment faire pour inscrire ces pratiques spirituelles dans les Sciences de l'Éducation, dans le champ de la recherche, de l'autoformation, en particulier dans la formation dite existentielle. C'est ainsi, que plusieurs penseurs d'Amérique du Sud concluent sur la nécessité de concevoir...

³⁶Kintana Andrea. Master 2 en Psychanalyse. 'Le lieu de l'art de la danse chamanique pour la psychanalyse : Est-ce que la psychanalyse est un lieu propice à l'analyse de l'art de la danse chamanique ? Ou peut-être peut-on penser plutôt le lieu de la psychanalyse dans la danse chamanique ? Sous la direction de Pierre Naveau. Université Saint-Denis Paris 8, 2012.

³⁷Etat d'apprentissages chez les autochtones au Canada. Un apprentissage holistique de l'évaluation de la réussite, Ottawa-Canada, 2009. CCA Conseil Canadien sur l'apprentissage. p.37

³⁸Francis Lesourd, 2014, Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité, In Revue Internationale en Sciences de l'éducation et de la formation. 'Analyse'' Pratiques de formation. De quelques enjeux et défis de la recherche sur les pratiques spirituelles en éducation. Université Paris 8. N.64-65 Janvier. p.27

Une société qui dialogue avec d'autres sciences ?

Les mythes remplissent les énormes brèches que découvre l'interrogation humaine, et, surtout, ils s'engouffrent dans la brèche existentielle.

Edgar Morin

Dans l'étude sur l'épistémologie du Sud, Boaventura, remarque qu'il s'agit de tenir compte de l'initiative épistémologique, basée sur une écologie des savoirs. Et les intellectuels du courant décolonial (Dussel, Walsh, Escobar, Grosfoguel, Mignolo, Castro, Cusicanqui, etc.) pensent que les dialogues des savoirs doivent tenir compte des apprentissages interculturels entre toutes les sciences existantes. C'est-à-dire de faire passer la *diversité épistémique*. Toutefois, pour accomplir notre propre destin, il faut un esprit impliqué volontairement dans/sur la connaissance de soi. De ce point de vue, nous pouvons réfléchir : Est-ce que l'éducation conventionnelle est prête à s'ouvrir à la reconnaissance d'autres paradigmes qui tiennent compte de la *formation existentielle* ?

Il nous paraît que ces *Cosmovisions autres*, peuvent servir à évaluer un certain rationalisme radical et les incontestables croyances déterministes de la science. Mais dans ce panoramique de mon investigation, je me pose encore d'autres questions : si la science nie ces possibilités de comprendre les *autres savoirs*, est-ce parce qu'elle a peur de perdre son pouvoir, sa hiérarchie, son contrôle face à l'inconnu ? De ce point de vue, E. Dussel signale que "la science centre ses recherches sur ce qu'elle est sûre de confirmer ou de dénier". Est-ce parce que ces autres visions peuvent nous montrer d'autres regards contra-hégémoniques, de résistance et de ré-exister différemment ? En m'appuyant sur ces questions, je rejoins Isabelle Stengers³⁹ qui nous amène à réfléchir sur ce qu'est la science ? « *Comment peut-elle savoir tant de choses ? D'où lui vient sa prodigieuse capacité de dire Ce qui est ?* ». Ou ce qui n'est pas ?

Notamment, ces autochtones ont pour principe ce que Pineau Gaston appelle la pratique « auto-poïétique » de la grecque auto (soi) et de *poiein* (produire), donc l'idée consiste à se produire soi-même. Ainsi, « *ces cultures sont conçues comme une unité interdépendante et pratiquement symbiotique*⁴⁰ », ce qui permet à ces peuples de lutter pour une résistance décoloniale. Cependant, alors que dans ces mouvements populaires indigènes se situent comme des acteurs de leurs territoires, de leur façon de penser, de leur manière de sentir, de percevoir et d'agir dans le monde, il existe d'autres forces "capitalistes" qui exercent une pression et une exclusion, fermées par des épistémologies enserrées dans la destruction des connaissances propres d'autres nations ethnoculturelles, ce que Boaventura (2010: P.15) appelle l'épistémè-génocide ou Khemilat Fatima nomme l'épistémicide⁴¹.

³⁹ Isabelle, Stengers. *Sciences et pouvoir. La démocratie face à la techno science*. Paris, La Découverte, 1997, p. 11

⁴⁰ Juan Carlos, Orrantia. *Matices Kogui: representación y negociación en la marginalidad*. Yale University. Revista Colombiana de antropología. Vol. 38, ene-dic. 2002, P.45-75

⁴¹ Fatima Khemilat. *Épistémicide. L'impérialisme m'a TueR*. TMTT Talk. Un nouveau souffle. Consulté le 12 Avril 2016

Écotourisme ethnique, spiritualité New-Age et Néo-chamanisme

Les Indigènes, qui ont toujours été ouverts au partage, se trouvent aujourd'hui devant un nouveau défi face à certains mouvements du *Nouvel-Âge et le Néo-chamanisme*. Paradoxalement, et malgré leur caractère pacifique, ces mouvements constituent parfois une nouvelle forme d'oppression et d'ethnocentrisme européen face aux cultures amérindiennes. Cela se manifeste sous la forme d'une appropriation frauduleuse, par certains néo-chamans blancs et même par les Amérindiens eux-mêmes, qui vendent des stages pour devenir chaman en trois jours. Actuellement, nous voyons comment un grand nombre de mercantilistes font voter et élaborent des lois qui les favorisent pour créer de nouveaux colonialismes expéditifs, un '*écotourisme spirituel*' dans la Sierra Nevada de Santa Marta (Cité perdue des Kogis) et en Amazonie (Chez les Kofanes) en Colombie. Je corrobore ici, non seulement une colonisation qui contraint plusieurs groupes ethniques à l'esclavage (production capitaliste-moderne), à l'arrachage de leurs forêts, mais aussi à la scission entre la conception spirituelle et la compréhension du corps, par conséquent, la dislocation entre imaginaire et symbolique. Certainement, ces rituels ont comme fonction principale de guérir une grande partie de l'humanité (avec des plantes médicinales : Coca, Ayahuasca, Peyotl, etc.) et ces plantes ont une grande réputation pour leurs effets médicaux dans le traitement de la dépression, les addictions, le cancer, mais il faut reconnaître que notre société a l'habitude de remplacer une addiction par une autre et de moderniser ces pratiques spirituelles, de transformer donc la guérison pour qu'elle devienne un jeu de postures éclectiques proposées par le New-Age (F, Lesourd⁴²). Tout le contraire du cours de l'histoire coloniale vécue entre la Françafrique qui concerne la fin de l'exotisme, selon (Nacira Guénif⁴³2010).

Dans ce panoramique de mon investigation qui ne se termine pas ici, on remarque combien l'Eurocentrisme Américain de la modernité-colonisé-capitaliste, est encore bien installé chez ces peuples minoritaires. Plus que jamais, ces derniers sont vus comme des outils exotiques emballés dans de beaux cadeaux nommés les droits de la révolution '*fraternité, égalité et liberté*'. Malheureusement, cette petite minorité de peuples (Kogis, Kofanes, Emberà-Katio et d'autres...) est ravagée par ce regard monoculturel qui insiste sur la destruction de toute espèce qui n'agit pas de manière homogène. En revanche, il faut aussi tenir compte du fait que l'excès de rituels est l'idée défigurée et absurde de penser que c'est la plante qui guérit pendant les pratiques de ces rituels. Cela peut aussi affecter la crédibilité de ces *autres savoirs* qui commencent à réapparaître dans le vieux continent. Parce que tant de '*formation sur soi*' peut aussi déformer l'information de soi.

Agua qui est aussi d'origine allemande, qui n'appartient à aucune communauté et qui n'a pas eu d'ancêtres guérisseurs, se prépare à être guérisseur depuis quatorze ans.

Extrait 1 : 2, 9 Agua « Ce que j'ai entendu sur quelques personnes qui proposent des stages pour devenir en trois jours des chamans... Mmmmm ! C'est un manque de respect et d'honneur pour les grands-parents qui ont protégé ces traditions, depuis des siècles. Pour cela, il faut connaître la pensée des grands-parents, il faut

⁴²Francis Lesourd. *Tourisme spirituel et pluralisme thérapeutique : enjeux éducatifs*. Université Paris 8 – EXPERICE. p.102

⁴³Nacira Guénif-Soulamas. 'Le corps frontière, traces et trajets postcoloniaux', *Ruptures Postcoloniales*, Sous la direction de Nicolas B ; Forence B, Pascal B, Achille M. 'Paris, La découverte, 2010, p. 3.

connaître la forme de vie qu'ils ont eue, il faut apprendre comment ils préparent cette médecine, comment est-ce qu'ils apprennent cette médecine et même si tu reconnais les apprentissages des grands-parents, il existe des graduations et des enseignements. Pour te dire quelque chose, il y a des petites écoles, qui te donnent une énorme boule de médecine pour la boire et voir si on en est capable. Là, ils observent si on est conséquent avec ce qu'on veut faire, avec la famille, avec les voisins, avec le travail, avec les études... Enfin, avec le quotidien de la vie. Tout cela, va au-delà d'un diplôme. Pour toutes les personnes qui souhaitent exercer la médecine et soigner, il est nécessaire d'abord de regarder dans son cœur s'il y a la force pour faire ça, ensuite, la personne doit apprendre d'un grand parent, d'un ancien en qui il peut mettre sa confiance, qu'il sache que le grand parent a une bonne pratique, qu'il est un grand Peyotero ou Yajesero et finalement pour être diplômé il faut que la personne sente qu'il est très bien avec elle-même pour arriver à soigner les autres».

CONCLUSION

Les pratiques spirituelles formatrices de la Formation existentielle dans la *Cosmovision Amérindienne*, prévoient une transformation socioculturelle, politique, éducative, de santé mais aussi spirituelle à travers leurs rites et de leurs mythes, porteurs du sens dans la vie quotidienne (Barbier R). Au fil des entretiens, j'ai reconnu toute une somme de savoirs et de potentiels qui se trouvent en chacun(e) des participant(e)s (Taitas et Soignés). En leur permettant d'aller au-delà de ce qu'ils ont appris à l'école, qui est noyée par des idées préfixées, préconçues par la science. Je pense que ces rituels sont un moyen pour permettre au sujet de devenir conscient de ses propres *transformations décoloniales*, à travers des rituels qui nous poussent à penser l'histoire du dedans. Ainsi, le sujet devient conscient de sa propre expérience comme une opportunité d'apprentissage authentique et d'une sagesse compréhensive de sa propre histoire. E. Galeano⁴⁴ nous encourage à continuer dans la recherche de nos racines, parce qu'elles peuvent nous donner une "*conscience plus aigüe*" de leur capacité à faire l'histoire et non à la subir et, ainsi, échapper à ce à quoi le système capitaliste nous confronte constamment. Mais aussi, on peut observer comment ces cérémonies sont devenues une sorte d'onguent pour une société fragile. Profitant de leur malheur existentiel moderne, *les Chamans* font mine de se confronter au désarroi des êtres souffrants, sur les nouveaux marchés des biens spirituels tant mythiques que symboliques. Ces '*Chamans*' s'appuient sur l'émergence spirituelle engendrée par les maladies de l'âme... le désespoir, l'ennui, la dépression de ces sujets qui ne veulent rien savoir du monde absurde, d'une réalité crue et cruelle proposée par un système capitaliste-occidental qui exige l'homogénéisation de toute l'humanité. À mon avis, l'option *décoloniale*, pourrait être un outil adéquat pour aider à la compréhension et à la transformation sociale et existentielle du monde occidental. Nonobstant, il faut se souvenir de l'observation que fait Ramon Grosfoguel : il ne faut pas que le courant décolonial devienne un autre axe scientifique modernisé par le domaine occidental-académique. Car, précisément, ce que le courant décolonial cherche est la déconstruction du paradigme de la domination coloniale de l'Occident sur le reste du monde. En dépit de cela, l'approche décoloniale reconnaît les expériences des mouvements sociaux vécues en dehors du domaine universel mais pas du

⁴⁴ Galeano, Eduardo. *Amérique : Le découvert qui n'a pas encore eu lieu*, Paris, Editorial Messidor, 1991, p. 9.

monde universaliste. Il s'agit ainsi de reconstruire et de récupérer les savoirs qui constituent ces expériences vécues, qui naissent d'elles. Ces savoirs d'origine amérindienne et afro-colombienne, véhiculés par les mouvements populaires sont étudiés comme épistémologie du Sud.

BIBLIOGRAPHIE

- ATLAN Henri, 1986, A tort et à raison : Intercritique de la science et du mythe, Paris, Édition du seuil.
- BARBIER René, 1997, L'approche Transversale, « *L'écoute sensible en sciences humaines* ». (Commentaire Morin et la connaissance). Anthropos, Paris.
- BOAVENTURA de Sousa Santos, 2010, Descolonizar el saber, Reinventar el poder, Universidad de la república, Ed. Trilce, Montevideo-Uruguay.
- _____, 2011, « Utopía y Praxis Latinoamericana » in Revue International de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, / Epistemologías del Sur/Epistemologies of the South. Director del Centro de Estudios Sociales, Facultad de Economía, Universidad de Coimbra, Portugal. Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre) p. 17 – 39
- _____, 2016, Epistémologies du Sud, Mouvements citoyens et polémique sur la science, Editions Desclée de Brouwer, Paris.
- COLIN Lucette et LE GRAND Jean Louis, 2008, L'éducation tout au long de la vie, Paris, Anthropos.
- DESCOLA Philippe, La nature domestique, « *Symbolisation et praxis de l'écologie des Achuar* ». De la Maison des sciences de l'homme, France, 1986.
- DOLORES Contrè M, 2013, NAA-KA-NAH-GAY-WIN « Ecoformation Artistique à la cosmovision amérindienne, Ecologie et formation ». Quebec-Canada, L'Harmattan.
- DUSSEL Enrique, 1992, 1492: El encubrimiento del otro: Hacia el origen del « mito de la modernidad » Anthropos, Bogotá.
- _____, 1995, The Invention of the Americas: Eclipse of « the Other » and the myth of Modernity, Continuum, New York.
- ECOLE Boivin, 2014, Catherine. *Mémoire d'un rebouteux breton*, Paris, Presses de la cité.
- EREIRA Alan, 1994, Le cœur du monde « *La civilisation inconnue des Indiens Kogis* », Paris, Albin Michel.
- ESCOBAR Arturo, 2005, Más allá del tercer mundo, Globalización y diferencia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia / Universidad del Cauca.
- GALEANO Eduardo 1991, Amérique : *Le découvert qui n'a pas encore eu lieu*, Paris, Editorial Messidor.
- GALVANI Pascal, 2005, Retrouver la terre intérieure : *une démarche d'éco formation en dialogue avec les cultures amérindiennes, dans habiter la terre, Ecoformation terrestre pour une conscience terrienne*, Paris, Harmattan. P.65-78
- _____, 1997, Quête de sens et formation, « *Anthropologie du blason et de l'autoformation* », Paris, L'Harmattan.
- _____, 2014, « *La dimension spirituelle de la formation existentielle* ». Dans Pratiques de formation /Analyse n°.64-65 : Pratiques de formation autoformation et interculturalité, Université Paris 8. pp. 9-21.
- _____, 2010, Moments de formation et mise en sens de soi. Histoire de vie et formation, l'harmattan, paris.

- Guénif-Souilamas Nacira, 2010, « Le corps-frontière, traces et trajets postcoloniaux », dans BANCEL *et al.* (dir.), *Ruptures Postcoloniales, les nouveaux visages de la société française*, La Découverte, Paris, p. 217-229.
- _____, 2007, « L'altérité de l'intérieur », dans SMOUTS Marie-Claude (dir.), *La situation postcoloniale*, Presses de Sciences Po, Paris.
- GROSFUGUEL Ramon, 2000, « Developmentalisme, Modernity and independency Theory in Latin America, *Nepantla: view from the South* 1 n° 2 p. 347-374.
- _____, 2005, « The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity Border Thinking and Global Coloniality », *Critical Globalization Studies* présenté par William Robinson et Richard Applembaum, Routledge, Londres, p. 283-292.
- HOTELLIER Alex. 2014 « Pour radicaliser une autoformation spirituelle existentielle » *Présences*, revue d'étude des pratiques psychosociales Vol. 6, <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>
- LANDER Edgardo, 2000, «Ciencias sociales: saberes coloniales y euro céntrico» en Edgardo Lander (comp.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- LEFF Enrique, 2000, *Saber Ambiental*, México, Siglo XXI.
- _____, 2004 «Mas allá de la interdisciplinaridad ambiental y diálogos de saberes», Seminario Internacional *Dialogo sobre la Interdisciplina*, Guadalajara, México, 27-28 de septiembre.
- LESOURD Francis. 2014, « *De quelques enjeux et défis de la recherche sur les pratiques spirituelles en éducation* ». Dans *Pratiques de formation /Analyse* n° 64-65 : Pratiques de formation autoformation et interculturalité, Université Paris 8. pp. 25-44.
- MARANON PIMENTEL Boris, 2014, *Buen vivir et descolonialidad. Critica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. Coordinador, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones económicas. Primera edición.
- MATUL Daniel, *Ensoñando la Trama de La Vida: Cultura y Cosmovisión Maya*. Conferencia Magistral del autor en el V Coloquio Internacional por el Pensamiento Complejo, realizado en Chiapas, México, del 29 al 31 de agosto de 2012.
- MBEMBE Achille, 2013, *Critique de la raison nègre*, Paris, La Découverte.
- MORIN Edgar, 2012, *La voie pour l'avenir de l'humanité*, Espagne. Pluriel.
- QUIJANO Aníbal, 2009, «Colonialidad del poder, sexo y sexualidad» en Carmen Pimentel (coord.), *Poder, ciudadanía, derechos humanos y salud mental en el Perú*, Lima, Cecosam.
- RABHI Pierre, 2010, *Vers la sobriété heureuse*. ACTES SUD (Québec, Suisse et France), Babel.
- STENGERS Isabelle, 1987, *D'une science à l'autre : Des concepts nomades*, Paris, Ed. Du seuil.
- TOLEDO M, Victor et NARCISO Barrera Bassols, 2008, La memoria Biocultural. «*La importancia de la sabiduría tradicional*», Barcelona, Ed. Icaria s.a, Primera Edición.
- WALSH Catherine, 2005, Interculturalidad, Colonialidad y educación, *Pedagogías descoloniales. Practicasinsurgentes de résistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I, Equateur-Quito.
- _____, 2010, « Development as BuenVivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements », en *Development*, 53(1): 15-21.
- _____, 2014 « *Sont possibles unas ciencias otras? Réflexion en torno à épistémologies descoloniales* ». Séminaire en l'universidad d'Antioquia-Medellin, 14, 15, 16 Octobre.
- ZAPATA OLIVELLA Manuel, 1987, *Lève-toi Mulâtre*, (traduit de l'espagnol par Claude Bourguignon et Claude Couffon), Paris, Payo.

LE DAÏMON, UN TIERS SECRÈTEMENT AGISSANT ? RECONFIGURATION DES
PARCOURS ET ACCOMPAGNEMENT PAR LA RECHERCHE-ACTION
(VANDERNOTTE C.)

Aucune théorie n'épuise la richesse de la vie humaine.

James Hillman



Christophe VANDERNOTTE

Christophe VANDERNOTTE est formateur, consultant et coach. Il a été pendant 8 ans responsable de la formation à l'accompagnement individuel dans le master « Consultant accompagnateur de projets individuels et collectifs par la recherche-action » à Paris 3. Il enseigne aujourd'hui la méthodologie de la recherche-action au Conservatoire national des arts et métiers dans le master « Manager d'organismes à vocation sociale et culturelle » du Cestes. Il a publié en 2012 « La démarche autobiographique, une voie d'accomplissement » aux éditions du Souffle d'Or.

cvdnotte@club-internet.fr

Résumé

Quelle est cette mystérieuse voix qui parle à Socrate depuis qu'il est enfant et qu'il nomme Daïmon ? En quoi est-il possible de repérer aujourd'hui son influence dans des formations d'adultes engageant les apprenants dans un processus de recherche-action ? En s'appuyant sur les travaux d'Henri Desroche, fondateur du Collège Coopératif de Paris et de James Hillman qui dirigea l'Institut C.G. Jung, cet article fait le point sur ce « Tiers secrètement agissant » à l'œuvre dans la reconfiguration des parcours, et sur l'intégration des dimensions transpersonnelles dans les démarches d'accompagnement et de coaching.

INTRODUCTION

Dans cet article, je souhaite mettre en lumière une dynamique spécifique qu'il est possible d'observer chez des adultes engagés dans une reprise d'études. Cette dynamique, nous la désignerons par le terme de *Daïmon*, que nous pourrions définir comme la manifestation d'un « appel » (au sens de vocation). Nous préciserons par la suite les raisons qui nous ont fait choisir ce qualificatif plutôt qu'un autre.

Le terrain d'enquête auquel nous nous référons concerne principalement trois diplômes. Le premier, le plus ancien, est le diplôme des hautes études des pratiques sociales, créé par Henri Desroche en 1960 dans le cadre du Collège Coopératif de Paris. Le second est un master 2 professionnel créé à Paris 3/La Sorbonne Nouvelle en 2002 et qui s'est achevé en

2012. Enfin, le troisième est le diplôme de *Manager d'organismes à vocation sociale et culturelle*, qui se situe au Conservatoire national des arts et métiers. Fondé en 1991, il est aujourd'hui implanté à Paris et à Guéret (CNAM Limoges), ainsi qu'à Lille et à Dijon.

La validation de ces trois cursus repose essentiellement sur la réalisation d'une recherche-action. Nous questionnerons à cette occasion la spécificité d'une démarche de ce type et ce qu'elle implique pour les adultes qui s'y confrontent (précisons que le terme « adulte » employé ici met simplement l'accent sur le fait que ces diplômes s'adressent à des personnes justifiant d'une expérience professionnelle ou sociale de plusieurs années).

Pour étayer notre thèse, nous nous appuyerons sur les travaux de chercheurs qui intègrent un registre peu exploré sur le plan universitaire, à savoir les dimensions sensibles et transcendantes de l'expérience.

Enfin, nous envisagerons la portée de ces observations et leurs conséquences en termes de pratiques d'accompagnement et de coaching.

TROIS EXEMPLES ILLUSTRANT L'ACTION DU DAÏMON

J'ai choisi de commencer cet article en présentant trois histoires marquées par des coïncidences remarquables qui portent selon moi la « marque » du Daïmon. Les exemples qui suivent concernent des personnes ayant suivi un Diplôme des hautes études des pratiques sociales. J'aurais pu en choisir d'autres mais, par souci de confidentialité, je ne citerai pas d'exemples extraits des cursus du CNAM et de Paris 3 (même en changeant le prénom, il serait facile de reconnaître la personne concernée).

Nicole

Pour illustrer la dynamique du Daïmon telle que j'ai pu l'observer dans certains accompagnements, je vais m'appuyer sur l'expérience de Nicole avec qui j'ai co-écrit un livre en 1999. Nicole s'était inscrite en DHEPS à Paris 3 juste après avoir été licenciée à l'âge de 55 ans du poste de Directrice des ressources humaines qu'elle occupait dans une entreprise métallurgique. J'avais fait la connaissance de Nicole à titre professionnel puisque j'étais intervenu dans un accompagnement de dirigeant qui s'était déroulé dans son entreprise. N'ayant jamais fait d'études supérieures (elle possédait un CAP de sténodactylo), je lui avais suggéré de s'inscrire en DHEPS afin de valoriser son expérience. Dans ce cadre-là, elle avait fait son *autobiographie raisonnée*. Après avoir réussi sa première année, pour différentes raisons, Nicole décida de ne pas poursuivre. Le travail autobiographique lui avait notamment permis de se reconnecter avec une créativité qui s'était exprimée lorsqu'elle était enfant. Issue d'une famille pauvre et sans avoir jamais pris de cours, elle adorait dessiner, activité qu'elle conserva jusqu'à l'âge de 15 ans, moment où elle émit le souhait d'entrer dans une école qui lui permettrait de développer cette prédisposition. Au lieu de quoi, on l'inscrivit dans une école de secrétariat. Elle commença ensuite sa carrière professionnelle comme assistante secrétaire puis gravit les échelons et finit par occuper un poste de DRH dans une entreprise de 300 personnes. Par ailleurs, elle avait divorcé à l'âge de 35 ans et élevé seule sa fille. Entre 15 ans et 55 ans, le dessin et son goût pour la créativité avaient donc disparu de sa vie et elle en avait même oublié le souvenir. C'est en remplissant sa « bioscopie » que le dessin était réapparu dans la colonne « formations non formelles ». Cette année de transition à Paris 3 ainsi que l'écriture de la

notice de parcours l'avaient confortée dans son besoin de « changer de registre » alors même qu'on lui proposait dans sa région (la Haute-Saône) différentes responsabilités que Nicole jugeait plus honorifiques qu'intéressantes.

À la fin de sa première année de DHEPS, elle était donc arrivée à deux conclusions : la première, c'est qu'elle n'avait plus envie d'évoluer dans le monde de l'entreprise, la seconde c'est qu'émergeait de nouveau cette aspiration à exprimer une certaine forme de créativité. Seulement, habitant un village dans un environnement rural qui offrait *a priori* peu de ressources à ce niveau-là, je lui conseillai d'être attentive à son environnement dans l'hypothèse où il se produirait quelque chose d'inhabituel en réponse à son attente (je faisais, comme toujours, l'hypothèse qu'une *synchronicité* était susceptible d'advenir, à savoir un événement extérieur inattendu en lien avec son aspiration intérieure). Quelques semaines plus tard, Nicole m'appela pour me dire qu'elle avait trouvé un atelier d'icônes à une quinzaine de kilomètres de chez elle par le biais d'une annonce à la boulangerie. Cette annonce l'avait interpellée car le lieu en question s'appelait « Atelier Saint Nicolas ». Ce fut pour Nicole le début d'une nouvelle période de vie qui aurait été inimaginable peu de temps auparavant. Suite à ce premier événement, d'autres coïncidences tout aussi étonnantes se produisirent, portant selon moi la marque du Daïmon.

Pour conclure la présentation d'un cas qui n'a rien d'unique, une anecdote : j'échangeais récemment au téléphone avec Nicole et lui demandais à quel âge cette aptitude au dessin s'était manifestée. Elle ne se souvenait plus exactement, si ce n'est que cela remontait à ses premières années. Et me dit-elle, « *maintenant que tu m'en parles, je me souviens que je dessinais surtout des visages* » !

Fabrice

Fabrice naît dans une famille d'artisans avec une forte souche paysanne. Après une scolarité sans histoire mais sans grand intérêt, il arrête ses études après le Bac. Il réalise alors un rêve d'enfant, à savoir voyager autour du monde. Pendant plusieurs années, il explore différents continents : Europe, Asie, Amérique du Sud, Australie. De retour en France, il enchaîne les « petits boulots » : vendangeur, cuisinier, démarcheur pour un CFA, imprimeur de cartes de visite dans une galerie marchande, aide-carrier, garde d'une personne âgée à domicile, réceptionniste dans un hôtel, peintre, monteur de stands sur des salons... Prototype de l'autodidacte qui lit et s'intéresse à de nombreux domaines, suite à la rencontre d'une professionnelle qui s'est engagée dans un DESS de psychologie après avoir fait un doctorat d'économie, il envisage de reprendre une formation et trouve quelque temps plus tard une formation d'assistant de direction hôtelière. Un jour, à l'occasion d'un rendez-vous en banlieue parisienne, il entre « à tout hasard » dans une agence de l'Agence nationale pour l'emploi. À l'entrée se trouve une grande affiche qui présente une formation universitaire ouverte à tout adulte porteur d'une expérience d'au moins 5 ans sans condition expresse de diplôme. À sa lecture, dira Fabrice, « *Une chaleur intérieure m'a envahi et mon cœur s'est mis à battre plus fort : c'est ça ! C'est ce qu'il me faut* » ! Il est convaincu que là est sa voie.

Quelques mois plus tard, il intègre le DHEPS et la filière des « Pratiques sociales », à 36 ans. Il y fait la connaissance d'un collègue qui travaille comme formateur d'adultes. Celui-ci l'encourage dans cette voie et le présente à son employeur qui accepte de le prendre à

l'essai. Essai concluant, une nouvelle carrière commence. Le temps passe, il s'est marié. Quelques années plus tard, commence à germer l'idée d'entreprendre un autre cursus pour obtenir un diplôme de niveau Bac + 5 qui lui serait profitable, à la fois sur un plan personnel et professionnel. Quelques semaines plus tard, quelqu'un lui parle d'un salon sur la formation professionnelle organisé à la Porte de Versailles, salon qui ne l'intéresse pas *a priori*. Finalement, il décide d'aller y faire un tour. Peu de stands, peu d'exposants, et puis, au détour d'une allée, un stand de Paris 3. Là, il apprend que l'université où il a fait son DHEPS devrait ouvrir un DESS de « Formateur d'adultes, accompagnateur de projets par la recherche-action » qui est en fait le prolongement du diplôme qu'il a fait précédemment. Mieux, d'anciens profs qu'il a connus y interviennent. Et c'est « tout naturellement » qu'il intègre la première promotion quelques mois plus tard.

Ingrid

J'ai fait le choix de présenter l'histoire d'Ingrid car elle illustre également cette forme de « magie » de l'existence telle qu'elle peut s'exprimer dans les parcours marqués du sceau du Daïmon en lien avec la recherche-action. Ingrid est issue d'une famille dans laquelle les hommes occupent des postes professionnels importants (un de ses oncles a été troisième magistrat de France) et font des études longues. À 15 ans, elle rêve de devenir anthropologue et historienne des religions (« *Cela me passionnait déjà* »). Mais suite à des problèmes de santé, elle fait des études de documentaliste et devient « *mère au foyer* ».

À 54 ans, elle perd successivement son mari (suite à une longue maladie) et son père qui lui confie avant de mourir qu'il regrette de ne pas l'avoir poussée à poursuivre ses études, contrairement à ses frères.

Quelques mois plus tard, en parlant avec un professeur des Arts décoratifs dans un café à Paris, elle découvre l'existence d'un cursus qui vient d'être créé à Paris 3 et que suit la nièce de cet enseignant. Il s'agit du DHEPS qu'elle intègre à la rentrée suivante à l'âge de 55 ans.

Forte de son Diplôme des hautes études des pratiques sociales obtenu 4 ans plus tard, elle s'inscrit en DEA à l'École des hautes études. Et, remarque Ingrid, « *quand j'ai reçu mon diplôme de DEA, je me suis aperçu que l'intitulé était "Diplôme d'Etudes Approfondies d'Anthropologie et d'Histoire des Religions". Bizarrement, je ne connaissais pas l'intitulé exact de ce DEA, mais j'ai relu deux fois ce qui était écrit sur mon diplôme : sans le savoir, j'avais réalisé mon rêve d'adolescente !* »

Elle soutient sa thèse à La Sorbonne à l'âge de 67 ans et, depuis, est membre d'un laboratoire de recherche rattaché au CNRS et à l'École pratique des hautes études (EPHE).

LE DAÏMON, DE SOCRATE À AUJOURD'HUI

Intégrer un master professionnel signifie au départ s'engager dans un processus de formation dont la finalité est l'acquisition de capacités nouvelles : mettre en œuvre un projet associatif, impliquer les usagers, mobiliser une équipe, gérer un budget, évaluer des actions, tels sont quelques-uns des objectifs de la formation de « Manager d'organismes à vocation sociale et culturelle » du CNAM. Conduire et accompagner un groupe dans un projet de recherche-action collective, accompagner des acteurs dans un développement

professionnel, une prise de fonction ou une démarche de validation des acquis de l'expérience, concevoir des dispositifs d'évaluation, tels étaient quelques-uns des objectifs du master DEPRA à Paris 3.

Pourquoi alors faire référence au Daïmon, qui, pour les Grecs, était une entité intermédiaire entre le monde des dieux et celui des humains, dans un processus rationnellement construit et dont la finalité est l'obtention d'un titre universitaire ?

Pour cerner la dynamique du Daïmon, je m'appuierai dans cet article sur trois auteurs en particulier. Le premier, Socrate, n'a rien écrit et c'est donc Platon que je citerai pour illustrer la relation de Socrate au Daïmon. Le second est James Hillman, psychologue et psychanalyste américain qui fit ses études en France et en Suisse avant de devenir le premier directeur de l'Institut C.G. Jung à Zurich, poste qu'il occupa pendant 10 ans avant de rentrer aux États-Unis et de publier quelques années avant sa mort, un ouvrage intitulé « *The Soul's code. In Search of Character and Calling* », traduit en français par « *Le code caché de votre destin. Prendre en main son existence en élevant sa conscience de soi* » (*sic*). Cet ouvrage s'appuie principalement sur de nombreuses biographies de personnalités américaines (mais pas uniquement) pour montrer les différentes manifestations du Daïmon et la manière dont « il » intervient dans les destinées. Hillman utilise différents termes qu'il adopte comme des *quasi*-synonymes pour parler du Daïmon : akène (l'akène est un terme botanique désignant une graine qui contient l'arbre ou la plante en devenir), image, personnalité, génie, vocation, âme, destin ou destinée. Enfin, le troisième auteur qui fait le lien avec la recherche-action est Desroche lui-même qui revient à la fin de sa vie à de multiples reprises sur le Daïmon, et sur son corollaire, à savoir la Maïeutique. Ce qui suit s'appuie également sur mes expériences d'accompagnement et de coaching (plus de 150 en une vingtaine d'années) autour de problématiques essentiellement liées au développement des potentiels individuels et à la gestion des transitions.

Une précision importante en préambule : si Hillman précise en introduction de son travail que les figures du Daïmon (ou des représentations qui pourraient s'en rapprocher) se retrouvent dans quasiment toutes les cultures et religions, ni lui ni Desroche ne se réfèrent à une origine « religieuse » pour le définir. Au contraire, l'un et l'autre multiplient les équivalences et les figures de style pour éviter de se laisser enfermer et de « réduire » la dynamique qu'ils nomment ainsi à une croyance particulière.

Socrate, dans l'œuvre de Platon, évoque à plusieurs reprises sa relation au Daïmon. Notamment au moment de son procès, quand il doit faire face à l'accusation selon laquelle il n'honorait pas les dieux de la cité. À cette occasion, il cherche à montrer, à travers cette relation au Daïmon, qu'il n'en est rien puisque ses actes sont infléchis par cette « présence daïmonique » dans son existence. Il précise tout d'abord qu'il perçoit cette « voix » depuis qu'il est enfant : « *C'est une voix qui, lorsqu'elle se fait entendre, me détourne toujours de ce que je vais faire, mais qui jamais ne me pousse à l'action* ». Et « *alors que la voix divinatoire qui m'est familière, celle que m'envoie la divinité, ne cessait de se manifester jusqu'à ce jour pour m'empêcher, même dans des affaires de peu d'importance, de faire ce que je ne devais pas faire, aujourd'hui... le signe divin ne m'a retenu ni ce matin alors que je sortais de chez moi ni au moment où ici, devant le tribunal, je montais à la tribune ni durant mon plaidoyer pour m'empêcher de dire quoi que ce soit. Bien souvent, en d'autres circonstances, il m'a fait taire au beau milieu de mes propos. Aujourd'hui, au contraire, au cours de l'affaire, il ne m'a jamais empêché de faire ou de dire quoi que ce soit* » (apologie

de Socrate). Dans un autre passage dans le *Théétète*, Socrate confie qu'il ne choisit pas forcément ses disciples : « *A quelques-uns la chose divine qui m'arrive me retient de m'unir, à quelques-uns elle me laisse le faire* ».

À titre d'anecdote, le volume de *La Pléïade* traduit le terme « Daïmon » par « démon » (« *que la voix de mon démon m'empêche de fréquenter* »), alors que la récente publication chez Flammarion parle de « *signe divin* ». L'effet produit par ces différents termes n'est évidemment pas le même...

Chez les Grecs, comme déjà dit, le Daïmon est un « esprit » intermédiaire entre les dieux et les hommes. Pour Socrate, le Daïmon n'est pas une croyance : c'est une présence « naturelle » qu'il expérimente depuis qu'il est jeune. Cet esprit, qui ne se manifeste qu'en des occasions bien précises, le guide en l'empêchant d'accomplir certaines actions.

Pour J.J. Duhot, « Socrate a choisi la raison, il veut comprendre, mais il sait aussi que son expérience dépasse toute expression rationnelle, même si elle ne peut être en désaccord avec la raison ». Et plutôt que de considérer le Daïmon de Socrate comme un élément pittoresque cadrant bien avec son personnage « excentrique », il considère que « le rapport de Socrate au surnaturel est le moteur même de sa pensée. C'est sur cette relation au surnaturel, et non malgré elle, que Socrate construit sa pensée jusque dans ce qu'elle a de plus initiateur de la modernité ».

James Hillman, de son côté, va s'attacher à démontrer que le Daïmon est aux commandes de la plupart des biographies de personnalités qu'il a étudiées, tout en précisant qu'il s'agit d'une dynamique qui concerne tout un chacun. « *Tout se passe, dit-il, comme si un jour ou l'autre quelque chose nous poussait sur une voie particulière. Il arrive que la mémoire garde la trace de ce « quelque chose » : un signe à un moment précis de l'enfance, un appel pressant venu de nulle part, une fascination, un évènement étrange et inopiné tenant lieu de révélation : voilà ce que je dois faire, voilà ce qui m'attend. Voilà ce que je suis* ».

Chez lui, le Daïmon est plus qu'une « présence agissante », c'est l'affirmation qu'il existe en chacun un « motif » au sens de schème, d'image, de dessein qui préfigure le cheminement à venir de l'enfant et, en tous les cas, l'inspire. Chacun serait ainsi porteur d'une vocation (quelle que soit sa nature) qui se manifesterait à certains moments sous la forme d'un « appel », d'une inspiration qui donneraient une certaine inflexion à l'existence, conférant par là même « *le sentiment qu'on ne vit pas sans raison* ». Dessin et dessein se rejoindraient pour donner un certain sens aux trajectoires humaines.

Un mot comme vocation, qui fait aussitôt penser à la vocation religieuse ou à la vocation de l'artiste, charrie l'idée qu'il existerait des élus ou une élite qui seraient dépositaires d'une « grâce » particulière. Chez Hillman, il n'en est rien : son expérience de psychologue-psychanalyste lui fait dire qu'au contraire, la prise en compte du Daïmon ne peut que renforcer l'attention portée à chaque jeune pour repérer ce qui serait susceptible de renvoyer à une appétence particulière ou à une capacité innée. Et ceci dans la mesure où le Daïmon recouvre tous les domaines de l'existence et non quelques registres spécifiques.

En ce sens, il est intéressant de croiser l'approche de Hillman avec les travaux d'Howard Gardner sur les intelligences multiples. En effet, parmi les critères retenus par Gardner et son équipe pour spécifier une intelligence figure le recensement d'« enfants prodiges » ayant manifesté tel ou tel type d'intelligence sans qu'on puisse l'attribuer à l'éducation ou à l'influence du milieu familial (ce qui relance l'éternel débat entre l'inné et l'acquis).

Les intelligences identifiées par Gardner et son équipe renvoient donc à des capacités « naturelles », innées, que manifestent des jeunes enfants très tôt dans leur développement.

Autre élément apporté par Hillman dans sa démonstration, outre le fait que « chacun d'entre nous vient au monde avec une image qui le définit... cette forme, cette idée, cette image, ne tolère guère de vagabondage ». Il met en avant un argument étonnant pour justifier les résistances que suscite la prise en compte du Daïmon comme facteur explicatif des conduites humaines : « Cette image prend notre intérêt à cœur puisqu'elle nous a choisis pour des raisons qui lui sont propres. Que le Daïmon s'intéresse tant à nous est peut-être ce qui est le plus difficile à accepter dans cette théorie ».

Pour Hillman, la singularité de chaque être représente son « capital le plus durable... On ne se connaît pas soi-même, affirme-t-il, on se découvre. Et l'on a besoin d'être réveillé par les autres si l'on veut découvrir son visage ». Enfin, le caractère que manifeste un individu fait partie intégrante, selon lui, des spécificités du Daïmon.

Quant à Desroche, comme je l'ai déjà souligné en préambule, les mentions concernant le Daïmon se retrouvent dans tous les derniers textes qu'il a publiés et attestent de l'importance qu'il lui donne.

Curieusement, dans le premier ouvrage qu'il publie en 1944 sur « *Paul Claudel, poète de l'amour* », on trouve une métaphore sur la vocation identique à celle que proposera Hillman cinquante ans plus tard pour définir l'akène : « *Vocation, comme la vocation du chêne dans le gland : une force primitive, voire explosive, vaguement titanesque... Vocation personnelle* », à condition d'entendre ce mot, au sens de l'aphorisme devenu classique : « *Deviens celui que tu es* » ».

Les citations de Desroche sur le Daïmon rempliraient à elles seules plusieurs pages. Par ailleurs, il est un autre terme qui revient constamment dans ses propos, c'est celui de Maïeutique, terme que Socrate emploie pour qualifier sa méthode qui l'amène à accoucher les « âmes ». Desroche dira à plusieurs reprises que la « *caution socratique* » n'est venue qu'après. C'est l'accompagnement d'adultes en recherche-action qui l'a conduit à utiliser cette image pour qualifier l'opération qui permet à une personne, dans le cadre d'un entretien centré sur son parcours, de prendre conscience d'un fil rouge qui traverse son expérience. Fil conducteur dont la personne n'avait pas conscience jusque-là : « *« Exhumer » la nappe (phréatique) : celle-ci est d'eau vive. Elle existe. Elle préexiste au forage. Maïeutique !... Ce fut le terme avancé par Platon — et Socrate — pour dénommer « l'accouchement mental », c'est-à-dire la mise au jour, au clair, au net, du « daïmon », ce petit dieu, ou démon qui est aussi un ange, tel que chaque personne — physique ou morale — en est prégnante ou imprégnée, pour peu qu'un maléfice n'ait pas commis sur eux le massacre de leur innocence... »*.

Rappelons que dans un de ses derniers écrits, Desroche affirme que s'il avait un métier à inscrire sur sa carte d'identité, il mettrait « ingénieur maïeuticien » : « *C'est un art et un métier. Pas seulement la « délivrance d'une carte ». Une spéléologie « vocationnelle » dit-on de plus en plus. Pour trouver ou retrouver : le « daïmon » selon Socrate ; le Mozart selon Saint Exupéry ; le Raphaël selon Marx ; le petit dieu, la fée Sapience, la créativité virtuelle dont, par hypothèse, chacun et chacune sont prégnants ou imprégnés* ».

Enfin, lors d'une de ses dernières interventions publiques devant les étudiants du RHEPS, il revient sur ce qu'il considère être un pivot de sa démarche : « *Vous avez une certaine*

expérience de la vie, une certaine initiative, un certain entrepreneurship, une certaine militance, solidarité, un certain don de compagnonnage, il y a un petit trésor en vous, il y a un petit dieu en vous, une petite fée espérance en vous. Mais elle est cachée, elle est occultée, elle est inhibée, elle est matraquée même par l'environnement. C'est à vous de la faire sortir, et quand vous l'aurez trouvée, et bien ça se passera comme dans les cultes de transe que mon vieil ami Roger Bastide m'a appris, les Dieux descendent, et puis ils vous prendront pour monture et vous irez loin. Croyez-moi, ça existe».

Le Daïmon chez Desroche est d'abord la source d'une créativité singulière, d'un « génie » personnel qui peut se repérer lorsqu'on cartographie la trajectoire de la personne, et particulièrement dans les deux colonnes du milieu de la bioscopie, celles qui recueillent les expériences vécues en termes de formations non formelles et d'activités sociales. Car si les deux colonnes des extrémités, à savoir les formations formelles et les activités professionnelles sont chargées du poids de la socialisation et se trouvent davantage dépendantes des conditionnements socio-culturels, les colonnes du milieu représentent des espaces d'expression où le « génie » personnel et certaines « intelligences » ont pu se révéler, même sur des temps courts et à travers des activités que l'entourage aura jugées comme sans importance.

Le Daïmon ou le rappel à soi

À travers les trois récits proposés en introduction, de même qu'en suivant la description qu'en donnent Socrate, Hillman et Desroche, on retrouve des caractéristiques communes à la manifestation du Daïmon. Une manière de qualifier l'action du Daïmon serait de parler de « rappel à soi », et ce, en mettant l'accent sur deux aspects : d'une part, il y aurait un potentiel préexistant chez la personne, d'autre part ce potentiel, pour s'exprimer, nécessiterait un certain cheminement et l'intervention du Daïmon n'aurait d'autre but que de créer les conditions favorables pour que la personne puisse s'y engager. Ces interventions pouvant s'opérer, soit sous la forme d'intuitions ou d'une voix intérieure (comme chez Socrate), soit par le biais de coïncidences extérieures remarquables.

Si je devais à présent, à travers mon expérience d'accompagnement, résumer les traits distinctifs de ce que je considère être la « sphère d'intervention » du Daïmon, je mettrais en avant les éléments suivants :

- - Il existe chez la personne concernée un potentiel créatif, qui peut se situer dans des domaines très divers. Celui-ci peut émerger très tôt dans l'existence, à un âge où le jeune enfant a la liberté de s'exprimer comme il l'entend.
- - Cette capacité, ce don, ne sont pas obligatoirement liés à un apprentissage antérieur ou à l'influence de la sphère familiale.
- - Le processus de socialisation, pour une raison ou pour une autre, peut « étouffer » cette prédisposition (ou ce « génie » au sens où l'entendait Desroche), et, à tout le moins, en nier l'intérêt et l'importance pour le développement de l'enfant et du jeune adulte.
- - Ce potentiel, même nié ou ignoré, reste intact et pourra resurgir à n'importe quel moment de l'existence (il n'est pas assujéti au temps chronologique).
- - Comme toute prédisposition, elle s'exprimera d'autant mieux si l'environnement favorise son éclosion : entourage valorisant l'engagement dans cette activité, rencontre d'un mentor ou d'une personne experte, intégration dans un collectif partageant la même passion, etc.

- - Des coïncidences uniques (et parfois inimaginables) contribuent à la transformation du contexte et à l'avènement de cette potentialité : rencontre, découverte d'un lieu, lecture, évènement imprévisible, etc.
- - Cette nouvelle voie est à l'origine d'une bifurcation existentielle et d'une transformation sur le plan identitaire.
- - Cette dynamique (au sens d'énergie) modifie l'environnement dans lequel elle s'exprime.
- - Enfin, si cette émergence peut advenir très rapidement (il lui suffit d'être « reconnue »), son inscription dans la vie de la personne (sur le plan personnel et professionnel) peut prendre un certain temps.

LE RÔLE DE LA FORMATION DANS LA RECONFIGURATION DES PARCOURS ADULTES

Il va de soi que si je traite en priorité de la filière des Pratiques sociales initiée par Desroche, le phénomène que j'aborde n'est pas confiné à une filière particulière. Depuis un certain temps déjà, des recherches ont mis en exergue le fait que la formation professionnelle constitue une étape essentielle dans le processus de socialisation de l'adulte. Fond-Harmant, par exemple, montre que la reprise d'études révèle des processus profonds de restructurations existentielles : « *Le retour à l'université apparaît comme un processus de socialisation nouvelle. C'est un moment biographique qui trouve son origine dans un détachement ou un nouveau rapport de l'individu à sa vie sociale ou professionnelle* ». Et, « *Dans tous les cas, la reprise d'études participe à la transformation de la trajectoire des individus* ».

Mesnier et Missotte, de leur côté, ont analysé les effets d'une formation à l'accompagnement d'individus et de groupes en recherche-action.

À partir des années 1970, on assiste à une « déstandardisation » des parcours de vie : le temps de la formation qui concernait essentiellement jusque-là les périodes de l'enfance et de l'adolescence (du jeune adulte pour les cursus plus longs) devient un enjeu « tout au long de la vie ». Sous la pression des évolutions techniques, de la transformation des métiers, des reconversions choisies ou subies dans un environnement économique générateur de précarité, mais aussi d'une évolution des modes de vie, la formation joue un rôle central en offrant un « espace transitionnel » à l'intérieur duquel l'adulte pourra expérimenter un autre positionnement et s'autoriser à d'autres perspectives.

Si j'établis une typologie des étudiants adultes qui intègrent le master du CNAM, et antérieurement, ont suivi celui de Paris 3 (ils ont entre 30 et 60 ans), quelques profils ressortent :

- Ceux qui ont quitté tôt le système scolaire alors que leurs capacités leur auraient permis d'atteindre un niveau de diplôme plus élevé, et qui ont ensuite fait leurs preuves dans leur domaine de prédilection. Ils viennent chercher une reconnaissance universitaire tardive susceptible de donner un nouvel élan à leur parcours personnel et professionnel.
- Ceux qui sont allés « au bout » d'une expérience professionnelle et qui, après 15 ou 20 ans de pratique, aspirent à faire « autre chose ».
- Ceux qui ont accumulé les expériences et font face à un sentiment d'usure : ils sont à la recherche d'une voie qui ferait la synthèse de leurs expériences et des compétences acquises tout en les valorisant à travers l'obtention d'un diplôme de niveau Bac + 5.

- Ceux qui viennent « chercher un diplôme » qui leur est nécessaire au regard de ce qui est exigé aujourd'hui dans les fonctions d'encadrement, notamment dans le secteur médico-social.

Les spécificités de la recherche-action comme processus formatif

Pourquoi le Daïmon concernerait-il en particulier les cursus amenant des étudiants à s'engager dans une démarche de recherche-action ? L'enjeu de départ pour un apprenant, quel qu'il soit et quelle que soit la filière universitaire choisie, est de réussir dans son désir d'obtention d'un diplôme. Ce qui va distinguer un parcours de recherche-action de filières plus « classiques » (j'entends par là des diplômes qui supposent d'assister à des cours, où la seule présence suffit, cours qui seront validés par une épreuve attestant du niveau minimum de connaissances acquises dans la matière), c'est le fait de produire une recherche à partir d'un questionnement personnel étayé par une enquête de terrain. Il suffit d'accompagner des apprenants adultes dans une démarche de recherche-action après avoir effectué soi-même ce parcours pour savoir qu'il ne s'agit pas d'un « long fleuve tranquille ». Les « étudiants stratèges » qui espèrent obtenir leur diplôme en s'engageant *a minima* dans le travail demandé déchantent en général assez rapidement. Car, à la différence du cours magistral qui permet de ne pas s'impliquer outre mesure, l'« *autoformation mutuelle assistée* » qu'est la recherche-action s'adresse en priorité à l'acteur endossant l'habit d'*auteur*, auteur, autorisation, autorité et authenticité se rassemblant autour de la même racine.

On pourrait dire qu'émerge dans le processus de recherche-action une dialectique souvent évoquée, celle de l'être et de l'avoir : avoir un diplôme et/ou être « authentiquement » soi ? Nous n'aborderons pas ici les différentes conceptions du « Soi » pour nous en tenir à la mise en évidence de la tension entre l'être et l'avoir telle que nous avons pu l'observer à travers nos accompagnements et l'animation d'ateliers de recherche-action.

Car la latitude laissée dès le départ à l'apprenti-chercheur pour définir une question de recherche ancrée dans son expérience professionnelle ou sociale ouvre un espace dans lequel vont s'engouffrer des dynamiques (on pourrait aussi parler d'énergies et de « puissances ») jusque-là réfrénées ou étouffées par le processus de socialisation. En effet, l'invitation à définir une question qui « fait sens » pour la personne va, pour certains, n'être que la première mise en mots d'un processus plus profond de reconnexion à une « quête » personnelle qui trouve là un premier mode d'expression. C'est ainsi qu'on verra certains, qui d'emblée sont persuadés d'avoir trouvé une problématique de recherche « évidente » (souvent en lien avec leur activité professionnelle du moment), éprouver les pires difficultés à avancer dans leur travail. Ce qui se traduira par une déstabilisation progressive et ce qu'on pourrait qualifier par la manifestation d'une « désorientation », si ce n'est d'une « déroute », eu égard à la ligne droite espérée.

Avoir le sentiment de ne plus savoir où l'on va (alors que peu de temps avant, on était certain de « tenir » sa question de recherche), passer du sentiment d'évoluer sur un chemin relativement balisé pour se retrouver à « tourner en rond » sans savoir dans quelle direction se tourner, tels sont quelques-uns des sentiments douloureux éprouvés par ceux pour qui la recherche-action se transforme en « aventure » aux résonances existentielles alors qu'ils étaient venus pour se former et acquérir une nouvelle légitimité professionnelle. Bien entendu, tous les participants ne sont pas concernés par cette dynamique transformatrice : il

en est un certain nombre pour qui le cursus s'effectue sur le mode de l'adaptation et de la satisfaction aux normes prescrites (du moins telles qu'elles leur apparaissent).

Un autre indicateur souvent constaté est l'ennui éprouvé par les autres membres de l'atelier lorsque la personne présente sa problématique : celle-ci ne suscite aucune « mise en mouvement », chez elle comme chez ceux qui l'écoutent, et à l'inverse, une forme d'enthousiasme et un dynamisme contagieux seront la marque d'une thématique qui fait sens.

Il va de soi que les étudiants n'ont pas conscience au départ qu'ils sont porteurs d'une dynamique particulière : c'est une démarche et un outil spécifiques qui vont y contribuer.

L'autobiographie raisonnée comme support de conscientisation

De quelle façon la recherche-action, telle que l'envisageait Desroche, amène-t-elle des acteurs à modifier leur positionnement personnel et professionnel ? Nous avons évoqué précédemment l'invitation à définir une question de recherche qui ne soit plus seulement dans le registre de l'adaptation ou de l'utilité mais dans celui de l'authenticité et de l'accomplissement personnel. Un autre « outil » va y contribuer de manière décisive : il s'agit de l'autobiographie raisonnée.

Réaliser son *autobiographie raisonnée* est en effet le premier travail proposé aux participants à leur entrée en formation. Reposant sur un entretien en binôme et la formalisation d'une grille à quatre entrées, puis sur l'écriture d'un récit de vie, ce travail de « récapitulation » n'a pas pour objectif d'ancrer l'apprenant dans son histoire passée mais au contraire, de l'en délivrer d'une certaine manière afin qu'il puisse se projeter plus facilement dans un projet à venir.

Cet exercice de récapitulation va favoriser non seulement une prise de distance avec les circonvolutions de son propre parcours, mais le fait de traduire une succession d'évènements et un enchaînement de circonstances en un récit écrit à la première personne (ce que Ricœur appelle la « mise en intrigue »), fonde l'*identité narrative* : « *La mise en intrigue attribue une configuration intelligible à un ensemble hétérogène composé d'intentions, de causes et de hasards ; l'unité de sens qui en résulte repose sur un équilibre dynamique entre une exigence de concordance et l'admission de discordances... la puissance d'unification ainsi appliquée à la dispersion épisodique du récit n'est autre que la « poésie » même* ».

À cela, il faut ajouter la présentation de sa trajectoire en petit groupe qui va favoriser les retours des pairs. Il est nécessaire de préciser ici un point essentiel : il ne s'agit nullement d'interpréter *a posteriori* les situations vécues. Les évènements et les expériences sont considérés comme des *faits sociaux* constitutifs de l'expérience de l'acteur. Ainsi progressivement, l'acteur en vient à considérer ses expériences, qu'il les ait vécues comme positives ou négatives, comme autant de briques constitutives de son capital expérientiel.

Cette réappropriation de son parcours est aussi source de reconnaissance dans la mesure où l'espace formatif favorise une lecture non duelle et non stigmatisante des parcours « atypiques ». Desroche souligne d'ailleurs que les adultes qu'il accompagne se caractérisent moins par leurs « accréditations universitaires » que par une créativité sociale

qui les conduit à emprunter assez tôt des chemins de traverse qui n'excluent pas les « culs-de-sac » et les temps d'errance.

Il faudrait également parler de la conscience sociale que l'apprenant adulte développe à travers cet exercice qui le fait entrer dans un processus d'autoformation que G. Pineau définit comme formation de l'« *autos* ».

Ainsi, dès le début de la formation, l'apprenant est renvoyé à lui-même : « *Qui es-tu ? D'où viens-tu ? Par où es-tu passé ? Où veux-tu aller ?* » En spécialiste des utopies et de la « sociologie de l'espérance », Desroche savait mieux que quiconque que la « passion » qui anime la personne (au sens de Fourier) est un moteur puissant que rien ne peut arrêter : « *Telles sont les passions. Ce sont autant de forces. Elles demandent seulement à prendre forme dans un régime où elles puissent et doivent enfin donner leur plein* ».

LE DAÏMON ET L'INTÉGRATION DE LA DIMENSION TRANSPERSONNELLE DANS LE COACHING ET LES DÉMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

La dimension transpersonnelle n'est pas à proprement parler une nouveauté dans le champ de la recherche-action. René Barbier, après avoir créé et animé pendant une vingtaine d'années un séminaire à Paris 8 sur l'enseignement de Krishnamurti, situe la recherche-action transpersonnelle comme « *la dernière phase de son élaboration méthodologique et épistémologique* », après avoir successivement développé la recherche-action institutionnelle et existentielle. Tout en reconnaissant que la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation laissent de côté cette dimension de l'expérience humaine, il considère qu'« *Il s'agit d'intégrer dans la réflexion, non seulement le psychique, lié intrinsèquement au social, mais aussi de relier cet ensemble-là au cosmos englobant, en fonction d'une spiritualité laïque qui ne pose pas un dieu créateur a priori* ». Il faut également citer dans ce domaine les travaux précurseurs de Pascal Galvani et de Gaston Pineau.

Soulignons, de ce point de vue, que le Daïmon apparaît, tant dans l'histoire de Socrate que dans les travaux de Desroche et d'Hillman, comme une dimension « naturelle » de l'expérience, hors de tout dogme et de toute religion. Elle ne se situe pas non plus dans la sphère des croyances car elle correspond à une réalité vécue. On peut juste dire qu'elle reste « extérieure » et donc énigmatique pour les sceptiques qui ne peuvent se fier qu'à la parole et au témoignage de ceux qui y ont été confrontés et pour qui, comme face à tout événement d'ordre transpersonnel, il s'agit d'« *une révolution personnelle d'abord, intime, ontologique, bouleversante, qui va s'exprimer ensuite dans le rapport aux autres et dans le rapport au monde* ».

Il reste maintenant à s'interroger sur la manière dont cette dimension transpersonnelle de l'expérience peut être intégrée dans les démarches d'accompagnement et de coaching, d'une part dans le coaching d'orientation et de transition, et d'autre part dans les démarches de coaching de vie. Pour ce faire, nous allons distinguer ce qui est de l'ordre des processus et de la posture de ce qui a trait aux « outils » et techniques.

Tout d'abord, concernant la démarche et la posture du coach/accompagnateur, plusieurs points me paraissent décisifs :

- En premier lieu, pour accompagner une personne dans un cheminement de ce type, il est impératif de s'être soi-même reconnecté avec son propre Daïmon et sa propre créativité. De

la même manière qu'on ne peut amener quelqu'un à s'engager dans un travail sur son histoire de vie si on ne l'a pas fait préalablement pour soi-même.

L'émergence du Daïmon dans un parcours, même si ses manifestations sont « concrètes », nécessite une « perception sensible », ne serait-ce que pour ne pas banaliser ce qui peut se passer, ou même ignorer purement et simplement un signe indicateur de ce processus particulier (on ne perçoit que ce dont on a déjà une représentation).

Au moment où la personne se confronte à un sentiment d'errance, dans une situation où elle a le sentiment qu'il n'existe aucun repère visible, il n'y a pas d'autre possibilité pour l'accompagnateur que de se laisser guider par un « frémissement » attestant de la présence d'une « *nappe phréatique* », c'est-à-dire d'une « source » dynamique susceptible d'apporter une nouvelle vigueur au Sujet et à son projet.

De ce premier principe découle un second :

- Avoir conscience des dimensions transpersonnelles qui traversent les situations ordinaires.

Il est indéniable que certaines coïncidences et synchronicités, lorsqu'on les a vécues, participent d'une forme de « magie » de l'existence. Dès lors, le Daïmon et tout ce qui s'en rapproche serait relégué au rayon des curiosités et des événements exceptionnels réservés à quelques rares privilégiés. Il n'en est rien : ce qui probablement nous prive d'une plus grande conscience de cette réalité est le déficit d'attention au présent qui caractérise la plupart des individus. Seule la conscience du présent peut infléchir la tendance à banaliser nombre de situations vécues en transformant en routine la succession des jours. De ce point de vue, la recherche-action et la pratique du journal de bord constituent de précieux antidotes dans la mesure où ils incitent la personne à prêter attention à des faits qu'elle n'aurait probablement pas perçus auparavant.

- Posséder une expérience des bifurcations existentielles et de leurs conséquences tant sur le plan personnel que professionnel et social.

Les transitions de vie, dont la crise du mitan constitue un bon exemple, génèrent, face à l'inconnu, des états émotionnels déstabilisants. Le Daïmon met en œuvre des énergies puissantes qui peuvent être éminemment perturbatrices. À un moment où les repères habituels s'effacent pour faire place à l'inconnu, la tentation est grande, pour la personne en transit comme pour le coach, de vouloir faire face à l'inconfort en s'accrochant à des techniques ou à des solutions éprouvées pour sortir de ce qui paraît être une impasse. Mon expérience est qu'il n'y a généralement pas d'autre possibilité que de « lâcher prise » et d'accepter d'entrer dans un passage qui sera d'autant moins long que les énergies seront disponibles pour un repositionnement engageant la totalité de soi.

- Avoir fait un travail sur soi favorisant à la fois une centration sur l'instant présent, le retrait des projections et la gestion de son implication.

En complément des constats précédents, il est évident que parler du Daïmon est sans doute une façon de nommer ce qui représente l'expression la plus singulière de chacun... Et probablement son capital le plus important. Il serait donc vain, en termes d'accompagnement, de mettre « en travers du chemin », des « modèles de référence » qui n'auraient d'autre effet que de perturber et de ralentir le processus. En premier lieu, il y a les projections de l'entourage qui est souvent décontenancé par la tournure des événements. Mais il faut y ajouter les projections du coach/accompagnateur qui testera à cette occasion

sa capacité à faire face au « vide » et au fait qu'il est censé posséder, de par son expérience et ses techniques, une « maîtrise » de ce qui se joue.

- Avoir une formation à l'accompagnement maïeutique qui repose davantage sur la mise en œuvre d'une démarche plutôt que sur des outils ou des techniques, même si ceux-ci demeurent utiles.

La dynamique maïeutique est le pivot central de la démarche d'Henri Desroche, et il n'est pas un texte écrit dans ses dernières années qui n'y fasse référence. Chez Desroche, l'individu n'est à aucun moment un « électron libre » qui s'autoproduit, même s'il défend par ailleurs avec force que l'être humain soit en capacité de « *surdéterminer ses déterminations* », notamment à travers l'expression des créativité individuelles et collectives.

Chez Socrate, la maïeutique s'exerce par l'intermédiaire du dialogue et poursuit un double objectif. Tout d'abord, par le jeu des questions, il fait émerger le « savoir insu » chez une personne, c'est-à-dire ce qu'elle sait sans en avoir conscience. Mais c'est aussi le moyen qu'il utilise pour pousser quelqu'un dans ses retranchements afin de mettre à mal ses certitudes pour ré-ouvrir un espace d'élaboration plus fructueux.

Pour Desroche, la maïeutique est d'abord liée à l'altérité, c'est-à-dire à la reconnaissance de l'Autre qui, quelles que soient sa situation et sa place dans l'échelle sociale, est détenteur d'une expérience de vie unique et d'une intelligence fondamentale. Mais la dynamique maïeutique est plus qu'un simple partage : c'est la confrontation des savoirs d'expériences et des représentations qui lui confère son aspect dynamique et transformateur. Cette confrontation ne vise pas à éteindre le point de vue de l'autre mais à éprouver sa « solidité » et à tester sa limite. Chaque point de vue ainsi questionné se trouve éventuellement mis à mal dans sa cohérence première, mais cette « déconstruction » ouvre sur un enrichissement généré par les différentes perceptions et représentations. Chacun, dans cette perspective, est considéré comme détenteur d'une connaissance unique sur la vie et celle-ci devient le ferment d'un processus de co-développement. Dans les cursus évoqués ici, les ateliers où se travaillent les projets de recherche-action s'avèrent être des espaces déterminants pour la mise en œuvre de cette dynamique maïeutique et pour l'accouchement des projets.

- Enfin, une formation spécifique aux dimensions transpersonnelles de l'accompagnement constitue sans nul doute un enjeu majeur. D'une part, parce que celle-ci constituera dans l'avenir une des conditions du « bien-être » individuel et d'autre part, parce qu'elle initie sur un plan collectif un niveau de conscience et un mode vie plus respectueux des différentes manifestations du « vivant ».

Concernant à présent les principales techniques permettant à un coach d'accompagner un processus de transition intégrant des dimensions transpersonnelles, et notamment l'émergence du Daïmon, on peut citer :

- La démarche autobiographique, incluant la « bioscopie », l'identification des fils conducteurs et l'écriture du récit de vie. La principale différence avec l'autobiographie raisonnée centrée sur les pratiques proposée aux étudiants réside, en ce qui me concerne, dans la prise en compte des centres d'intérêt manifestés dans l'enfance et dans l'intégration des dimensions spirituelles si jamais la personne en fait état.

- La grille des intelligences multiples d'Howard Gardner. La reconnaissance d'intelligences non prises en compte dans le cursus scolaire permet à la personne de se reconnaître des « talents », avec une incidence non négligeable en termes de revalorisation de l'image de soi et de l'estime de soi. On peut d'ailleurs adjoindre à l'approche de Gardner un travail sur le « métier intime » tel qu'il a été défini par D. Hazard.

- Le journal d'individuation que je nomme ainsi parce qu'il sert de support au processus d'individuation tel que défini par Jung. L'émergence du Daïmon en est une étape majeure.

- La prise en compte des synchronicités et leur intégration à la démarche « en train de se faire » constitue un autre savoir expérientiel important. Les synchronicités peuvent mobiliser par ailleurs une dimension symbolique dont on ne peut avoir la compréhension sans apports spécifiques.

- La connaissance des cycles de vie, tant sur un plan sociologique qu'énergétique, est également indispensable car elle permet de repérer les passages « sensibles » porteurs de nouveaux enjeux.

Cette liste n'est, bien entendu, pas exhaustive. Elle constitue en tout état de cause une base intéressante pour accompagner les personnes engagées dans une transition professionnelle ou existentielle majeure.

Daïmon et initiation

Au moment de conclure cet exposé, je ne résiste pas au plaisir de donner la parole au grand sociologue américain Howard Becker à travers un extrait de son ouvrage de référence, « Les ficelles du métier » : *« Si Peirano (anthropologue brésilienne) fut surprise, c'est que, comme elle l'explique, le travail de tous ces auteurs (sociologues) était intégralement fondé sur l'application ou la mise en lumière de modèles de causalité sociale extrêmement déterministes. Ce n'est que lorsqu'ils parlaient de leur propre vie que ces théories déterministes cessaient d'apparaître comme des explications valables. En revanche, le discours sociologique conventionnel leur semblait parfaitement adéquat lorsqu'ils parlaient d'autres personnes. Elle donnait plusieurs exemples de la manière dont la vie de ces universitaires avait pu être déterminée par le hasard...*

À l'époque, venant de me marier à la suite d'un semblable concours de circonstances, j'étais moi-même particulièrement réceptif à l'idée de reconnaître l'existence d'un « facteur chance » dans la vie sociale... En y réfléchissant, il m'a semblé que le problème de fond était qu'alors même que tout le monde reconnaît que ce genre d'histoires correspond « à la manière dont les choses se passent vraiment », il n'existe cependant aucun langage conceptuel pour parler de ces choses que tout le monde connaît. Lorsque nous parlons en sociologues, nous parlons de « causes » en un sens que nous ne reconnaissons pas dans notre propre vie quotidienne. Et si cette constatation ne gêne peut-être pas beaucoup de sociologues, elle me gêne moi ».

Tous les travaux sur le parcours de vie n'envisagent que deux dimensions explicatives des trajectoires humaines : d'un côté l'individu est déterminé par son environnement familial et social, de l'autre, « *La dépendance à l'égard des contextes et des chemins déjà empruntés n'interdit pas à chaque individu de vouloir réaliser son projet de vie* ».

Toute la sociologie est structurée autour de ces deux pôles généralement considérés comme antithétiques. L'introduction d'un troisième terme comme le Daïmon, dont l'influence peut s'avérer aussi déterminante que les deux premiers facteurs, transformerait, inévitablement, non seulement notre représentation des parcours de vie, mais également notre vision du monde.

Il me paraît important de redire que l'émergence du Daïmon est souvent vécue comme une nouvelle naissance : naissance à soi, à une identité nouvelle, à un mode d'expression qui donnent le sentiment d'être « à sa juste place ». De ce point de vue, le Daïmon s'inscrit dans un processus « initiatique » de renaissance, et, sans doute correspond-il à un enjeu sociétal dans la mesure où la société du futur sera composée d'individus autonomes reconnus dans leur « dignité ».

Comment penser le monde d'aujourd'hui sans agiter le spectre de l'irrationnel ? J'opte pour ma part, sans hésiter, comme le préconise Françoise Bonardel, « *pour une trans-rationalité travaillant dans l'ombre à sauvegarder la liberté de croire, de penser, de créer* ».

BIBLIOGRAPHIE

- ANTOINE P., LELIEVRE E., 2006, *États flous et trajectoires complexes*, Paris, INED
- AURIGEMMA L., 1992, *Perspectives jungiennes*, Paris, Albin Michel
- BARBIER R., 1998, *L'éducateur comme passeur de sens*, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12, février 1998 <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c9.php>
- BARBIER R., 2005, *Vers une éducation transversale*, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires n° 18, Mars 2005 <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c3.php>
- BARBIER R., 2014, *Éléments de recherche-action transpersonnelle*, texte en ligne écrit pour le colloque REPAIRA « Education permanente et utopie éducative » du 14 mai 2016 <http://www.repaira.fr/category/actualites/>
- BAUDOUIN J.M., 2010, Recherche biographique en formation d'adultes et déstandardisation des parcours de vie : bifurcation, transition et développement de l'agentivité, in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*, université de Genève
- BESSIN M., BIDART C., GROSSETTI M., 2010, *Bifurcations – Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte
- BONARDEL F., 1996, *L'irrationnel*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- BONARDEL F., 2011, *La Voie hermétique*, Paris, Dervy Poche
- BURNAY N., ERTUL S., MELCHIOR J.P. (éd.), 2013, *Parcours sociaux et nouveaux desseins temporels*, Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan
- CAMUS M., 1998, *Paradigme de la transpoésie*, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 - février 1998 <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c6.php>
- CHENU, M.D., 1927, *Auctor, actor, autor*, Bulletin du Cange, pp. 81-86. http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/2969/09%20TEXTE_81_86.pdf
- CHEVALLIER N., VANDERNOTTE C., 2000, *Accomplissement de soi et crise du mitan de la vie*, Barret-Le-Bas, Le Souffle d'Or

- COLIN R., 2012, D'une recherche-action individuelle à un engagement collectif. L'expérience de Cahors (1987-1993) au cœur de la pratique sociale, in MESNIER P.M.,
- DESROCHES H.C., 1944, *Paul Claudel, poète de l'amour*, Paris, Les éditions du Cerf
- DESROCHE H., 1971, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les Editions Ouvrières
- DESROCHE H., 1975, *La société festive : du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués*, Paris, Seuil
- DESROCHE H., 1977, Communauté, in *Archives internationales de sociologie de la coopération et du développement* n° 41/42, Paris, BECC, pp. 399-405
- DESROCHE H., 1978, Apprentissage 2, *Education permanente et créativité solidaires*, Paris, Les Editions Ouvrières
- DESROCHE H., 1982, Les auteurs et les acteurs, la recherche coopérative comme recherche-action, in *ASSCOD* n° 59, Paris, BECC, pp. 39-64
- DESROCHE H., 1984, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document OCI n°1, Québec, Université d'Ottawa, 125 p.
- DESROCHE H., 1984, Opération U.C.I. itinérante et saisonnière : une université coopérative internationale 1978 – 1984, in *Cahiers de l'U.C.I.* n°1
- DESROCHE H., 1985, De l'autobiographie raisonnée à l'accouchement de projets, in *ASSCOD* n°73, Paris, BECC, pp. 9-131
- DESROCHE H., 1990, *Entreprendre d'apprendre*, Paris, Les Editions Ouvrières, 208 p.
- DESROCHE H., 1992, Morceaux choisis, in Actes du premier colloque, forum des étudiants du RHEPS, in *Cahiers du RHEPS* n° 5, Montrouge, Collège Coopératif de Paris, pp. 8-14
- DESROCHE H., 1992, *Mémoires d'un faiseur de livres*, Paris, Lieu Commun
- DESROCHE H., 1993, Les personnes dans la personne, éléments pour un bilan vocationnel, in *Anamnèses* n°15, ASSCOHD, p. 55-64
- DESROCHE H., 1994, Apologie pour les métiers d'un ingénieur-maïeuticien, in *Cahiers d'ingénierie sociale*, n°2, p. 3-14
- DESROCHE H., 1994, Vous avez dit : « Anamnèses » ! in *Anamnèses* n°20, ASSCOHD, pp. 144-146
- DESROCHE H. (entretien avec LE GRAND J.L.), 1996, De la maïeutique à quatre temps, in *Pratiques de formation* n°31, Vincennes, Université Paris 8, pp. 121-140
- DOMINICE P., 2001, Configuration et reconfiguration de la vie adulte, in *Carriéologie* n°1, volume 8, Canada, pp. 123-130
- DRAPERI J.F., 2010, *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Montreuil, Presses de l'économie sociale, 222 p.
- DUBANT B., MARGUERIE M., 1981, *Castaneda. La voie du Guerrier*, Paris, Trédaniel
- DUHOT J.J., 1999, *Socrate ou l'éveil de la conscience*, Paris, Bayard Editions
- EGGER M.M., 2014 (éd.), *Voyage et dérouté*, Québec, Novalis/Labor et Fides
- ERTUL S., MELCHIOR J.P., LALIVE D'EPINAY C., 2014, *Subjectivation et redéfinition identitaire – Parcours sociaux et affirmation du sujet*, Rennes, PUR
- FABRE M., 2011, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF
- FAINGOLD N., 2014, Le moment et le geste comme voies d'accès au sens, in *Présences*, revue d'étude des pratiques psychosociales, vol 6, <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>
- FOND-HARMANT L., 1996, *Des adultes à l'université*, Paris, L'Harmattan

- FROMM E., 1978, *Avoir ou être ? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme*, Robert Laffont
- GALVANI P., 1997, *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris, L'Harmattan
- GALVANI P., 2004, L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles, in revue *Interactions*, vol. 8, n°2, Université de Sherbrooke, Canada
- GALVANI P., 2011, *Moments de formation et mise en sens de soi*, Paris, L'Harmattan
- GALVANI, 2016, Conscientiser l'intelligence de l'agir : explorer les moments intenses de l'autoformation pratique, in GALVANI et Ali., *Démarche de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, Université du Québec à Rimouski, recueil de textes méthodologiques du programme de Maîtrise en étude des Pratiques Psychosociales
<https://dl.dropboxusercontent.com/u/5272054/Galvani%20pdf/Ka%C3%AFros/P%20Galvani%20Conscientiser%20l%27intelligence%20de%20l%27agir%20copie.pdf>
- HAMEL S., LECLERC G., LEFRANÇOIS R., 1999, La transcendance de soi : une tentative de définition, in *Revue québécoise de psychologie*, vol. 20, n° 3
http://rimarchives.com/DIVERS/Transcendance_de_Soi.pdf
- HAZARD D., 2012, De quel métier suis-je porteur ? L'atelier du métier intime, in *Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales*, vol. 4,
<http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences>
- HILLMAN J., 1999, *Le code caché de votre destin. Prendre en main son existence en élevant sa conscience de soi*, Paris, Robert Laffont
- JUNG C.G., 1966, *Ma vie, souvenirs, rêves et pensées*, Paris, Gallimard
- MESNIER P.M., MISSOTTE P., 2007, Une formation supérieure de formateurs d'adultes par l'accompagnement de recherche-action, in MEHRAN F., RONVEAUX C., VANHULLE S., *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 165-181
- MESNIER P.M., MISSOTTE P., 2008, La recherche-action en formation d'adultes : une autre façon de chercher, in *Education permanente* n° 177, Arcueil, pp. 119-133
- MESNIER pm, VANDERNOTTE C. (éd.), 2012, *En quête d'une intelligence de l'agir. Praticiens en recherche-action*, tome 1, Paris, L'Harmattan
- MESNIER pm, VANDERNOTTE C. (éd.), 2012, *En quête d'une intelligence de l'agir. Accompagner des recherches-actions individuelles et collectives*, tome 2, Paris, L'Harmattan
- NICOLESCU B. (éd.), 2016, *Le Tiers caché dans les différents domaines de la connaissance*, L'Isle-sur-la-Sorgue, Le Bois d'Orion
- NICOLESCU B., CAMUS M., 2001, *Les racines de la liberté*, Paris, Accarias/L'originel
- PELLETIER D., 2012, *Des signes sur nos chemins*, Saint-Malo, Pascal Galodé
- PINEAU G., MARIE-MICHELE, 2011, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre [ré-édition]
- PINEAU G., 2014, Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives, in *Education permanente* n°201, Arcueil, pp. 123-135
- PINEAU G., 2015, S'accompagner pour s'initier à l'ingenium d'un accompagnement formateur, in *Education permanente* n°205, Arcueil, pp. 9-21
- PLATON, 1950, *Œuvres complètes*, tome 2, Paris, Gallimard La Pléiade
- PLATON, 2011, *Œuvres complètes*, Paris, Flammarion
- RICÉUR P., 2005, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Gallimard
- TOURAINÉ A., 2015, *Nous, sujets humains*, Paris, Seuil

- VANDERNOTTE C., 1993, Une expérience d'accompagnement de dirigeants, in *Education permanente* n°114, Arcueil, p. 125-137
- VANDERNOTTE C., 2006, Henri Desroche et la recherche-action : l'avenir d'un héritage, in THIOLENT M., *Pesquisa-acao e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*, São Paulo, Edufscar
- VANDERNOTTE C., 2008, Former des praticiens à l'accompagnement individuel par la recherche-action, in *Anamnèses* n°4, Paris, L'Harmattan, pp. 221-238
- VANDERNOTTE C., 2012, *La démarche autobiographique, une voie d'accomplissement*, Gap, Le Souffle d'Or
- VANDERNOTTE C. (éd.), 2012, *En quête d'une intelligence de l'agir. Praticiens en recherche-action*, tome 1, Paris, L'Harmattan, pp. 163-172
- VANDERNOTTE C., 2013, La démarche autobiographique pour découvrir le sens de votre vie, in *revue Recto Verso* n°239, Romont (Suisse), pp. 14-17
- VANDERNOTTE C., 2014, Faire de la recherche-action un levier de transformation du monde. Une utopie concrète dans le sillage de Lebreton et Desroche, in LOTY L., PERRAULT J.L., TORTAJADA R., *Vers une économie humaine ?*, Paris, Hermann
- VANDERNOTTE C., 2014, Former des professionnels à l'accompagnement individuel, in *Education permanente* n°201, Arcueil, pp. 139-154
- VON FRANZ M.L., 2010, *La quête du sens*, Ville d'Avray, La Fontaine de Pierre
- VON FRANZ M.L., HANNAH B., ADLER G., 2016, *Présence de Jung*, Ville d'Avray, La Fontaine de Pierre.

LES IMPLICATIONS DES GROUPES DE RÉFÉRENCES DANS LES PROCESSUS DE
CONSTRUCTIONS AUTOBIOGRAPHIQUE ET INTERCULTURELLE (GILVETE DE LIMA)

Gilvete de Lima Gabriel

Gilvete de Lima Gabriel est professeur à l'Universidade Federal de Roraima

gilvetelima@yahoo.com.br

[...] Parce que nous sommes monde et que nous sommes affectés par des situations, nous essayons de nous y orienter par le biais de la compréhension et nous avons quelque chose à dire, une expérience à apporter au langage et à partager.

Telle est la présupposition ontologique de la référence, à la présupposition réfléchie à l'intérieur du propre langage comme un postulat destitué dans la justification immanente. Le langage est en soi-même de l'ordre du Même ; le monde est son Autre. L'attestation de cette altérité appartient à la réflexivité du langage sur soi-même, que l'on sait ainsi sur l'être pour se référer à l'être. (RICŒUR, 1994, p. 120).

Paul Ricœur, 1994

LES MOTIVATIONS DE TRAVAILLER AVEC L'APPROCHE AUTOBIOGRAPHIQUE ET INTERCULTURELLE

Rugira et Bois en traitant le thème "Relation avec le corps et le récit de vie" citent le philosophe français Maine de Biran, du XIX^{ème} siècle, "comme un des précurseurs du récit de vie" qui a expérimenté "une espèce de connaissance intime de son corps grâce à ce qu'il a appelé l'attention à la vie". Les auteurs expliquent que l'attention à la vie "signifie la conscience de soi, devenue réflexive, dans laquelle le sujet se reflète lui-même" (RUGIRA et BOIS, 2006, p. 31).

Mes actions réfléchies par la distanciation que l'écriture narrative exige ont été d'une importance fondamentale dans ma constitution d'enseignante, à mesure que j'ai la chance de récapituler et de projeter mes actions éducatives en un mouvement continu et pressant, en fonction d'une école publique de qualité.

La connaissance acquise à l'école représentait, pour mes parents, et principalement, pour ma mère, qui n'a étudié que dans les premières classes du primaire, selon son propre témoignage, le savoir le plus important pour une personne pour parcourir le monde. Elle affirmait qu'elle ressentait beaucoup d'angoisse de ne pas bien lire ni écrire. Cela l'a amenée à nous mettre dans des écoles privées, à l'âge de trois ans. Déjà mon père, qui avait fait toute son école primaire, rêvait d'avoir ses enfants formés. Le rêve de mon père était que ses filles deviennent professeurs.

Selon Gimeno Sacristán (2001, p. 65), “les inégalités en relation à l'éducation ont aujourd'hui des conséquences, en plus de causer des différences sur les occasions qu'on peut avoir”. Le manque d'opportunité dans l'exercice de la citoyenneté, perçue par mes parents, a été le moteur qui les a poussés à se préoccuper de notre scolarisation-éducation.

À la maison, la situation était difficile, à cause de l'aggravation de notre situation socio-économique, de la santé précaire de ma mère, du chômage de certains frères et de la migration d'autres. À cause de cette situation, dans la phase d'adolescence des seize ans, j'ai résolu de consigner par écrit mes idées confuses et perplexes. Comme je l'ai dit ultérieurement, la rupture avec mes camarades du cours et avec mes professeurs, puis les moments vécus à l'École normale ont été substitués par des responsabilités incompatibles à mon âge, à ce moment-là. Un sentiment de solitude s'est installé en moi qui m'a amenée à écrire des lettres à Jésus. Ces exercices d'écriture servaient à me calmer et à organiser ma vie, à mesure que je cherchais à trouver une solution à mon/notre problème socio-économique. Dans cette activité, on peut souligner que j'exerçais ma foi et mon espérance fondées sur des principes chrétiens, car je me souvenais des promesses bibliques qui sont des références de ma vie. Dans cette activité encore, à seize ans, l'écriture m'a permis la formation de concepts qui selon Vygotsky se configurent à cet âge, pour l'auteur,

[...] le développement des processus qui finalement résultent dans la phase plus précoce de l'enfance, mais aussi les fonctions intellectuelles qui, dans une combinaison spécifique, forment la base psychologique du processus de formation de concepts, mûrit, se configure et se développe seulement à la puberté [...] (VYGOTSKY, 2005, p. 72).

L'auteur ajoute que c'est par le biais du mot que “[...] nous conduisons nos opérations mentales, nous contrôlons leur cours, et les canalisons en direction de la solution du problème auquel nous sommes confrontés [...]” (Id., *ibid.*, p. 73).

Lors du processus de scolarisation que j'ai vécu, le fait que des élèves réussissaient à l'école et que d'autres échouaient était une situation qui attirait particulièrement mon attention. Cette préoccupation a pris une dimension personnelle quand je suis entrée à l'Université Fédérale de Paraíba, dans le cours de Pédagogie, en 1988, dans la ville de João Pessoa (Paraíba), quand j'ai dû considérer les défis multiples qui surgissaient à chaque discipline et à ma condition d'élève de cours du soir.

En deuxième année, le professeur de Psychologie sollicita une activité académique à mon groupe, une discussion sur le travail infantile. L'idée a surgi dans le groupe que nous devrions inviter un enfant-travailleur pour narrer son expérience. Et là, j'ai proposé de conter mon histoire, en tenant compte du fait que j'avais commencé à aider mes parents sur les marchés à sept ans. De cette manière, une partie du groupe présenta les discussions théoriques sur cette thématique et j'entrai en scène après, en racontant mon expérience d'enfant-travailleuse. Les questions des collègues, comme par exemple : “quel était votre emploi du temps ? ” ; “qui aidiez-vous dans vos activités scolaires ? ” ; “avez-vous souffert d'un certain type de harcèlement sexuel ? ”, ont contribué, encore une fois à mon processus de conscientisation sur ma condition socio-économique.

En regardant en arrière, racontant mon histoire d'enfant-travailleuse à mes camarades de classe, j'arrive à me rappeler du plaisir que j'ai senti de parler de moi-même. Je me rends compte, aujourd'hui, que les moments ont été rares mais importants à l'université où j'ai pu m'exprimer en parlant de mon histoire de vie.

Gimeno Sacristán dans un de ses livres, *L'éducation obligatoire : son sens éducatif et social* défend que

[...] le potentiel le plus significatif que l'éducation développe aujourd'hui pour tous est celui de l'inclusion [...] l'éducation ne socialise pas qu'en reproduisant, quand elle transmet des connaissances, des valeurs de conduite, mais aussi en produisant des liens avec le monde dans la mesure où elle s'habilite pour être et se considérer un membre de celui-ci [...] (SACRISTÁN, 2001, p. 66).

Pour l'auteur, la capacité d'inclusion peut se viabiliser par le biais de trois aspects essentiels : a) l'insertion dans les activités productives, à partir d'une formation cosmopolite ; b) la préparation pour une compréhension du monde à partir de la scolarisation, atteignant les niveaux les plus élevés ; c) dans une perspective d'ordre émotionnel, la promotion de situations éducatives qui conduisent un élève à devenir un sujet/citoyen, capable d'intervenir dans son milieu pour le transformer. Je crois que ma formation a englobé/englobe tous ces aspects et que l'écriture narrative, en particulier, m'a préparée à l'analyse critique des processus constitutifs de ma formation par le biais de l'action-réflexion-action.

Je me souviens que quand je suis entrée dans le cours de spécialisation, j'ai été invitée à identifier un objet d'investigation, mais je n'avais pas la clarté que j'ai aujourd'hui, après plusieurs réécritures de mon histoire de vie et de formation, du fait que mon objet d'investigation, la pratique éducative des professeurs, a été conçue bien avant de devenir professeur, dans mon enfance, alors que je vivais avec mes parents analphabètes fonctionnels, mes frères et mes collègues d'école qui redoublaient les classes et /ou s'évadaient de l'école de manière précoce augmentant la file des chômeurs ou des travailleurs informels. Sans parler de ceux qui sont devenus indigents.

Avec ces expériences formatrices de connaissance de moi-même je m'appuie sur Ricœur (1994, p. 106) pour dire qu'avec le ra-conté de ma vie "lisant la fin dans le début et le début dans la fin [j'ai appris] aussi à lire le propre temps à l'envers, avec la récapitulation des conditions initiales d'un cours d'action dans ses conséquences terminales".

Pendant ma maîtrise en Éducation, à l'Université d'Amazonie, je me suis rapprochée des études théoriques et méthodologiques sur le récit autobiographique. En 2001, j'ai défendu une dissertation intitulée *Trajectoire de vie et parcours professionnel comprenant la pratique éducative d'une professeur-chercheuse à l'école publique*. Dans ce travail je fais une réflexion sur la réflexion interprétant, analysant et construisant épistémologiquement ma pratique éducative. Pour ce processus, j'ai utilisé l'approche biographique — comme je l'ai affirmé auparavant — qui m'a aidée à identifier dans ma trajectoire personnelle/professionnelle les influences sociales et les expériences-référence qui ont contribué à une pratique éducative investigative ; les compétences et les capacités ; les limites et les possibilités présentes dans la pratique éducative ; et d'où elles proviennent. Ce travail m'a révélé les savoirs de l'enseignement, la construction du sens dans chaque activité pratique, l'élaboration et la systématisation des connaissances scolaires et professionnelles et la resignification des moments vécus en tant que professeur.

En conclusion de ma maîtrise en Éducation, j'ai élaboré quelques questions sur l'importance de l'utilisation du récit autobiographique comme contribution théorique et méthodologique pour la formation de professeurs : tenant compte de la richesse de l'autobiographie, comment permettre le surgissement de l'expression et des multiples voix qui composent cette mosaïque culturelle complexe existante dans le cours de Pédagogie de l'UFFR ? Quels sont les chemins théorico-

méthodologiques qui ont permis la formation du professeur ? Comment promouvoir la formation des professeurs en considérant les différents contextes et les espaces éducatifs, les moments historiques et l'histoire de vie de chacun ? Qu'est-ce qui permettra une nouvelle appréhension des limites et des possibilités pour la formation du professeur en retournant à l'UFRR ?

À partir de ces questions, j'ai décidé d'introduire dans les disciplines que j'enseignais — Histoire de l'Éducation I, Didactique Générale, Méthodologie de l'éducation de l'Enseignement Secondaire et Méthodologie des Mathématiques — des activités pédagogiques qui ont comme référence l'approche biographique. Dans ce sens, j'ai demandé à ce que les élèves écrivent leurs récits autobiographiques, les récits des expériences de leur propre pratique éducative et qu'ils observent les classes des autres professeurs. Ces activités ont donné l'occasion aux *professeurs-élèves* d'avoir une formation qui leur permette une reconnaissance de la richesse que leur patrimoine de vie et d'expérience a pu leur conférer et, surtout, l'assomption de leur apprentissage professionnel. Pour Josso (1988, p. 50), «l'être en formation ne devient sujet qu'au moment où son intentionnalité est explicitée dans l'acte d'apprendre et où il est capable d'intervenir dans son processus d'apprentissage et de formation pour le favoriser et le réorienter».

Chaque semestre, ces activités allaient révéler que la construction de possibles alternatives pédagogiques se fait dans le quotidien de la pratique éducative, réunissant des personnages différents, des décors et des conditions sociales de travail. Les registres réalisés par les élèves ont démontré qu'à mesure qu'ils conscientisaient les différentes pratiques éducatives qui étaient présentes dans les écoles visitées, ils indiquaient aussi l'option théorico-méthodologique en relation à son faire pédagogique, c'est-à-dire en comprenant le présent ils se lançaient vers le futur dans une perspective constructive. Ces résultats m'ont amenée à comprendre le curriculum comme un ensemble de récits et comme une production d'identités comme le précise Silva :

Reconnaître le curriculum comme récit et reconnaître le curriculum comme constitué de multiples récits signifie donner une possibilité de les déconstruire comme récits préférés comme récits dominants. Cela signifie pouvoir rompre la trame qui lie les récits dominants, les formes dominantes d'histoires racontées, à la production d'identités et de subjectivités sociales hégémoniques. Les récits du curriculum doivent être déconstruits comme des structures qui ferment des possibilités alternatives de lecture, qui ferment des possibilités de construction d'alternatives. Mais les récits peuvent aussi être vus comme des textes ouverts, comme des histoires qui peuvent être inversées, subverties, parodiées, pour conter des histoires différentes, plurielles, multiples, des histoires qui s'ouvrent pour la production d'identités et de subjectivités contre-hégémoniques, d'opposition (SILVA, 1996, p. 177).

La prise de conscience que le curriculum agrège un ensemble de récits et la reconnaissance de production d'identités dans le processus de formation des professeurs m'a fait prendre une décision de continuer à travailler sur le récit autobiographique. Ainsi, en 2004, en commençant un doctorat en Éducation, à L'UFRRN, j'ai invité des professeurs du *Groupe de Recherche Formation de Professeurs dans l'État de Roraima*, que je coordonnais à l'université, et des ex-élèves du cours de Pédagogie qui participaient à la recherche.

Pineau, dans un texte dense et riche sur les *Temporalités de formation* affirme que, dans le processus de formation, au cours de la vie, il existe des moments formels et des moments d'expériences. L'auteur définit ainsi la formation :

La formation au cours de la vie est donc le produit de transactions complexes entre pôles matériels, sociaux, et organiques alternant des moments formels, rationnels, nets, distincts, avec des moments d'expérience, sensibles, mais opaques, confus. Ces transactions formatives sont permanentes, ce qui signifie qu'elles se déroulent tout au long de la vie. Leur donner des noms suppose trouver une formule suffisamment complexe pour les rassembler, en même temps, dans leur instantanéité et dans leur permanence (PINEAU, 2004, p. 162).

La formation tout au long de la vie agrège un ensemble d'expériences-référence qui orientent nos actions. De ce mode, l'écriture narrative permet de configurer ces expériences et ainsi, en gouvernant la totalité de notre vie nous réalisons le passage de notre "condition historique" à "la conscience historique" (RICŒUR, 1997) en comprenant et en reconnaissant notre responsabilité impliquée dans "cette conscience réflexive" (Id. 2006).

RÉFÉRENCE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE-FORMATION POUR LA CONSCIENCE RÉFLEXIVE DE SOI-MÊME ET DE L'AUTRE

Ricœur (1994, p. 85), en construisant un sens autour du temps et du récit, nous révèle que "[...] le temps devient un temps humain dans la mesure où il est articulé d'un mode narratif, et que le récit atteint sa pleine signification quand il devient une condition de l'existence temporelle". De ce mode, en interprétant la *Poétique* d'Aristote, il nous présente la théorie de la médiation entre le temps et le récit qu'il a nommé *mimesis I*, *mimesis II*, *mimesis III*.

[...] C'est en construisant la relation entre trois modes mimétiques que je constitue la médiation entre temps et récit. C'est cette propre médiation qui passe par trois phases de la mimesis. [...] pour résoudre le problème de la relation entre temps et récit, je dois établir le rôle médiateur de la tessiture de l'intrigue entre un stade de l'expérience pratique qui la précède et un stade qui la succède. [...] Je me propose de les désimpliquer de l'acte de configuration textuelle et de montrer un rôle médiateur de ce temps de la tessiture de l'intrigue entre les aspects temporels préfigurés sur le champ pratique et la refiguration de notre expérience temporelle par ce temps constitué. Nous suivons, donc, le destin d'un temps préfiguré en un temps refiguré, par la médiation d'un temps configuré (Id., ibid., p. 87).

Selon l'auteur, dans *mimesis I*, l'imitation ou la représentation de l'action, correspond à la précompréhension de ce qui a lieu avec l'agir humain. De ce mode, le temps préfiguré est le dédoublement de l'action narrative, l'acte évocatoire de la narration de soi. Dans *mimesis II*, c'est l'acte de lire qui accompagne la configuration du récit et actualise sa capacité d'être suivie. Suivre une histoire c'est l'analyser dans la lecture. Le temps configuré du récit a un rapport avec le processus de réflexion sur soi-même, possible par l'action de se ra-conter, qui, par conséquent permet au sujet de se conter et de se ra-conter pour analyser de manière critique ses actions, son parcours de vie. Dans *Mimesis III*, le récit a son sens plein quand il est restitué au temps de l'agir humain parce que l'auteur dit : "c'est bien chez l'auditeur et chez le lecteur que le parcours de la mimesis se conclut." (RICŒUR, 1994, p. 110).

Je veux ici expliciter ma lecture du texte de l'auteur pour ainsi l'adapter au contexte de travail. *Mimesis II* marque l'interstice entre le récit autobiographique et le moi personnel et professionnel. L'intersection, donc, de la formation configurée par le récit autobiographique du

moi personnel et professionnel dans lequel l'action effective exhibe sa temporalité spécifique avec l'actualisation de "soi-même". Pour l'auteur,

[...] l'évènement complet n'est pas que quelqu'un prenne la parole et s'adresse à un interlocuteur c'est aussi qu'il prétende apporter au langage et partager avec l'autre une nouvelle expérience. Et cette expérience qui a, à son tour, le monde comme horizon (Id., ibid., p. 119-120).

De ce mode, le temps refiguré dans *mimesis III* est l'actualisation de soi, la construction d'un profil professionnel (ANA BEATRIZ, 2005) par le biais de la reconnaissance de soi et de l'autre, dans la constitution identitaire qui permet de percevoir *un monde comme horizon* dans un mouvement continu de l'écriture et de la réécriture de soi dans des groupes-référence, englobant la dimension "personnelle, sociale, professionnelle et institutionnelle" (EUCI, 2008) dans la constitution de "l'identité personnelle" (RICŒUR 2006) qui "en étant considérée dans sa durée, peut être définie comme identité narrative [...]" (Id., 2006, p. 116).

Qui suis-je ? Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce que je sais faire ? Pour qui est-ce que je le fais ? Pourquoi est-ce que je le fais sont des questionnements de base dans le travail biographique mis à l'ordre du jour dans la *mimésis* de Ricœur (1994) — préfiguration, configuration et refiguration — qui ont permis d'aider les professeurs à sauvegarder leurs auto identités. Ce travail a eu pour objectif d'amener les professeurs à une prise de conscience d'eux-mêmes, par le biais d'une réflexion sur l'action et a eu comme centre la reconnaissance de la constitution identitaire enseignante, visant à la restitution du projet de vie et à la projection de la professeur. Pour Ricœur,

[...] les questions [...] peuvent être classifiées en questions sur 'le quoi' le 'pourquoi', le 'qui', le 'comment' le 'avec' ou le 'contre qui' de l'action. Mais le fait décisif est d'employer de mode significatif l'un ou l'autre de ces termes, dans une situation de question réponse, est d'être capable de les lier à n'importe quel membre du même ensemble. Dans ce sens, tous les membres de l'ensemble sont dans une relation d'intersignification. Dominer la trame conceptuelle dans son ensemble, et chaque terme en qualité de membre de l'ensemble, c'est avoir la compétence qu'on peut appeler la compréhension pratique (RICŒUR, 1994, p. 89).

J'ai comme objectifs :

- réfléchir sur l'influence que les groupes-référence, notamment le groupe familial, le groupe communautaire, le groupe religieux, le groupe scolaire, le groupe professionnel, le groupe académique, y compris le groupe réflexif, exercent dans la constitution de l'identité enseignante.

Ainsi, j'ai formulé la question suivante :

- Quelles sont les influences que les groupes-référence ont exercé/exercent dans la constitution identitaire enseignante des professeurs de la recherche et qui ont des implications dans le faire pédagogique ?

Dans l'étude présente sur les récits autobiographiques des professeurs, j'ai compris que "l'identité personnelle" de celles-ci se configure comme une "identité narrative" (RICŒUR, 2006) parce qu'en narrant et re-narrant leurs histoires de vie, elles ont présenté les groupes-référence qui ont contribué en tant que professionnels au cours de leurs trajectoires de vie.

J'entends par groupes-référence¹ les groupes auxquels nous appartenons depuis notre plus tendre enfance, comme la famille, l'école, la communauté, l'église, entre autres. Ces groupes structurent notre forme d'être, de penser et d'agir et sont des références de notre vie lors de multiples situations auxquelles nous sommes confrontés dans le contexte social. Quand nous sommes devant un problème, nous actionnons un des référents possibles et nous prenons des décisions finales fondées, naturellement, sur un des référents des groupes d'appartenance auxquels nous sommes affiliés. Selon Ricœur,

Toute référence est coréférence, référence dialogique ou dialogale. Il ne s'agit pas, donc, de choisir entre une esthétique de réception et une ontologie de l'œuvre d'art. Ce qu'un lecteur reçoit c'est non seulement un sens de l'œuvre, mais, par le biais de son sens, sa référence, ou bien, l'expérience qui la fait aboutir au langage et, en dernière analyse, le monde et sa temporalité qu'elle exhibe devant soi (RICŒUR, 1994, p. 120).

[...] le rôle de l'herméneutique est d'accompagner l'activité structurante qui part du plein de la vie, s'investit dans le texte et grâce à la lecture privée et à la réception publique, retourne à la vie. L'esthétique de réception est incapable de traiter exclusivement du problème de la communication, sans englober celui de la référence (RICŒUR, 1994, p. 120).

Le nombre des sujets totalise six professeurs : *trois élèves-professeurs* et *trois professeurs*. L'âge des professeurs varie entre 29 et 47 ans.

La professeur Ana Beatriz et l'élève professeur Esther Rosas ne sont pas originaires de la zone rurale. Toutes sont mariées, 16,6% n'ont pas d'enfant et 83,34%, ont entre deux et trois enfants. *Les professeurs* ont donné une continuité à leur formation continue par le biais des processus d'apprentissage formel dans des cours de spécialisation. En relation au temps d'activité enseignante des mêmes professeurs il y a une variation entre 9 et 19 ans d'expérience professionnelle.

Les professeurs ont étudié dans des écoles publiques, et *l'élève professeur Ana Luiza et les professeurs Ana Queiroz et Euci* ont étudié en classes uniques. Toutes ont subi une influence de la famille dans l'insertion scolaire et dans le processus de scolarisation. L'influence religieuse se fait présente aussi dans la vie de toutes, leur conférant des "valeurs éternelles" (ANA LUIZA, 2005). Toutes ont participé à la communauté où elles ont développé "l'esprit de camaraderie". Dans leur totalité (100%), elles affirment s'être confrontées à des expériences pleines de défis dans leur trajectoire professionnelle. Les expériences pleines de défis sont les expériences pour lesquelles nous n'avons pas obtenu de formation au cours des processus d'apprentissage formel et /ou non formel (ALHEIT et DAUSIEN, 2006), dans le contexte des groupes-référence. Dans les expériences de défi, nous mobilisons nos référents provenant des groupes-référence, mais il

¹ Dans ce livre j'utilise le concept en construction groupes-référence. Terme proche de "groupe de référence", déjà consacré en sociologie (Merton 1970). Le concept ici présenté est le résultat d'analyses réalisées sur les pratiques éducatives des six professeurs qui ont participé à la recherche des interférences sur ma propre expérience personnelle et professionnelle. Il est bon de souligner que si pour Merton, la notion de groupes de référence concerne l'action des hommes "dans une structure sociale, fournie par les groupes dont ils font partie" et leur intérêt réside dans "[...] le fait ultérieur que les hommes s'orientent fréquemment en d'autres groupes que leurs groupes propres [...]" (p. 314, note de l'auteur), le concept des groupes-référence se propose d'attirer l'attention sur les expériences de défi, comme je m'y réfère au chapitre 3 et ce que je réaffirme ici. Les expériences de défi sont les expériences par lesquelles nous n'avons pas obtenu une formation dans le domaine des processus d'apprentissage formel et/ou non formel, dans le contexte des groupes-référence.

nous faut “chercher de nouvelles alternatives” (ANA BEATRIZ, 2005), nous avons besoin de jeter un “regard un peu plus distant” (EUCI, 2008) sur le problème et nous faisons une “réflexion” (EUCI, 2008) visant à répondre aux exigences imposées par le problème auquel nous sommes confrontées, qui provoque et qui sollicite des réponses créatives, innovatrices et inclusives ou, c'est-à-dire “une intervention plus consciente” (ANA LUÍZA, 2005). Cette compréhension sur les expériences déifiantes m'a ramenée à ce que dit Vygotsky sur le développement de l'enfant dont je fais ici une adaptation pour les expériences de défi affrontées par les professeurs de la recherche. Pour l'auteur,

[...] le niveau de développement de la [professeur] ne doit pas être évalué par ce qu'elle a appris à travers l'instruction, mais plutôt par le mode dont elle pense sur les sujets à propos desquels rien ne lui a été enseigné [...] (VYGOTSKY, 2005, p. 119).

De ce mode, les sources biographiques construites durant la recherche sont ainsi constituées:

- 06 (six) récits autobiographiques ;
- 06 (six) récits d'expériences réussies ;
- 01 (une) analyse du groupe réflexif sur le travail biographique ;
- 01 (une) analyse individuelle (de l'élève professeur Jocélia) sur le travail biographique ;
- 06 (six) témoignages sur la répercussion des “écritures de soi” filmés (le témoignage de l'élève professeur Jocélia a été aussi élaboré par écrit).

Selon Passeggi, le groupe réflexif correspond à

Un groupe de personnes qui reconnaissent leur engagement dans un projet commun de recherche-formation, à travers la pratique de récits autobiographiques. L'activité réflexive dans le groupe se destine à la recherche de sens des expériences existentielles et à la compréhension de soi par la médiation de l'autre (PASSEGGI, 2007, p. 01-02).

CONTEXTUALISATION DE L'UNIVERS DE LA RECHERCHE

Cavalcante et Weigel (2002), en discutant la problématique de l'Éducation en Amazonie, nous présentent une analyse substantielle de la croissance économique de l'État due à “l'implantation d'industries multinationales et nationales”, se superposant à “l'activité industrielle traditionnelle de l'Amazonie” par exemple celle “de la production extractive (bois, caoutchouc, huiles, fibres et d'autres produits de la forêt)”. En relation à la promotion de l'éducation dans la région amazonienne, les auteurs pointent des progrès significatifs survenus à partir de la Loi des Directrices et des Bases de l'Éducation Nationale, n. 9394/96, et de l'implantation du Fonds de Manutention et de Développement de l'Enseignement primaire et de Valorisation de l'École Normale-FUNDEF en 1998. Cependant, dans cette analyse, les auteurs soulignent que les investissements dans les milieux gouvernementaux et entrepreneurs ne correspondent pas de manière satisfaisante à la demande sociale et éducative des peuples amazoniens parce qu'

[...] ils n'ont pas réussi à viabiliser une élévation substantielle du niveau de vie des parcelles pauvres de la population urbaine, ils n'ont pas rendu possible le développement des hommes de l'intérieur, ni n'ont réussi à contenir les processus de déprédation de l'environnement et du patrimoine naturel et culturel (CAVALCANTE et WEIGEL, 2002, p. 72).

Cette réalité est préoccupante, parce qu'elle analyse que les chances de l'homme à "être plus", réalisant sa vocation ontologique (FREIRE, 1995) par le biais des "processus formels d'apprentissage" (ALHEIT et DAUSIEN, 2006) sont minimisées. De ce mode, il est possible d'inférer aussi que la promotion de la formation continue des professeurs aurait besoin d'investissements majeurs dans le domaine des politiques gouvernementales, afin de répondre et de conserver la diversité culturelle qui est aussi importante que sa diversité naturelle.

Cette réflexion autour de l'offre de *Éducation en Amazonie* m'a aidée à penser sur la promotion de l'éducation et de la formation continue des professeurs de l'État de Roraima.

Avec un contingent de population de 395 725 (trois cent quatre-vingt-quinze mille sept cent vingt-cinq) habitants (IBGE, 2007), l'État de Roraima, en plus d'être l'État brésilien avec la plus grande population indigène, possède 48% (quarante-huit pour cent) de migrants (VALE 2005) de tout le pays, qui sont attirés par les concours publics, par les invasions de terre et par la pratique de l'exploitation des minerais. Différemment de l'Amazonie, Roraima n'a pas d'activités économiques expressives orientées sur l'économie et la fabrication des biens de consommation. Notre richesse, en potentiel, est la mosaïque culturelle qui agrège des personnes de différents endroits de notre pays, qui arrivent chaque jour, principalement dans la capitale Boa Vista, avec la perspective de "rêver des jours meilleurs" (SANTOS, 2006).

Le passage de la biographie de groupe à la biographie individuelle : le groupe réflexif sur le chemin du groupe-référence

Le processus d'apprentissage formel donné par la recherche a permis aux professeurs de modeler les expériences par le biais de la *mimesis* de la formation continue : préfiguration, configuration et refiguration.

La *mimesis* de la formation continue est un processus formatif et performatif pour les professeurs autant en situation de formation initiale qu'en situation de formation continue avec l'intention de promouvoir l'actualisation de la "connaissance de soi-même" (RICÉUR, 1997), du moi personnel et professionnel, par le biais des récits autobiographiques. Elle motive un "mouvement personnel, social, professionnel et institutionnel" (EUCI, 2008) comme aussi l'alternance de la formation dans les trois niveaux évoqués par Pineau (1988, 2004) : hétéroformation, écoformation, autoformation. Ces processus contribuent ensemble à la prise de conscience de la constitution identitaire enseignante et de son implication dans l'action éducative.

Dans ce sens, *la mimesis* de la formation continue comprend trois phases :

- Dans la phase de préfiguration, l'évocation du moi biographique est la première écriture de soi, qui représente la précompréhension, le dédoublement de soi, de l'histoire de vie qui correspond à la première version de l'écriture narrative.
- Dans la phase de configuration, le récit autobiographique acquiert une forme plus organisée. La re-narration de soi-même, par le biais des récits des expériences réussies permet la médiation, l'intersection entre le moi fracturé et le moi en tant que devenir, en modelant l'expérience. Dans cette phase, l'expérience réussie permet d'équilibrer les conflits suscités dans la phase de préfiguration par la prise de conscience du potentiel créatif et innovateur que la vie examinée suscite, en faisant percevoir à la personne qu'elle a appliqué à elle-même les œuvres de culture (RICÉUR, 1994, p. 425), qui sont les valeurs, les principes et savoirs des groupes-référence

dans la “situationnalité” (FREIRE, 2005) et l’ “instantanéité” (PINEAU, 2004) des événements existentiels “au long de la vie” (PINEAU, 2004 ; ALHEIT et DAUSIEN, 2006).

- Dans la phase de refiguration le mouvement d’ “écriture et de réécriture de soi” ou re-narration, rend possible l’actualisation et la reconnaissance de soi-même. La phase de refiguration révèle la professeur à son moi personnel et professionnel circonscrits dans un espace-temps existentiel, à mesure qu’elle construit “le profil de soi” (ANA BEATRIZ, 2005). Pour RICŒUR (1994, p. 117-118), “[...] c’est l’acte de lire qui accompagne la configuration du récit et actualise sa capacité d’être suivie. Suivre une histoire est l’actualiser dans la lecture”. Cette phase agrège la seconde version du récit biographique, le récit de l’expérience réussie et les témoignages sur la répercussion du travail biographique dans la vie personnelle et professionnelle.

Dans cette recherche, ce fut dans l’actualisation d’elles-mêmes que les professeurs ont trouvé les clés pour l’entrée dans “un monde comme horizon” (RICŒUR, 1994). Le temps raconté des histoires des professeurs, qui a englobé le passé, le présent et le futur, a été ordonné, et le parcours de la vie a été resignifié en étant analysé et interprété comme “un fil conducteur” (EUCI, 2008) dans la constitution de l’ “identité personnelle” (RICŒUR, 2006), car “[...] c’est le *temps* de l’action qui, plus que tout, est refiguré par la configuration de l’action dans le récit” (RICŒUR, 2008, p. 142).

LA RÉPERCUSSION DU TRAVAIL BIOGRAPHIQUE

Ricœur, en théorisant sur la narrativité et la référence, explique que les réflexions réalisées par le sujet sur son expérience, font parvenir au langage le monde et sa temporalité, parce que “[...] ce qui est interprété dans un texte est la proposition d’un monde que je pourrais habiter et dans lequel je pourrais projeter mes pouvoirs plus propres [...]” (RICŒUR, 1994, p. 119 et 123).

L’expérience formatrice réalisée dans le groupe réflexif a permis aux professeurs de distinguer le moi du non-moi, à mesure qu’elles contaient et racontaient leur trajectoire personnelle et professionnelle, et qu’elles ont transcendé, elles sont allées “ au-delà de la réalité de l’école, des personnes, des élèves, de la culture” (EUCI, 2008). Je suis d’accord avec Ferrarotti (1988, p. 34, mes notes) quand il écrit que le temps est venu de construire “une nouvelle théorie de l’action sociale” qui permette “le *passage* du plus simple au plus complexe, le *passage* de la biographie du groupe à la biographie individuelle”.

Le groupe réflexif, cependant, s’est configuré/se configure comme un dispositif de promotion du mouvement réflexif autour de l’inscription et de la réinscription du moi personnel et professionnel, conformément aux témoignages des professeurs, dans les dimensions :

1 du personnel :

J’en suis venue à découvrir beaucoup de choses importantes dans ma famille : l’importance de mon père dans mon éducation. Ce que je recherche aujourd’hui, après ces études, c’est de transmettre les valeurs à mes enfants (ANA QUEIROZ, 2008).

[...] Ce travail réalisé avec la professeur Gilvete a permis d’organiser mes registres en tant qu’éducatrice [...] j’ai eu l’opportunité d’être certaine d’avoir choisi la bonne profession et d’aimer ce que je fais [...] de reconnaître mon chemin, ma trajectoire [...]

de me sentir plus motivée à continuer dans le domaine de l'éducation [...] (ESTHER ROSAS, 2008).

[...] Cette année je fais 20 ans de carrière. Actualiser tout ce parcours et écrire dessus comme je l'ai dit à Gilvete a favorisé pour moi une rencontre avec moi-même, parce que c'est une expérience unique : c'est une expérience par laquelle je ne suis pas encore passée. Quand je l'ai couchée sur le papier, c'était comme si je construisais une mosaïque ; des morceaux d'une histoire qui, une fois prête, a révélé un profil de moi que je connaissais pas (ANA BEATRIZ, 2008).

Les professeurs Ana Queiroz, Esther Rosas et Ana Beatriz, en relatant la répercussion du travail biographique dans la vie personnelle, soulignent respectivement l'influence intergénérationnelle dans la figure du père et l'importance des valeurs acquises dans le milieu familial pour être transmises aux enfants, ce qui suggère que le groupe familial a un rôle important dans la promotion des expériences-références qui contribuent à la constitution de l'identité enseignante. En rendant possible l'organisation des registres, en modelant l'expérience, le travail biographique a confirmé à *Esther Rosas* le choix professionnel et la reconnaissance du chemin, de la trajectoire parcourue en fonction de la constitution de soi-même comme éducatrice. Ce travail l'a motivée aussi "à continuer dans le domaine de l'éducation". Déjà, *Ana Beatriz* met en évidence la rencontre avec soi-même comme un moment-charnière de la formation, en caractérisant le travail biographique comme "une expérience unique". Il est possible de saisir avec ce témoignage que la force du travail biographique dans la formation des professeurs réside dans le fait que notre profession exige de nous de faire face à des défis constants en fonction des demandes sociales et des histoires qui nous invitent toujours à repenser nos pratiques éducationnelles, bien que dans de nombreuses occasions nous soyons amenés à l'oubli de nos premières expériences-références, chargées de sens pour la constitution de l'identité du moi personnel et professionnel. Cependant, Josso (2004, p. 59, ma note) nous avise que "[...] le projet du soi auto-orienté [se fait] nécessaire [pour] la prise de conscience inhérente au passage d'une compréhension de la formation du sujet à la connaissance des caractéristiques de sa subjectivité en exercice". Cette assertion de l'auteur confirme le sens que la professeur *Ana Beatriz* a attribué au travail autobiographique, car il lui a permis "la construction d'une mosaïque" de soi-même, d'un "profil" de soi qui était inconnu.

2 du social:

À cette période, je suis allée à Rio Grande do Sul, accompagnant mon époux pour les études, je crois que ce fut extrêmement important pour mon adaptation ici, dans cette autre école, le processus réflexif qui s'est établi là, parce que quand je suis arrivée ici, c'était une réalité complètement nouvelle : des professeurs avec une autre formation. Ici c'est un autre univers : les personnes ont une facilité pour la formation, mais aussi un autre regard. Je venais d'une expérience difficile en ce qui concerne la formation, une expérience plus restreinte ; dans l'école, dans l'université. C'est-à-dire, si je n'avais pas commencé ce processus de réflexion, de distanciation, d'ouverture, mon adaptation aurait été beaucoup plus difficile. Sans compter que la nature de l'école est différente, j'ai dû m'adapter alors à une réalité complètement différente. Quand j'ai été au-delà de la réalité de l'école, des personnes, des élèves, de la culture, de ma formation différenciée,

j'ai eu une autre expérience ici, dans le cours de l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul (EUCI, 2008).

En relation à la dimension sociale que le travail biographique a atteinte, la professeur Euci souligne l'importance des réflexions réalisées en considérant sa migration pour un autre État brésilien et par conséquent le besoin d'adaptation à un nouveau contexte socioculturel. Ce vécu a fait reconnaître que “les processus de réflexion, de distanciation, et d'ouverture” réalisés dans le groupe réflexif ont permis de dépasser les limites de la réalité sociale, culturelle et de sa propre expérience de formation en permettant d'avoir une nouvelle expérience formatrice, dans le contexte de l'Université de Rio Grande do Sul.

3 du professionnel :

Pour moi, après cette expérience avec le récit, après la construction de ce profil, après avoir vu toute mon histoire écrite là, je peux dire que je suis devenue plus courageuse. Plus courageuse pour raconter mon histoire, plus courageuse pour montrer à mes élèves le plaisir que j'ai à être professeur, plus courageuse pour exposer ma conception d'éducatrice, d'éducation, et, principalement, pour renforcer mon compromis professionnel avec ceux avec qui je travaille. [...]. Ce fut très marquant pour nous au long des études. Écoutant les récits des collègues, les récits du groupe, comme nous avons des histoires qui étaient semblables, mais aussi qui venaient de milieux différents, n'est-ce pas? Des défis différents qui nous transformaient en professionnels bien éclectiques, des professionnels qui avaient toujours besoin de se dépasser à chaque moment (ANA BEATRIZ, 2008). [...]

Ce que je voulais c'est qu'il soit réellement très important qu'on sache que cette réflexion qui commence le jour où j'ai été invitée à entrer dans le groupe, n'a pas arrêté. Et le plus chouette c'est que, si la méthode autobiographique, est une méthode de réflexion sur notre processus, elle a eu vraiment lieu dans mon cas. Je n'ai plus arrêté dans ce processus réflexif, et là, à chaque nouvel événement de ma vie c'est comme si je reprenais et resignifiais cette réflexion qui a été faite à Boa Vista, celle qui a été faite à l'UNED, celle qui a été faite dans la salle de classe de Cida Mara, dans la salle de classe de Rafael. Et ainsi, se fait le processus, qui j'espère ne s'arrêtera jamais. (EUCI, 2008).

En “modelant l'expérience”, les professeurs ont identifié les pratiques éducatives qui ont contribué à la constitution de leur identité enseignante, elles ont identifié celles qui ont une relation à leur vision du monde, avec leur conception d'éducation et celles qui sont à contre-courant de leurs idéaux éducationnels. Elles ont clarifié ainsi les différentes tendances pédagogiques et les discours qui orientent la pratique éducative dans différents espaces-temps, y compris les théories qui orientaient leurs propres pratiques éducatives. Cette clarté démontre que les professeurs sont en meilleures conditions de redimensionner, de resignifier l'objet d'investigation, de spéculation et ainsi de s'approcher par le biais des études théoriques et méthodologiques de la compréhension de l'objet qui a provoqué en elles l'attention consciente. Je crois que ce sont ces sens attribués par les professeurs Ana Beatriz et Euci en affirmant respectivement la confiance acquise en elle-même et la perception que le processus de réflexion sur la pratique éducative est une nécessité de premier ordre pour la resignification du processus éducationnel.

4 de l'institutionnel:

[...] nous, professeurs de l'École d'Application, avons passé une crise à l'école, dans l'institution, une crise d'identité. J'ai socialisé cela avec la professeur Gilvete [...] après une réunion du Groupe de Recherche qu'elle coordonnait. Là, elle m'a dit que la méthode autobiographique est une méthode de réflexion [...]. Tout de suite après elle nous a invités à participer au groupe de recherche de son doctorat [...]. Avec les réflexions, avec les réunions qui ont eu lieu et avec les techniques qui ont été utilisées pour viabiliser cela, j'ai réussi à voir qu'il existait un processus de réflexion à partir de nos histoires qui finissait par intervenir dans la vie professionnelle de chacune de nous. Durant ce processus je réussissais déjà à percevoir ...ainsi... une différence de ma posture dans l'école. Au début c'était beaucoup d'émotion, je rentrais tête baissée. Je pensais que les choses devaient arriver tout de suite et je voulais que tout le monde pense et comprenne plus ou moins de la même manière que je comprenais. Après j'ai réussi à avoir du recul. J'ai commencé à observer un peu plus à distance et à partir de là j'ai réussi à avoir une réflexion sur ce qui se passait et j'ai réussi à percevoir que les personnes étaient différentes, avec des histoires différentes et que là-bas ce n'était pas comme je voulais que cela soit. J'ai commencé à voir cet autre côté de la profession, cet autre côté de l'être humain qui était là, des sujets qui composaient ce groupe de travail. En d'autres termes, donc, je crois que je suis parvenue à faire acte de distanciation et que je suis devenue un peu plus critique, plus professionnelle. (EUCI, 2008).

La formation continue par le biais d'un groupe réflexif a un potentiel de prise de conscience des limites et des possibilités trouvées dans la résolution des problèmes de la pratique éducative et la promotion de l'autonomie "comme valeur professionnelle". En accord avec Nóvoa (2002, p. 38), "la formation continue doit contribuer au changement éducationnel et à la redéfinition de la profession enseignante [...]". Le changement dans la vie professionnelle des professeurs a été viabilisé par l'analyse critique, par la "réflexion personnelle" des conditionnements hérités socialement qui "interféraient dans la vie professionnelle". Cette réflexion a permis le passage de la perception de soi-même pour "percevoir que les personnes étaient différentes" et a rendu la professeur Euci "un peu plus critique et un peu plus professionnelle".

5 de l'éducationnel :

La compréhension de la méthode autobiographique m'a incitée à chercher des pratiques plus significatives en ce qui concerne l'articulation du sens de la connaissance dans la vie des enseignants comme justificatif et motivation pour l'acquisition continue de savoir. J'ai perçu que ce sens dépend de l'histoire de vie de chacun, de ses coutumes, conceptions et croyances. Pour moi, ce sont ces facteurs qui nous poussent au besoin de dépassement personnel, professionnel et social, ce qui, par conséquent nous stimule à de nouvelles découvertes théoriques et méthodologiques pour l'enrichissement de nos compétences et de nos habiletés pour faire face à des changements historiques constants (JOCÉLIA, 2008).

Juste après le récit de l'expérience, j'ai eu l'opportunité de travailler dans un domaine où je n'avais pas encore exercé, être professeur de professeurs. Être professeuse formatrice de professeurs en niveau supérieur, pour moi, après ce moment de récit de vie fut

surprenant. Premièrement, parce que je me voyais dans un rôle de très grande responsabilité. Tout ce que je voulais faire dans la salle de classe comme élève, dans mon école, j'avais maintenant l'opportunité de le faire dans la formation des personnes qui étaient sous ma responsabilité, durant un semestre, deux semestres (ANA BEATRIZ, 2008).

La professeur Ana Beatriz souligne l'importance du travail biographique dans sa nouvelle expérience éducative en devenant formatrice de formateur. Dans ce sens, la professeur met en avant "l'opportunité" que cette expérience lui a donnée pour rendre réels ses souhaits et désirs en tant qu'éducatrice, cette fois-ci de professeurs qui "étaient sous [sa] responsabilité".

Les témoignages suggèrent leur importance en relation à la dimension éducative du travail biographique comme paradigme théorique et méthodologique pour la formation de professeurs. Ils avisent sur la nécessité de connaître "l'histoire de la vie de chacun" des personnes concernées par le processus enseignement-apprentissage pour "chercher des pratiques plus significatives". Ils visent ainsi à l'articulation du processus de "l'acquisition du savoir" dans l'urgence d'être plus préparés pour "faire face aux changements historiques constants".

6 de la réflexion sur l'action :

En relation à mon travail, je crois que je donne plus d'attention à ce que je fais. J'ai toujours été une professeur qui cherchait à faire quelque chose de différent, à travailler avec les élèves en cherchant à faire en sorte qu'ils recherchent la connaissance et je ne réfléchissais pas beaucoup sur ce qu'ils faisaient. Aujourd'hui, je cherche plus cette réflexion, je note, j'enregistre les choses que je fais pour voir quelle importance ça a et j'y réfléchis (ANA QUEIROZ, 2008).

[...] Si je me suis inscrite dans ce processus, si je réfléchis sur le processus à partir de mon histoire, et ainsi de suite, je continue l'histoire, en continuant à raconter l'histoire et à y réfléchir. Et comme je l'ai dit cela m'a été donné, pour une certaine raison. C'est-à-dire je pourrais continuer à travailler le restant de ma vie sans réfléchir. Cela peut arriver. Mais je me suis sentie poussée par l'histoire. L'histoire a créé ces, ce fil conducteur étant pris à un autre, à un autre, à un autre, à un autre, construisant. (EUCI, 2008).

Ces témoignages pointent le registre, l'écriture comme potentialisateur du passage (VYGOTSKY, 2005) du niveau de compréhension de la pratique éducative comme simple activisme à la compréhension réflexive du processus enseignement-apprentissage qui exige distanciation, réflexion et intervention.

Dans ce sens les témoignages des professeurs participantes à la recherche sont un témoignage où le groupe réflexif se transforme en un groupe-référence dans la vie personnelle et professionnelle pour les motifs suivants :

1. par sa singularité dans la médiation biographique, donnée par la professeur-chercheuse ;
2. par son intentionnalité dans la promotion de l'expérience formatrice ;
3. pour avoir contribué à la confrontation de nouvelles expériences de défi, dans les dimensions personnelles, sociales et professionnelles ;
4. pour avoir contribué à l'intervention pédagogique consciente ;

5. pour avoir contribué aussi à la revitalisation du compromis avec l'éducation du peuple brésilien, ce compromis, qu'il faut souligner, forgé dans le groupe familial et qui s'est réaffirmé dans d'autres groupes-référence ;
6. et pour être un espace-temps de réflexion sur les dimensions du moi personnel et du moi professionnel.

Cependant, l'identité personnelle se configure comme l'identité narrative (RICŒUR, 2006), révélée dans la construction du moi personnel et professionnel, en groupes-référence. Paul Ricœur (2006, p.11) questionne : "N'est-ce pas mon identité authentique que je prends pour être reconnu ? Et si, par chance, on m'a reconnu comme tel, ma reconnaissance ne s'adressera-t-elle pas à ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont reconnu mon identité en me reconnaissant?"

De ce mode, par sa caractéristique singulière, qui est processuelle, l'identité de la professeur correspond à l'ensemble des parcours de sa vie, et à la reconnaissance que le moi n'est pas fragmenté. Ricœur (Ibid. p. 271), une fois de plus avise : "C'est sur le mode éthique de l'interpellation que le moi est appelé à la responsabilité par la voix de l'autre". L'identité est présente dans le moi personnel et dans le moi professionnel, avec le passé, le présent et le futur, dans un mouvement continu et dialectique. Accueillir les dimensions du moi professionnel des professeurs, l'identité, c'est leur permettre d'identifier un lieu où elles puissent habiter et "partager avec l'autre une nouvelle *expérience*" (RICŒUR, 1994, p. 119).

Or, penser la formation sous le prisme de la construction de l'identité c'est penser que "toute relation avec le savoir (avec l'apprendre) est aussi une relation avec le monde, avec les autres, avec soi [...]" (CHARLOT, 2003, p. 33). Cette relation avec le savoir présuppose l'existence de l'alternance de la formation : autoformation, hétéroformation, et écoformation (PINEAU, 2004).

RÉFÉRENCES

- ALHEIT, Peter e DAUSIEN, Betinna. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa e WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In: MELO, Alex Fiúza (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XX**. Belém: EDUFPA, 2002, v., p. 71-86.
- CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Beite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FERRAROTTI, Franco. **A Autonomia do método autobiográfico**. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contagem da População*. 2007. www.ibge.gov.br/
- JOSSO, Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MERTON, Robert E. Sociologia e Teoria e Estrutura. São Paulo. Editora: Mestre Jou, 1970.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

- PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador
In: PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. **III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica: formação, territórios e saberes**. Natal, 14 a 17 de setembro de 2008. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.
- _____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.
- RICŒUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. **A hermenêutica bíblica**. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.
- _____. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- _____. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- RUGIRA, Jeanne Marie. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Raimundo Nonato Gomes. Em busca do Eldorado: migrantes em Boa Vista no limiar do século XXI. In: SOUZA, Carla Monteiro e SILVA, Raimunda Gomes. (Org.). **Migrantes e Migrações em Boa Vista: os bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Caumé**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Références empiriques

- ANA BEATRIZ. **Minha história**. Corpus da Pesquisa de Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel. Boa Vista, jun. 2005. (Digitado).
- _____. **Qual a repercussão do trabalho biográfico em minha vida pessoal e profissional?**
Depoimento videogravado em 14.06.2008.
- ANA LUÍZA. **Relato de Vida**. Corpus da Pesquisa de Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel. Boa Vista, jun. 2005. (Digitado).
- ANA QUEIROZ. **História de vida**. Corpus da Pesquisa de Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel. Boa Vista, jun. 2005. (Digitado).
- _____. **Qual a repercussão do trabalho biográfico em minha vida pessoal e profissional?**
Depoimento videogravado em 14.06.2008.
- ESTER ROSAS. **Qual a repercussão do trabalho biográfico em minha vida pessoal e profissional?**
Depoimento videogravado em 14.06.2008.
- EUCI. **Relato da Trajetória Profissional de uma professora**. Corpus da Pesquisa de Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel. Boa Vista, jun. 2005. (Digitado).
- _____. **Qual a repercussão do trabalho biográfico em minha vida pessoal e profissional?**
Depoimento videogravado em 14.06.2008.
- JOCÉLIA. **Análise da experiência de escrever a narrativa autobiográfica**. Corpus da Pesquisa de Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel. Boa Vista, jun. 2005. (Digitado).

_____. **Qual a repercussão do trabalho biográfico em minha vida pessoal e profissional?**
Depoimento videogravado em 14.06.2008.

LE DIABLE AU DIVAN (THIERIOT-LOISEL M.)

Mariana Thieriot-Loisel

Née au Brésil, issue de cultures brésilienne et française, Mariana Thieriot passa son enfance à São Paulo, lors des sombres années de la dictature militaire. En 1992, elle obtient une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Lyon puis, en 1995, un diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation, option philosophie de l'éducation. En 1994, elle retourne au Brésil où elle termine un doctorat en éducation, culture et société à l'Université d'État de Campinas. Elle travaille pendant 14 ans comme professeur de philosophie à UNIFIEO, un centre universitaire situé à Osasco, dans la banlieue de São Paulo. Elle émigre au Québec en 2008 et fait un stage postdoctoral en philosophie à l'Université Laval sur le thème Les Mutations humaines. Elle vit maintenant à Montréal et se partage entre la poésie, la peinture et la philosophie.
www.marianathieriot.wordpress.com www.marianathieriotloisel

« J'ai passé l'âge du rêve, et puis mon effort constant a été de repousser la solitude, la différence, l'intime. Je voulais être « avec ». Mais il y a une destinée c'est là ma seule croyance. Et pour moi elle est dans cette lutte où rien n'est facile. »¹

Nous vivons un printemps... peut être : car il existe un sérieux doute, de nombreux obstacles, quant à la possibilité, au choix et à partir de là, la volonté dans nos sociétés contemporaines de vivre le dialogue, l'entraide et la coopération entre personnes.

1 LA DOCILITÉ

Beaucoup d'entre nous ont constaté que les relations entre les humains dans les organisations contemporaines (les entreprises, les institutions de formation, les agences commerciales, les usines, etc.) semblent chaque jour davantage s'appuyer sur la médiation des machines grâce à l'essor des sciences et technologies, ce qui a priori, constitue un bel apport pour soulager l'humain des tâches répétitives et fastidieuses.

Cependant, bien que les moyens de communication se multiplient (téléphone, fax, internet, messages électroniques, courrier électronique, vidéoconférences, audioconférence entre autres) la compréhension entre les personnes, au sein des organisations contemporaines demeure assez difficile et complexe, comme l'a souligné Edgar Morin². En outre on voit l'apparition de « personnes dociles » au sein de ces mêmes organisations. Des personnes qui font marcher la machine, sans s'interroger pour qui et au nom de quoi, simplement pour « gagner sa vie » en la perdant un peu : il ne s'agit pas simplement d'exécuter des tâches répétitives ou qui ne font pas

¹ Lettre d'Albert Camus à René Char le 7 novembre 1949. Dans Albert Camus- René Char Correspondances, Edition établie, présentée et annotée Par Franck Planeille, Gallimard, Paris, 2007.

² MORIN, Edgar in *A propos des sept savoirs*, Ed. Plein Feux, Mayenne, France, 2000.

d'autre sens que celui d'assurer sa subsistance, cela peut être plus insidieux. Certaines personnes peuvent prendre du plaisir et même être fières de faire tourner la machine, même si c'est dans le mauvais sens : au service d'une minorité qui exploite largement une majorité impuissante. Lors d'un voyage récent au Vietnam un de nos guides a mentionné le suicide des jeunes femmes mineures, épuisées, dans les ateliers de production de textile.

Ainsi l'écart entre la haute gestion constituée par les cadres et ceux qui exécutent les tâches de base, se creuse chaque jour davantage et l'information entre les uns et les autres ne circule guère ou circule de façon biaisée : bien souvent les alliances et les rejets des chefs intermédiaires, les intérêts à court terme et le profit au détriment de la recherche, vont intervenir lors de la circulation des informations et la demande de meilleures conditions de travail. De même, la situation d'inégalité de conditions de travail entre ceux qui travaillent dans les pays dits riches et ceux qui exercent leur fonction professionnelle dans les pays dits « en voie de développement » s'accroît chaque fois davantage.

Les archipels de pauvreté à la banlieue des grandes villes du tiers monde se multiplient, dans l'indifférence quasi générale des nombreux entrepreneurs.

Cette distance entre les entrepreneurs : les concepteurs de projets et des investisseurs avec un niveau de formation très élevé et sur le terrain d'application des gestionnaires avec une formation parfois insuffisante, voire aisément corrompibles, provoque une série d'incompréhensions voire de méprises, des problèmes liés à une inversion de valeurs : l'individuel l'emporte largement sur le bien supposé commun. Ce qui n'est pas une nouveauté pour les chercheurs en sciences humaines mais une réalité très difficile à transformer.

On range ainsi toute la panoplie des « failles » liées à notre incapacité d'évoluer ensemble et de donner du sens à notre présence dans une organisation, ceci au mieux par un manque de formation philosophique, au pire à cause de nos préjugés ou à la corruption issue d'une lutte pour la survie, sous la terminologie de problème dû au « facteur humain ». L'humain chute et gagne, Faust signe ses contrats avec le diable, et les jeux du cirque se poursuivent ; sous le soleil de Satan et souvent bénédictions à l'appui.

Ce constat entraîne le besoin d'établir une réflexion approfondie sur la place, la valeur et le sens que peut avoir l'apport de la recherche scientifique dans les organisations contemporaines pour les humains: comment est conçue l'applicabilité de la recherche en philosophie, par exemple... Au vu des crises, abus de pouvoir et mauvaise compréhension qu'un savoir scientifique dans des mains mal préparées, corrompues ou désinformées, peut déclencher.

Cela est particulièrement remarqué dans les relations de développement nord versus sud. On entend parler de pauvreté c'est vrai, mais la témoigner avec un sentiment de parfaite impuissance, car cette misère est entretenue et que les cartes de la population sont distribuées d'avance en fonction de leur pouvoir d'achat, c'est absolument différent.

À combien d'injustice assistons-nous au nom de la justice? Combien de misère au nom de la loi? Et que faire philosophe et seule devant ce raz de marée? Un texte?

Espérer en un printemps peut-être ou psychanalyser le diable en soi, qui peut inconsciemment et docilement acquiescer à l'objectalisation et l'exploitation des uns par les autres.

2. LES ATTITUDES NON INTENTIONNELLES

Mes recherches, de la maîtrise au doctorat, ont eu originairement pour but l'évaluation formative des attitudes non intentionnelles, qui ont lieu au cours d'une relation pédagogique ayant pour mission la transmission des lois, des valeurs et des contenus de savoir de la culture occidentale. Les relations pédagogiques étudiées ont eu lieu aussi bien dans le contexte de l'éducation formelle et scolaire — comme professeure de philosophie de l'éducation au Centre universitaire à Osasco UNIFIEO — qu'en dehors du cadre, en général rigide, de l'institution scolaire: dans le contexte de l'éducation non formelle, auprès des Guaranis (peuples premiers) à Parelheiros, toujours dans les banlieues de São Paulo au Brésil, considérées comme étant celles des plus violentes au monde.

Après une étude qui s'est poursuivie pendant une dizaine d'années démarrée France, en Ardèche, avec les immigrants puis au Brésil, à partir d'une patiente observation métacognitive, on perçoit que les attitudes non-intentionnelles expriment la subjectivité de chacun au cours d'un parcours d'apprentissage et que leur apparition déclenche ce que Paul Ricœur désigne par des jugements *prima facie*³, c'est-à-dire des jugements ultra-rapides, des évaluations qui expriment la désirabilité ou l'indésirabilité d'une intention et d'une action.

Elles se manifestent sous les formes les plus variées de ce que E. Levinas⁴ définit comme passivité, crainte, tremblement ou ce que S. Freud⁵ désigne en tant que résistances : lapsus, blocages, dénis, fuite, agressivité envers soi-même ou envers les autres.

En ce sens, les attitudes non-intentionnelles peuvent rendre difficile le dialogue au cours d'une relation pédagogique : soit entre l'enseignant et les élèves, soit de chacun à lui-même ou entre les différents membres d'un groupe qui vivent un parcours de formation, y compris de formation de formateurs.

L'on pourrait associer les attitudes non intentionnelles aux recherches contemporaines menées aux États Unis, par Brian Lynch, Donald Nathanson, autour des travaux de Silvan Tomkins sur les émotions : la peur, le dégoût, la colère, la honte, le stress, la surprise, la curiosité ou bien la joie.⁶

Véhiculant les émotions, notamment la curiosité, les attitudes non-intentionnelles expriment également les découvertes inédites, les créations, les innovations qui peuvent être faites, seul ou à plusieurs, lorsque pendant un processus de développement, la subjectivité de chacun possède un cadre, un espace vide, où cohabitent la liberté de parole et l'interdit de la violence physique et psychologique.

Cet espace neutre ou neutralisé par une attention collective, autorise un dialogue ouvert et franc, au cours duquel des points de vues, voire des logiques différentes, parfois apparemment contradictoires, peuvent s'articuler et configurer autrement le monde.

Les attitudes non-intentionnelles nous renvoient donc à :

1. La surévaluation du désir

³ Paul Ricœur in *Soi-même comme un autre*

⁴ Levinas, Emmanuel, *Entre nous ou Essai sur le penser à l'autre*, Grasset. Paris, 1991.

⁵ Freud, Sigmund, *O mal estar na civilização*, São Paulo, Imago, 1988.

⁶ Nathanson L. Donald in *Shame and Pride*, Norton New York, London 1992.

2. La dévaluation du désir
3. La mutation humaine grâce au désir

En effet, la découverte du sens partagé en un espace neutre, par le dialogue entre plusieurs membres d'un groupe, entre des groupes différents, ou simplement d'un sujet avec lui-même, l'ouverture à une *concordia mundi*: la capacité d'apprendre et d'évoluer, ensemble est le fait du désir aussi.

La surévaluation du désir

À partir de la définition du désir formulée par Jacques Lacan dans ses *Écrits*⁷, le désir se traduit par l'écart entre le besoin et la demande. En effet, le désir humain est complexe, c'est pourquoi il est si difficile de l'inclure dans nos réflexions. Il exprime à la fois les besoins vitaux d'un organisme vivant (besoins de protection, de nourritures terrestres, d'affection) et une demande de sens, de comprendre et d'être compris rationnellement.

Or le désir humain semble surévalué, par le sujet et/ou par le groupe, lorsqu'a lieu une surévaluation de la demande de sens en dépit de la satisfaction des besoins vitaux d'un être vivant. La préférence inconditionnelle d'autrui à soi-même, du bonheur des autres à son propre bonheur, traduit une pensée éthique millénaire, qui invite à l'acte gratuit, au désintéret, à l'oubli de soi, à la non-reconnaissance et à l'acceptation du pire, au primat du moral sur le matériel, du collectif sur l'individuel. E. Levinas définit cette pensée éthique comme un autrement qu'être ou un au-delà de l'essence⁸, une sorte d'idéal de sainteté où le sujet se vide de lui-même, se décentre, pour céder la place à l'autre et signe la préférabilité inconditionnelle d'autrui : attestant ainsi de son « autreté ». En effet lorsque nous cédonos notre place très concrètement à un autre, que nous lui donnons la primauté, au lieu de faire jouer l'instinct de survie, il y a là une énigme de la condition humaine.

Cette attitude admirable et élevée, adoptée par les héros célèbres ou anonymes qui ont construit la culture occidentale, pleinement compréhensible dans des contextes où la survie des valeurs humaines qui garantissent la transmission d'une loi et d'une culture permettant de faire a-deux-venir l'humanité dans l'homme est menacée, semble également une attitude ambiguë et difficile, qui mérite d'être contextualisée et analysée, étant donnés les massacres, les malentendus et les sacrifices inutiles qu'elle a engendrés et continue d'engendrer.

Si elle semble annonciatrice de générosité et de compassion de prime abord, elle peut recéler également les germes d'un mouvement d'autodestruction et de négation, voire de haine de soi. En effet, cette attitude soulève des problèmes lorsqu'elle devient un impératif catégorique, un devoir de sacrifice, lorsque ironiquement l'amour inconditionnel devient condition, en dépit de la santé physique et psychologique d'un organisme humain, de ses désirs refoulés, dans le contexte absolument banal d'un examen de fin d'année, par exemple le baccalauréat ou lorsque pour des raisons soi-disant de fraternité on bafoue son propre désir, et on se refuse à soi-même et on fait du plaisir et de la jouissance de l'autre sa priorité. Alors, nous assistons ou prenons part à des rythmes de travail insensés, à la formation de classes élitistes où seuls les plus endurants gagnent, nous mettons en place des examens aux allures sacrificielles qui conduisent au stress, à

⁷ Lacan, Jacques, *Écrits, Le Seuil, Paris, 1988.*

⁸ Levinas *Ibidem*

l'exclusion des uns et à l'exaltation narcissique des autres par les tyrans. En effet G. Deleuze va jusqu'à décrire le système éducatif comme un processus d'endettement qui se déroule dans un théâtre de cruauté⁹.

Or cette relation d'endettement des uns vis-à-vis des autres instaure une relation au savoir de domination-soumission, qui constitue un sérieux obstacle à la liberté et à la joie du dialogue et une entrave à l'équilibre nécessaire pour le développement heureux de l'humain. Bien sûr, le développement de la personne engendre toujours des crises, celles-ci peuvent toutefois être vécues sereinement, comprises comme des occasions d'apprentissage mutuel et porteuses de l'espoir de notre évolution commune. En outre il semble important d'établir une différence entre empathie et sacrifice, entre accueillir l'autre, entre écouter et recevoir la demande d'un tiers et se nier, s'abolir, s'anéantir pour l'autre, dans l'effort de lui plaire au détriment de sa vie et de ses besoins profonds. L'obéissance docile, la passivité, sous des airs de sainteté va alors traduire une pulsion de mort au travail qui n'est pas sans écho avec l'exclamation de Sainte-Catherine de Sienna dans ses Dialogues : « mourir de ne pas mourir »... La vraie vie est-elle bien ailleurs?

La dévaluation du désir

A l'inverse de la situation précédente et comme réponse à celle-ci, la dévaluation du désir renvoie à la surévaluation des besoins vitaux de l'organisme vivant en dépit de la possibilité d'élaboration du sens dont le désir est porteur. La dimension sacrificielle de l'éthique occidentale a été durement critiquée par F. Nietzsche, qui revalorise le travail magistral de l'instinct de survie, le dépassement de soi par soi, rendu possible par un corps sain dans un esprit sain et qui rend possible l'acquisition d'un Gai savoir. Le philosophe écrit : faire du mépris du corps le salut de l'âme constitue la recette assurée pour parvenir à la décadence¹⁰.

Cependant la transgression d'une éthique sacrificielle ne nous conduit pas toujours à l'avènement d'une philosophie nouvelle. (Outre le fait que l'apologie du surhomme peut conduire au fascisme). Tout au long d'un parcours de formation, lorsque pour de multiples motifs (avouables et inavouables), le désir ne parvient pas à accéder au sens, la pulsion qui meut le désir peut se retourner contre soi-même ou contre les autres (voire déclencher un mouvement simultané de destruction de soi-même et des autres). Ceux qui sont ainsi visés sont les garants de la loi et de la culture occidentale.

On assiste alors au cours du parcours d'apprentissage à la mise en place d'un processus de dévaluation de soi-même, des autres, ou des valeurs véhiculées par la culture occidentale, car pour de multiples raisons le sens des valeurs et la portée de cette culture ne sont pas compris, à cause des sacrifices ou des abus qu'elle impose et justifie dans des situations du quotidien.

En effet, pour qu'un désir puisse accéder librement au sens et ainsi « s'humaniser »

Quelques constats sont nécessaires et importants pour tous ceux qui vivent en tant qu'éducateurs et éduqués une relation humaine, c'est-à-dire une histoire, en Occident, mais également dans d'autres contextes culturels : en Orient, en Amérique du Nord, en Amérique du Sud...

⁹ Deleuze, Gilles, *O que é a filosofia ?* São Paulo, Editora 34, 2001.

¹⁰ Nietzsche, Friedrich, *Œuvres Complètes*, Ed. Robert Laffont, Paris, 1993.

Le désir humain est à la fois porteur d'un désir de comprendre et d'être compris : d'une demande de sens relative à l'imaginaire et au langage, mais également de besoins: d'assouvir les nécessités vitales de son organisme.

Lorsqu'on permet l'expression du désir, on doit prendre en compte la complexité et la richesse de sa structure. Celle-ci atteste de l'existence à la source du désir humain d'une *pulsion épistémophilique*¹¹, c'est-à-dire d'une pulsion qui souhaite comprendre et qui en fonction de sa reconnaissance ou de sa méconnaissance, par soi-même et par les autres, peut la conduire à se transformer en pulsion de vie ou en pulsion de mort.

Or, la demande de sens à la source du désir ne peut s'exprimer et se développer harmonieusement que dans le contexte de l'interdit de la violence physique et psychologique envers soi et envers les autres. Ce cadre de sécurité, ce cadre neutre, est indispensable pour l'acquisition du langage qui va autoriser chacun à résoudre la difficile équation posée par son désir.

La structure complexe du désir humain nous conduit à faire deux constats : d'une part, nous ne devons pas omettre que l'organisme vivant qui exprime une demande de sens et qui souhaite comprendre et être compris, possède aussi des besoins physiques qui doivent être satisfaits et sans lesquels il ne saurait se développer harmonieusement. D'autre part, il semble absurde et douloureux de réprimer les besoins vitaux d'un organisme, de le blesser, de l'agresser, afin que la demande de sens contenue dans les lois, les valeurs, les savoirs d'une culture précise soit entendue.

Le rôle éthique des objets de savoir dans le contexte de la recherche transdisciplinaire : Les objets-phares

J'ai donc analysé comment l'objet de savoir construit à deux ou à plusieurs peut assumer un rôle éthique de médiation entre des positions antagonistes de surévaluation ou de dévaluation du désir, dans la mesure où la page blanche mais également les photos, les peintures, les poèmes, les collages, le chant, les blasons constituent à la fois un lieu tiers, une zone de non-résistance¹² et se situent dans une zone proximale de développement des sujets impliqués dans la relation.

En ce sens, la création commune des objets de savoirs, voire même leur simple circulation, peut assumer un rôle important dans la recherche transdisciplinaire sur le non intentionnel car c'est cette création en commun, ou cette écoute de la *différence*, qui peut donner naissance à des sens nouveaux, qui prennent en compte et respectent la diversité des cultures humaines, mais également du vivant, tout en créant les conditions du développement humain en harmonie ou en dialogue avec la nature d'où il émerge.

À partir des exemples de dialogues puisés dans des contextes divers, dans l'enseignement supérieur, dans le contexte de la classe de Philosophie, mais également au cours du dialogue entre collègues de plusieurs disciplines différentes, entre plusieurs chefs de département, dans le contexte de la formation des formateurs, (mais aussi hors du contexte de l'Institution, avec les Guaranis), cette recherche s'est donc ouverte sur une conscience nouvelle : la conscience du

¹¹ Thieriot Mar in *Les Mutations Humaines, Amalthée, 2016. France.*

¹² Nicoliescu, *Basarab, Manifesto da transdisciplinaridade, São Paulo, Triom, 1999.*

non-intentionnel¹³, c'est-à-dire du sens tiers, inédit et parfois sublime, qui est le résultat du croisement de désirs, des savoirs et qui atteste de la capacité du développement humain grâce à sa demande, la capacité de se mettre d'accord et d'apprendre ensemble. Ce sont ces objets - phare, les objets de savoir patiemment élaborés en commun qui peuvent nous permettre de ne pas désespérer d'une utopie pragmatique : trouver du sens ensemble. En effet, eux seuls, objets flottants, objets transitionnels, *objets-phares*, œuvres d'art prouvent que le dialogue a eu lieu,

Que l'on a su faire œuvre de nous-mêmes - ensemble

J'ai pu ainsi témoigner que lorsqu'on prend plaisir à rédiger un texte, à préparer un cours, à raconter une histoire, à faire un dessin, à écrire un poème, à s'offrir en partage à travers la culture, le résultat est meilleur que dans la contrainte, la honte, la menace, la peur ou le sacrifice.

Bien sûr, l'élaboration commune de la connaissance implique l'éveil à l'éthique, mais une éthique du possible, qui respecte l'intégrité physique et psychologique de chacun, sa liberté de parole, sa mise en voix singulière: la richesse de sa subjectivité, de son histoire, les rythmes de son corps et de son cœur.

C'est alors que le transfert a lieu : l'objet de savoir prend vie, il est habité, la poésie veille, la toile parle, le blason protège, le chant pleure de joie, les écrits saignent, fleurissent et portent en eux les traces de l'humain.

Or ces objets culturels, tiers, habités, ne sont-ils pas parfois capables de nous réconcilier avec les autres, avec nous-mêmes ? Je n'ai jamais connu Kant ou Nietzsche personnellement, mais à des époques différentes de mon histoire, leurs écrits ont bouleversé ma vie. Sans les avoir jamais vus, ils me semblent chers et familiers.

3) UNE SOCIÉTÉ APPRENANTE ?

L'apprentissage de la démocratie exige du temps, l'investissement dans une formation philosophique de la population de gestionnaires, sa capacité à exercer des gestions plus humanistes, d'être qualifiés, correctement rémunérés, occuper une place de sujet impliqué dans la société, une exigence qui saura sans doute, s'imposer à force de revendications successives.

Entre nous, le rôle de l'humain est-il, comme l'a dénoncé Philippe Sollers, d'être « une prothèse »¹⁴ ou une extension de la machine dans un système de production? L'écrivain témoigne :

*« Vous voyez des humanoïdes se traîner en tant que prothèses en l'absence de pensée et en l'absence de poésie, ce qui signifie que leur corps est lui-même déjà programmé pour être évacué. »*¹⁵

Quel avenir souhaitons-nous pour les organisations contemporaines? Bien sûr, la réalité diffère selon les pays, mais la tendance globale reste à la privatisation des investissements en matière de recherche et de mise en place de projets qui freinent l'essor du plein développement humain, en

¹³ Thieriot Mar in *O risco de Filosofar*, Ed. Quadrioffice, Brésil, 2015.

¹⁴ SOLLERS, Philippe in *L'Évangile de Nietzsche, Entretiens avec Vincent Roy*, Collection Styles Ed. Le Cherche Midi, Paris, 2006 p.21

¹⁵ *Ibidem* p.21

valorisant plutôt la satisfaction des besoins matériels à court terme, l'obtention d'un diplôme étant davantage liée à une promotion sociale qu'à l'acquisition d'un éthique possible pour la vie humaine.

Cependant, l'exercice de la philosophie pourrait permettre aux personnes d'effectuer une belle médiation dans les débats sur l'avenir des projets de recherche ayant une visée éthique, car la philosophie propose aux personnes l'exercice du penser ensemble pour pouvoir vivre ensemble, voire se supporter ensemble et ce n'est pas toujours facile, bien au contraire. Penser ensemble est un exercice très ardu et qui nécessite une outre une formation philosophique, un désir de le faire.

Aurons-nous les conditions matérielles et la liberté d'oser le complexe, difficile et ardu, certes, mais aussi démocratique dialogue humain dans les organisations contemporaines sur le sens de nos vies? La place de la conscience dans un parcours professionnel sera-t-elle enfin au programme des recherches contemporaines en haute gestion, par exemple?

Si un ordinateur muni des dernières ressources des découvertes du secteur de l'intelligence artificielle, peut prévoir les changements de comportements d'un être humain, provoqués par des facteurs de source émotionnelle et adapter ses réponses à partir des changements constatés, l'ordinateur en lui-même n'éprouve aucun type d'émotion.

Certaines personnes non plus d'ailleurs : et le diable, hélas ne les emporte pas.

En effet, l'ordinateur sert de modèle comportemental actuellement à bien du monde. Certains souhaitent programmer leurs cerveaux et leurs vies comme on règle une horloge de gare.

Les conflits philosophiques, souvent de nature intersubjective et porteurs d'une charge de nature émotionnelle, ne sauraient pourtant être résolus par des « cerveaux-ordinateurs », par des « personnes-machines ». De même les prises d'initiative dialogiques en cas de problème ou de difficultés de compréhension, qui sont souvent des problèmes situés, subjectifs, doivent avec urgence faire partie des programmes de formation des leaders contemporains présents ou à venir. Dans ses traités contemporains de haute gestion Thierry C. Pauchant s'inspire des philosophes pour parler de « gestion de crise » et de « quête de sens dans les organisations »¹⁶ Qui sont les vrais leaders ? Ceux qui ont une vision démocratique, un souci éthique? Et non un souci médiatique, populiste et mensonger... Faut-il accepter que la culture soit réduite au rôle de marchandise? Faut-il renoncer à la transmission des valeurs humaines grâce à la circulation des objets de savoir? Faut-il imiter Deleuze et les jeunes femmes vietnamiennes et répéter le suicide, finalement la seule issue convenable pour accéder à un rang respecté ? De leur vivant les philosophes sont marginaux ou fous, morts les voilà au rang de saints ou de sages. Maudits philosophes, maudits poètes, maudits penseurs...

Pourtant, l'on veut que les saisons se succèdent, que le printemps revienne, qu'investir dans la coopération et la solidarité à long terme nous réconcilie. Hélas, aujourd'hui nous perdons du terrain face à une banalisation et une réduction de la pensée à des formules faciles derrière lesquelles les gens se cachent, ou se vantent étonnamment : en évitant, en tous les cas, les vraies questions, qui vont exiger de nous de la profondeur.

¹⁶ Thierry C. PAUCHANT, Ian I. MITROFF in *La gestion des crises et des paradoxes, Prévenir les effets destructeurs des organisations*, Presses HEC, Éditions Québec/ Amérique, Canada, 1995.

Au lieu d'oser le dialogue avec ses émotions, on effectue des coupes stratégiques et on anesthésie sa conscience comme on peut. Dans ces cas précis l'on attribue aux ordinateurs ou aux personnes-machines, davantage de fiabilité, de performance dans l'exécution des tâches et dans la réduction des coûts de l'entreprise. Il ne s'agit pas de nier l'apport des ordinateurs, mais de les placer au service de l'humain et non l'inverse et de préserver le dialogue et la présence des émotions, sur le sens et la valeur d'une histoire de vie, le poids d'un combat au sein des organisations contemporaines.

Une deuxième dérive s'effectue alors à partir de cette première, la machine organisationnelle créée par l'homme, se met de façon perverse à contrôler l'utilisateur lorsque le système tombe en panne. Imaginez la cohue, l'angoisse et les problèmes vécus dans un grand centre hospitalier urbain, lorsque son secteur de téléphonie entièrement informatisé est tombé en panne. Les techniciens ont travaillé 36 heures d'affilée, nuit comprise, sous une tension immense, jusqu'à ce que le problème soit identifié et résolu.

Ainsi, pour pallier aux problèmes posés par les machines, les gestionnaires en général demandent aux humains qu'elles ne peuvent remplacer des comportements de plus en plus mécanistes et impersonnels. Les employés doivent être neutres, rapides, efficaces et surtout dépourvus de conscience éthique, en bref : « objectifs » et dociles.

La finalité de l'action doit être toujours « combien cela rapporte » et surtout pas « quel sens cela a-t-il pour celui qui exécute la tâche impartie? ».

Il faut être malléable, « multifonctionnel », selon certains ingénieurs à la page et une terminologie apprise en Amérique du Nord « désensibilisée ». Ces personnes-marchandises, que l'on consomme et remplace de la même façon et dont l'efficacité est testée et contrôlée par les ordinateurs, sont certainement à long terme un facteur grave de crise de sens pour les organisations contemporaines. Sommes-nous tous devenus des produits commerciaux qui s'échangent sur le marché du travail payables à l'heure? Ne sommes-nous pas les professeurs de philosophie, par exemple, un droit?

En effet actuellement l'on retrouve Machiavel à la base de nombreuses théories de haute gestion et la volonté de quête de sens, de compassion, dans les organisations est loin d'être unanime. Des chapitres entiers sont dédiés à Machiavel dans les manuels, décrit comme un brillant précurseur du « business class », affirmant qu'une fin licite justifie les moyens illicites.

Ces dérives en spirale nous entraînent dans un étrange ballet où le professeur de philosophie devient l'extension ou l'esclave d'un cerveau digital, au service d'une multinationale inaccessible, qui vit au loin, comme dans les plus ahurissantes histoires de science fiction de Huxley et de son meilleur des mondes. L'on pourra également dresser un parallèle avec un funeste passé archaïque où les tyrans régnaient en maîtres, comme dans les empires aztèques ou incas et où régulièrement le sacrifice humain venait apaiser la colère des dieux.

C'est comme si l'expiation et la souffrance du groupe pour le bonheur de quelques élus, bien souvent les plus forts, les plus intelligents et les plus cruels, bref nos démons, situés au sommet de la pyramide était le seul mode de fonctionnement possible pour les sociétés humaines, comme la ruche pour les abeilles. Le modèle de société idéale serait une ruche avec ses abeilles?

En effet, dans l'histoire des peuples primitifs ou premiers, les peuples pacifiques comme les aborigènes australiens aux valeurs communautaires ont été soit faits esclaves par des tribus plus agressives, soit contraints de prendre la fuite et d'abandonner leur territoire à l'ennemi. Les

démocraties depuis Athènes ne survivent que grâce à l'impérialisme de certains et la terre apaisée constitue un vœu pieux de Teilhard de Chardin. Dans le fond, c'est toujours bien souvent le modèle pyramidal qui règne en maître dans nos sociétés, même si les organisations qui fonctionnent sur la base de modèles coopératifs constituent une exception novatrice.

Cela dit, elles paraissent essentielles pour notre avenir et sont encore un choix possible. Fort heureusement, jusqu'à présent la machine ne possède ni la possibilité de choix entre plusieurs alternatives devant un problème éthique, ni le pouvoir décisionnel, ni l'intelligence émotionnelle requise pour résoudre les problèmes bien complexes des humains au sein de ses organisations contemporaines et de leurs salles de classe. Bien souvent, en effet, l'on a constaté que ces problèmes sont des problèmes contextualisés, d'origine multiréférentielle et demandent de la part de leurs acteurs des capacités réflexives, dialogiques et sensibles pour qu'ils puissent les résoudre sereinement, de face et en commun, avec émotion.

Or, lorsque le gestionnaire refuse de dialoguer ouvertement avec ses subordonnés, car il suit une logique de marché incompatible avec les demandes de sens d'une personne, ce qui va exiger des investissements à long terme, le renvoi ou les problèmes d'incapacité au travail sont imminents. En cas de conflit ou de difficulté, le gestionnaire se voit obligé de se réfugier derrière les fax, les e-mails et l'agenda surchargé, voire les personnes-machines, à qui il délègue le soin de fournir des réponses arbitraires ou des menaces voilées. De telle sorte que la gestion de certaines organisations se calque sur celle des grandes entreprises multinationales et se vide progressivement de toute question éthique relative au sens de son existence, dans la mesure où, centrée sur un besoin de profit immédiat, elle devient chaque fois plus impersonnelle et réticente aux transformations nécessaires, qui rendraient possible l'évolution « digne »¹⁷ des personnes et partant de ses organisations. Le scientifique Albert Einstein faisant référence à la valeur de la conscience humaine nous alerte :

-« Une nouvelle forme de pensée est nécessaire si nous voulons que l'humanité survive. »

Comme nous l'avons brièvement décrit, nous assistons à un processus qui semble irréversible de substitution des tâches humaines les plus fastidieuses, voire dangereuses et répétitives par des machines. En soi l'idée est excellente et louable, a priori elle permet un précieux gain de temps et de santé physique et mentale. Tout le monde est d'accord sur les méfaits du taylorisme et cette substitution est acceptée par la communauté scientifique sans poser de problèmes majeurs. L'essor des processus d'automation devrait en effet rendre possible une plus grande habilitation des personnes, et leur emploi dans des tâches plus dignes, qui permettent plus de responsabilité, d'autonomie, de sécurité et parfois même de plaisir au travail. Ce à quoi il n'y a rien à redire. Songerions-nous à nous remettre à vivre sans moyens de transport, de communication, sans télévision, téléphone et cinéma, sans radio, ou sans internet? Allons-nous renoncer à la recherche pharmaceutique à cause des armes biologiques, ou aux merveilleuses fusées à cause des dommages causés par les missiles? Les conseils éthiques se multiplient et basculent dans l'autre extrême en refusant l'avancée scientifique et technologique et fréquenter des sectes aux pratiques médiévales ou tenter de retourner à l'état sauvage sont des pratiques d'évitement intéressantes et peuvent s'avérer formatrices pour celui qui s'exerce au chant grégorien ou à un cercle de parole autour d'un feu de camp, mais comment étendre ces expériences singulières au

¹⁷ Thomas DE KONINCK in *la Dignité humaine*, P.U. F. 1995

terrain global ? Solliciter de la part des scientifiques qu'ils exercent de la philosophie est moins compliqué qu'il le semble.

Il y a une étroite relation entre la logique de la découverte scientifique et le développement d'une pensée critique de nature philosophique. J'ai pu vivre des dialogues passionnants en salle de classe avec des élèves gestionnaires, ingénieurs, médecins, pour ne pas mentionner mes collègues des Beaux Arts. Le problème du sens se retrouve partout et il ne se règle qu'en situation, comme l'enseigne André Lacroix à Sherbrooke¹⁸.

Le problème ne se situe donc pas dans l'essor de la recherche scientifique et technologique en soi, mais dans le sens donné à cet essor ou au contraire à son absurdité; lorsque la machine devient le modèle comportemental de la personne. J'en parle par expérience, ayant peu à peu appris à me déconditionner dans un divan et ôter ma veste de diable consentant au modèle compétitif pour risquer le difficile usage d'une voix humaine, celle de la peinture, celle de la poésie et à voix très basse et cassée, celle de la philosophie.

A court terme l'absurdité gagne du terrain et l'inhumanité, recherche à l'appui, produit des comportements de plus en plus compétitifs, agressifs et irrationnels, dans la mesure où cette compétition lui vaut déjà de nombreux préjudices et que pourtant elle persiste. L'essor technologique, avec la complicité des pouvoirs publics locaux, a renforcé le sous emploi. Cela coûte en effet moins cher d'employer des individus tout juste formés et dénués de conscience éthique.

« How to say it positively » diraient les Canadiens... Une réponse constructive et porteuse serait d'accroître transdisciplinairement et simultanément la formation scientifique technologique et éthique des populations du monde, leur permettre de se développer à haut niveau par des accords bilatéraux de soutien mutuel de recherche scientifique et technologique sur place, ce qui engagerait différents pays dans une logique de coopération entre chercheurs universitaires et de soutien au développement durable et à l'autonomie des uns vis-à-vis des autres, dans le respect et la dignité et la prise en compte des problèmes éthiques, humains et environnementaux.

Toutefois bien souvent les petits pouvoirs locaux, fondés sur la corruption et l'appât du gain grâce aux marges de bénéfice rendus possibles par le maintien du sous-emploi et les accords à prix réduit avec les multinationales et les délocalisations, seraient eux, voués à la disparition. Et l'on ne laissera plus impunément le copinage substituer la compétence, par le biais des intrigues, des factions et des compromissions. Que faire? Encore et toujours des bains de sang? Ne pourrait-on pas imaginer et mettre en œuvre une évolution tranquille, printanière? Faut-il toujours s'exiler? Les enfants et les adolescents sont là. Quel sera leur héritage?

Le choix reste « être ou avoir » selon la belle formule d'Éric Fromm.¹⁹ Le cœur du problème du développement durable de la planète semble être la formation éthique et philosophique des leaders et des gestionnaires qui signent les accords économiques internationaux et les font valoir dans leurs pays respectifs. La présence ou l'absence de cette formation philosophique va orienter le sens des découvertes scientifiques sur le terrain: pour ou contre l'humain ? Des bombes ou des nourritures terrestres? Et en termes de science-fiction : l'autodestruction ou les voyages

¹⁸ LACROIX, André, titulaire de la Chaire d'Éthique Appliquée à L'Université de Sherbrooke, Canada

¹⁹ Barbier René in *Le management émancipant : une philosophie interculturelle du sens du travail humain (de l'imaginaire leurrant à l'utopie créatrice)* site du *Journal des Chercheurs* 24 janvier 2011.

interplanétaires? La pensée de la complexité elle aussi a ses limites, nous ne pouvons pas vouloir à la fois et la vie et la mort, et il nous faudra bien accepter de tendre un jour, que le poète Aragon voulait couleur d'orange, vers l'universel modeste et raisonné de la concorde, si le choix de l'humain va vers la vie. Aujourd'hui « Concorde » est le nom d'un avion au hangar. Cela dit, il peut en ressortir.

En effet il semble nécessaire dans le contexte de la formation des scientifiques, avant même d'engager les si importants débats transdisciplinaires, d'introduire un palier au sein même de ces disciplines, une étape « intra-disciplinaire » voire « méta-disciplinaire » où le scientifique pourra établir un lien éthique entre son objet d'étude et sa conscience. Pourquoi choisit-il ce métier? Quelles sont les valeurs qui l'orientent? Quel est le sens de sa discipline dans le cours? Nous parviendrons à un dialogue meilleur, d'une saison à l'autre si nous encourageons la présence des questionnements philosophiques au sein des diverses disciplines.

Force est de constater que nous aurons partout dans le monde les leaders et les organisations que nous serons capables de former. Pour l'heure nous formons des diables efficaces et l'enfer semble toujours pavé de bonnes intentions. Et je parle en pleine expérience de cause. Il suffit d'évoquer la remarque de mon premier employeur à l'Éducation Nationale en France : Mademoiselle, avec ce sourire vous n'irez nulle part.

Il apparaît donc désormais essentiel qu'une organisation contemporaine puisse investir dans la compétence philosophique de ses cadres : leur capacité de dialogue, d'auto-connaissance, d'auto-formation, d'esprit critique, leur sens de justice, de l'amitié, leur vision à long terme, leur goût de l'étude approfondie, de la recherche, leur vertus humaines.

Ces vertus à l'origine de la démocratie sont bien difficiles à acquérir, complexes à transmettre, loin d'être innées comme l'a montré la sombre histoire des hommes, elles sont chaque jour à reprendre et à parfaire grâce au dialogue en situation. Je sais, c'est difficile le dialogue.

Parfois nous n'en ressentons aucune envie. Il y a des silences nécessaires comme des terres en friche. Ma professeure d'Ikebana m'a tant appris avec ses mains patientes et ses merveilleux bouquets. On a beau léguer une fortune à ses enfants, les aïeux ne peuvent lui léguer leur caractère, leur douceur, leur force d'âme, le goût pour la culture qui les a un peu humanisés. Les accords de Pablo Casals lorsqu'il joue Bach pour la millième fois, Mozart qui dame le pion à Salieri en lui faisant prendre son Requiem en note après une vie de jalousie et de persécution, la prise de la Bastille enseignée plus de deux siècles sans répit, ainsi que tous nos devoirs corrigés au rouge sur l'abolition de l'esclavage et le droit de vote enfin acquis aux femmes. La conscience est une affaire d'auto-formation à la liberté de choix à partir de la connaissance des valeurs humaines.

La seule chose que nous pouvons faire comme nous l'a conseillé Levinas est de témoigner de notre constance dans l'effort et laisser les portes ouvertes à la possibilité d'une humanité réconciliée grâce au dialogue philosophique : laisser portes ouvertes et une lumière allumée avant de partir.

La matière que nous sommes a bonne mémoire et toutes les luttes que l'humanité a menées et continue de mener pour les droits de l'homme, de la femme et de l'enfant, partout au monde, inspirée par l'initiative française, ne sauraient être vaines.

Cette nouvelle conception de la gestion centrée sur la valeur de la personne et animée par une vision éthique caractérise l'entrée dans l'ère postindustrielle et plus loin jette les bases d'une

autre société, *post capitaliste*, qui a appris et respecte la valeur et l'importance de l'acte d'apprendre seul et en groupe, y compris de ses erreurs, et peut-être surtout de ses erreurs.

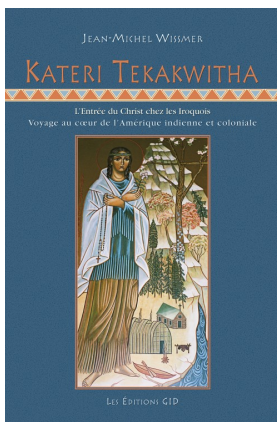
Si certains insistent pour voir nos organisations humaines simplement comme des entreprises à but lucratif alors que les dirigeants orientent correctement leur boussole, il n'y a pas d'humanité sans culture désintéressée : mais à quoi serviront les belles-lettres si l'humanité est détruite et qu'en guise de cerveau nous sommes réduits à l'esclavage, à être les prothèses des ordinateurs dans les organisations, des « personnes-machine » dociles et que la conscience humaine est morte au passage et l'enfer notre seule patrie ? Encore un oiseau qui se jette par la fenêtre.

AVEC JEAN MICHEL WISSNER (2017)¹ ET KATERI TEKAKWITHA, VOYAGE AU CŒUR DE L'AMÉRIQUE AMÉRINDIENNE ET COLONIALE (DEROY-PINEAU F.)



Note de lecture par Françoise Derooy-Pineau

Françoise Derooy-Pineau est titulaire d'un PhD en sociologie de l'Université de Montréal. Elle s'est spécialisée dans l'écriture socio-historique de la vie des pionnières de la Nouvelle-France.



Jean-Michel Wissner, Suisse, écrivain et voyageur a rencontré Kateri sur le parvis de la cathédrale de Sante Fe, au Nouveau-Mexique, l'année de sa canonisation, en 2012. Spécialiste de la littérature hispanique du XVIIe siècle, il se trouve face à face avec la statue de la première sainte amérindienne.

Fasciné par cette étonnante figure, il se lance à sa découverte et en fait part en sept chapitres qui font voyager le lecteur du Nouveau-Mexique au Québec, de la place Saint-Pierre de Rome au chemin des Iroquois (chap. 1 et 2). Il se questionne sur le Nouveau Monde : enfer ou paradis (chap. 3) ? S'approche de la « vierge iroquoise » avec circonspection (chap. 4), s'interroge sur ses mortifications et les situe dans les cultures iroquoise et européenne de l'époque (chap. 5).

Il l'inscrit au sein de l'épopée des femmes missionnaires et vierges voyageuses de Nouvelle-France et de Nouvelle Espagne, prenant exemple sur Marie de Nazareth, la voyageuse : Marie de l'Incarnation, Jeanne Mance, Madeleine de La Peltrie, Marguerite Bourgeoys (chapitre 6). Le dernier chapitre explore l'existence posthume de Kateri comme personnage littéraire, inspirant plusieurs écrivains, de Chateaubriand à Léonard Cohen. La découvrir « nous entraîne à une période charnière » de la conquête du continent nord-américain.

Cette large mise en perspective historique souffre parfois de quelques imprécisions géographiques. Il rapproche indûment (p.90-93) Kanawake (sur la rive sud du Saint-Laurent) lieu de la mort, sanctuaire de Kateri et Kanasatake (rive septentrionale de la Rivière des Outaouais, au nord du Saint-Laurent) théâtre de la « guerre du golf » de 1990. Il assimile les Iroquois à toutes les nations autochtones qu'il traite, par ailleurs comme bien d'autres auteurs, de « tribus ». Mais il s'avère bienveillant — là n'est pas sa moindre qualité — pour toutes les personnes et les peuples concernés : autochtones de diverses

¹ Kateri Tekakwitha. *L'Entrée du Christ chez les Iroquois. Voyage au cœur de l'Amérique indienne et coloniale*, par Jean-Michel Wissner (Québec, éditions GID, Essai, 188 p.) < <https://leseditionsgid.com/kateri-tekakwitha-l-entree-du-christ-chez-les-iroquois-voyage-au-coeur-de-l-amerique-indienne-et-coloniale.html> >

nations, Français, Anglais, chrétiens d'une dénomination ou d'une autre, et Espagnols. Il est également dénué de préjugés anti-catholiques ou anti-religieux. Si l'on veut compléter par une biographie rigoureuse de Kateri, il faut se reporter à celle de Bernadette Rigal-Cellard (2005) que l'on trouve sur internet par les bons soins de l'Université du Québec à Chicoutimi². De même, en ce qui concerne la mystique amérindienne, on peut se référer à *Le Christ est amérindien*, d'Achiel Peelman³ et aux travaux sur Élan noir (Black Elk)⁴ qui est en voie de canonisation⁵.

Pour faire écho aux sept chapitres, j'identifierais sept bonnes raisons de lire le livre :

1. C'est une approche socio-historique comparatiste et originale, à la fois documentée et accessible. Elle situe les particularités locales dans l'aventure continentale d'un Nouveau Monde en construction.
2. L'ouvrage illustre la place centrale des femmes dans cette aventure historique.
3. Kateri, à la fois Algonquine et Iroquoise, deux nations ennemies, est célébrée comme une icône de paix dans toute l'Amérique du Nord, du Nouveau-Mexique au Québec, en passant par New York, la Nouvelle-Angleterre et toutes les nations autochtones.
4. L'auteur fait ressortir des points communs entre Amérindiens du Mexique et du nord-est de l'Amérique du Nord. Kateri est adoptée partout.
5. Au dix-septième siècle, les tortures infligées à leurs ennemis par les différentes nations amérindiennes — les Iroquois y excellaient — n'avaient quasiment d'égales que celles que des moniales européennes s'infligeaient à elles-mêmes. Dans les deux cas, la douce, priante et néanmoins active Kateri était à bonne école.
6. La colonisation présente bien des visages, qu'elle soit française, anglaise ou espagnole, jésuite ou franciscaine. Notons que Français et jésuites s'en sortent plutôt bien.
7. Kateri symbolise la culture des peuples premiers « dont la bravoure nous étonne, dont le culte de la nature nous impose le respect; jamais (ils) ne nous laissent indifférents. » (p. 172)

Kateri ouvre au mystère de la Terre sacrée, à cultiver et non pas à massacrer.

² < http://classiques.uqac.ca/contemporains/rigal_cellard_bernadette/vierge_est_amerindienne/vierge_texte.html >

³ Peelman, Achiel, 1992, *Le Christ est amérindien : une réflexion théologique sur l'inculturation du Christ parmi les Amérindiens du Canada*, Montréal, Novalis.

⁴ Pour connaître Black Elk, voir les ouvrages publiés sous son nom de Hehaka Sapa : en 2000, avec Raymond De Mallie, Philippe Sabathé (traducteur) et JMG Le Clézio (préfacier) *Le sixième grand-père*, Monaco, éditions du Rocher ; et en 2004, *Les rites secrets des indiens sioux*, avec Joseph Epes Brown (éditeur scientifique), Frithjof Schuon et René Allar (traducteurs), Paris, Payot.

⁵ < http://www.lemonde.fr/international/article/2018/01/12/black-elk-un-sioux-en-route-vers-le-vatican_5240646_3210.html > consulté le 7 avril 2018.

**ALHADEFF-JONES M. TIME AND THE RYTHMES OF EMANCIPATORY EDUCATION :
RETHINKING THE TEMPORAL COMPLEXITY OF SELF AND SOCIETY (GALVANI P.)**

Note de lecture par Pascal Galvani

Michel Alhadeff-Jones nous propose ici un livre majeur d'une grande ampleur théorique comme l'annonce son titre et son sous-titre. Il s'agit de repenser les différentes conceptions du temps et des rythmes dans la perspectives de l'éducation émancipatrice pour questionner la complexité des relations temporelles formatrices de soi et du monde social. Le thème est ambitieux et l'ampleur des références mobilisées l'est aussi.

L'auteur, qui est un spécialiste des histoires de vie en formation a la particularité d'avoir autant travaillé en Amérique du Nord qu'en Europe et cet ouvrage est probablement le seul qui offre une synthèse des recherches en éducation émancipatrice, tant dans le monde anglophone que francophone.

Dès les premières lignes, l'auteur annonce qu'il s'agit de repenser la manière dont nous nous percevons dans le temps pour repenser fondamentalement comment nous concevons l'éducation. Et c'est bien une réflexion de cette ampleur qui est menée en trois parties d'une densité théorique de haut niveau.

Fondamentalement, l'auteur entre dans la complexité des vécus temporels éducatifs pour critiquer les représentations du temps qui sont uniformisées par des stéréotypes chronologiques et linéaires. Au contraire, l'étude fine des complexités temporelles vécues nous oblige à reconnaître l'hétérogénéité des influences temporelles, à enrichir notre imagination temporelle, à revaloriser la perception et la théorisation des rythmes pour repenser les rythmes éducatifs. Pour ce faire l'auteur propose de retrouver les travaux des précurseurs comme Whitehead et Bachelard.

Première partie: l'étude du temps dans les sciences de l'éducation

La première partie présente un panorama historique en trois chapitre de l'étude du temps et de sa place en éducation. Un premier chapitre fait le point des approches du temps selon une perspective complexe et transdisciplinaire. Les différentes conception du temps semblent traversées par le paradoxe suivant : une tentative de réduire le temps à quelque chose que l'on peut saisir et maîtriser alors même qu'il recouvre des phénomènes hétérogènes. L'auteur propose ensuite une synthèse des différentes réflexions sur le temps dans le champ de l'éducation et de la formation pour clôturer la première partie sur les relations spécifiques entre le temps, les rythmes et les processus d'autonomisation et d'émancipation. Comme le souligne l'auteur, les contraintes temporelles sont le plus souvent envisagées d'un point de vue sociologique institué et déterminant. Mais la multiplicité des niveaux de réalité des rythmes temporels biologique, psychologique, sociologique et même cosmique introduit de l'indéterminé. L'auteur propose le concept de rythme pour interpréter les expériences temporelles de formation. C'est précisément la capacité à identifier et à jouer avec les différences de rythmes qui ouvre les possibilités de

l'émancipation du sujet en intégrant le paradoxe des contraintes temporelles dans un mouvement dialogique complexe.

Seconde partie: L'évolution des contraintes temporelles et des rythmes de l'éducation

La seconde partie du livre explore comment les contraintes temporelles ont évolué dans l'histoire de l'éducation en analysant ce qu'elles révèlent des relations entre temps, rythmes et autonomie et éducation. Des Grecs à la modernité, l'auteur montre comment les rythmes éducatifs participent de la reproduction de l'ordre social. Dans cette partie, l'auteur analyse finement les différents mouvements d'utilisation du temps dans l'éducation contemporaine avec la double contrainte de l'homogénéité du temps de l'éducation formelle et de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissages.

Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, la prise en compte des rythmes d'apprentissage mais aussi les approches éco-systémiques de la formation tout au long de la vie vont ouvrir une complexité des relations entre temps formels et informels, autoformation, hétéroformation et écoformation.

L'émergence des pratiques et des théories de la formation tout au long de la vie vont ouvrir le champ de la recherche en faisant émerger les concepts d'« alternance », mais aussi d'« éducation informelle et non-formelle » et l'identification des différents rythmes et formes d'éducation. Quatre axes permettent à l'auteur de structurer sa réflexion :

1. Le rythme qui caractérise l'activité de l'apprenant entre liberté et contraintes.
2. Les effets associés à l'alternance entre « travail » et « étude » dans l'éducation vocationnelle.
3. La relation entre la formation formelle et informelle dans la formation tout au long de la vie.
4. L'hétérogénéité des temporalités de l'histoire de vie de l'adulte apprenant et ses effets formateurs.

Troisième partie : Théoriser et apprendre de façon critique les rythmes émancipateurs en éducation.

Pour l'auteur, l'évolution des contraintes temporelles des sociétés contemporaines et l'accélération globale des temporalités imposent des tensions intenses sur les processus de formation. Quelle est la signification de l'émancipation dans ce contexte ? L'émancipation relève de transgressions des modes hétérodéterminés. Elle est caractérisée d'une part par la fluidité tant au niveau des objectifs que des processus de formation, et d'autre part par la capacité à articuler, comme des complémentaires, les contradictions entre les contraintes temporelles et les expériences de la vie quotidienne. Si, dans nos sociétés contemporaines, le temps semble bien manquer à tous, il est vital de comprendre les stratégies émancipatrices.

La troisième partie présente une théorie des rythmes éducationnels pour comprendre les relations complexes entre les temps contraints et l'autonomie. Michel Alhadef-Jones critique les approches unidimensionnelles et antagonistes. Du point de vue de l'épistémologie complexe il s'agit de penser une dialogique qui articule et qui relie les pôles opposés/contradictaires/complémentaires de la contrainte et de l'autonomie. Comme

Gaston Pineau dans son ouvrage « Temps et contretemps en formation permanente » Michel Alhadef-Jones propose une approche dialogique entre les polarité : contraintes temporelles et émancipation mais aussi entre continuité et discontinuité. Ainsi les processus d'émancipation peuvent jouer finement et de manière fluide des temps choisis et des contretemps mais aussi gérer les niveaux de réalité entre, d'une part, des moments intenses d'intuition émancipatrice fulgurante qui produisent des discontinuités dans le parcours de vie et, d'autre part, les périodes de gestation et de stabilisation.

Les approches rythmiques en éducation (Freire, Rancière, Mezirow, Lefebvre, Bachelard) sont explorées très finement ainsi que les travaux de chercheurs français qui se réfèrent explicitement à la rythmanalyse : Pineau, Hess, Lesourd et Galvani :

Prises ensemble, ces contributions présentent un cadre cohérent pour conceptualiser les dimensions rythmiques qui façonnent les mouvements théoriques, pratiques et existentiels qui participent à un plus grand sens de l'autonomie à travers les distinctions qu'ils introduisent (hétéro-formation/diurne, autoformation/nocture); les dynamiques qu'ils privilégient (production et transition entre les moments d'existence); les phénomènes qu'ils étudient (moments de vie privilégiés ou intenses); et les méthodes mises en œuvre (histoire de vie, journal des moments, explicitation biographique). (p.187).

L'auteur propose ensuite une application de son cadre d'analyse rythmanalytique pour comprendre le trajet d'émancipation d'une personne à travers son récit de vie selon trois grands moments :

- L'exposition initiale à des modèles transgressifs
- Les premières expérimentations de transgression
- Le renforcement de son autonomie.

Cette analyse permet à l'auteur de montrer l'importance des rythmes hétérogènes, des continuités et des ruptures, des tensions entre l'individuel et les relations dans ce parcours.

Dans un ultime chapitre de synthèse Michel Alhadef-Jones propose six enjeux majeurs pour le développement d'une « *théorie rythmologique de l'éducation émancipatrice* ». L'émancipation y est « *conçue comme un phénomène rythmique lié à un environnement temporel vécu comme aliénant.* » (p.209).

Discriminer les rythmes

“percevoir un rythme est une question d'éducation (...) D'un point de vue critique, la fonction première d'une éducation rythmique peut donc être d'interroger comment on apprend à identifier et à distinguer des rythmes physiques, biologiques et socioculturels spécifiques tels que ceux exprimés par le discours, corps et socialité.” (p.210)

Interpréter les phénomènes rythmiques

“d'un point de vue pédagogique, l'hypothèse est que les phénomènes éducatifs peuvent nécessiter le développement d'un vocabulaire spécifique pour interpréter les temporalités exprimées par les dynamiques d'apprentissage, de transformation ou de développement.” (p.211)

Examiner la valeur des rythmes et leurs caractéristiques normatives

Les caractéristiques mesurables des rythmes sont des critères insuffisants pour l'éducation.

"... parler de la lenteur n'est pas suffisant pour constituer une critique rationnelle de l'aliénation temporelle. Il semble que le vocabulaire manque encore dans l'éducation pour évaluer l'hétérogénéité de l'expérience temporelle. Il apparaît donc essentiel de déterminer comment chacun apprend à définir, organiser et hiérarchiser la valeur attribuée aux rythmes de son existence." (p.212)

Argumenter à propos des données et des logiques d'influences rythmiques

Comme suggéré avec la référence des histoires de vie, la capacité d'élaborer un récit joue un rôle essentiel dans un tel processus interprétatif. Au-delà de l'explication, la capacité de discuter et de communiquer autour des expériences et de la logique de l'influence rythmique soulève une question supplémentaire: comment apprend-on à construire un sens de la cohésion rythmique, non seulement du point de vue rationnel et scientifique, mais aussi et plus profondément à partir d'un point de vue existentiel, en prenant en compte les déterminants hétérogènes qui organisent l'expérience du temps? (p.213)

Juger et équilibrer les caractéristiques rythmiques

Comme il n'y a pas de rythme émancipateur ou aliénant "en soi", l'incertitude ne peut que subsister sur ce qui constitue un "bon" rythme ou une influence rythmique "légitime". D'un point de vue éducatif, il semble néanmoins essentiel de s'interroger sur la manière dont on juge, pour soi ou pour autrui, ce qui constitue une "bonne" expérience temporelle. (p.213)

Le défi des rythmes

d'un point de vue pédagogique, il s'agit de déterminer quels peuvent être les effets éducatifs associés à la modification d'un équilibre rythmique, qu'il soit ou non progressif, et comment le gérer. L'interprétation du récit de Ruth permet de voir que, transgresser les rythmes d'un moment peut constituer l'un des schémas génériques de l'émancipation et conduire au développement de stratégies spécifiques d'autonomisation. (...) D'un point de vue rythmique, le défi de l'éducation émancipatrice apparaît donc par la capacité d'identifier le moment opportun (Galvani, 2011), le kairos, à travers lequel l'acte individuel peut effectivement influencer des changements collectifs. (p.215)

En conclusion, l'auteur rappelle l'importance vitale du développement d'une approche critique des temps en formation sans laquelle on risque de voir les temps « éducatifs » devenir aliénants dans la mesure où ils se déconnectent des autres moments de l'existence.

Parce qu'un moment tend à devenir absolu, il est relativement facile de concevoir que la théorie de l'éducation puisse devenir aliénante, enfermant ceux qui l'embrassent dans un espace et dans un temps déconnectés des autres moments de l'existence. (...) Pour nourrir la fonction critique et émancipatrice de la théorie de l'éducation, ce moment doit rester connecté à d'autres moments de l'éducation. (...) La pertinence de la théorie de l'éducation est une question de temps et de timing, de rythmes et de synchronisation. (...) Théoriser les rythmes de l'éducation

émancipatrice est une activité cruciale, non seulement à cause des connaissances qu'elle peut produire, mais aussi parce qu'elle incite à remettre en question les normes temporelles qui régissent les phénomènes éducatifs qu'elle concerne. (...) Mais surtout, cela peut être émancipant car, en tant que moment transgressif souhaité et librement choisi, cela fournit des ressources pour créer des rythmes avec lesquels on peut se relier au monde, aux autres et à soi-même ... à son rythme. (p.216)

L'ouvrage de Michel Alhadeff propose une vision ample et profonde sur les relations entre les rythmes temporels et la formation émancipatrice. Bien entendu, il est impossible de rendre compte de toutes les subtilités de ce livre, et nous ne pouvons qu'inviter à sa lecture. C'est un outil de travail puissant et riche de références multiples pour tous ceux qui œuvrent en formation dans la perspective de l'ouverture à l'existence.